



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

JOANES MAGALHÃES LIMA

**LETRAMENTO ACADÊMICO: O RESUMO COMO INSTRUMENTO
POTENCIALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA UNIVERSITÁRIA**

Porto Nacional, TO

2023

Joanes Magalhães Lima

**Letramento Acadêmico: o resumo como instrumento potencializador do
desenvolvimento da escrita universitária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT),
como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador(a): Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos

Porto Nacional, TO

2023

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

L7321 Lima, Joanes Magalhães.

Letramento Acadêmico: o resumo como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita universitária. / Joanes Magalhães Lima. – Porto Nacional, TO, 2023.

130 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2023.

Orientadora : Dalve Oliveira Batista-Santos

1. Letramento acadêmico. 2. Gêneros textuais/discursivos. 3. Resumo acadêmico. 4. Feedbacks. 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).

Joanes Magalhães Lima

**Letramento Acadêmico: o resumo como instrumento potencializador do
desenvolvimento da escrita universitária**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Porto Nacional, Curso de Mestrado em Letras. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 17 / 05 / 2023.

Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, PPGLetras/UFT

Profa. Dra. Adriana Demite Stephani Carvalho, PPGLetras/UFT

Profa. Dra. Edsônia de Souza Oliveira Melo, IFMT

AGRADECIMENTOS

Louvai ao Senhor, porque ele é bom; porque a sua benignidade dura para sempre.
(SALMOS 136:1)

Primeiramente agradeço ao Deus Pai celestial, pois em meio a tantos problemas, principalmente ao difícil enfrentamento de uma pandemia, Ele me livrou e tem me agraciado com a vida. A Ele sou muito grato, porque em todos os momentos de dificuldades é Ele quem me ampara, me dando força e sabedoria para que eu possa seguir firme adiante.

À minha mãe, por sua dedicação, amor e carinho para comigo e por ter sido a minha primeira professora; ela foi quem me alfabetizou, em casa e à sua maneira própria de ensinar. Foi graças a ela que ingressei no ensino escolar já sabendo ler e escrever.

Aos meus preciosos filhos, Júlia Victória e Victor Gabriel, por serem minha maior fonte de inspiração em tudo que busco de melhor para a minha e para as nossas vidas. Vocês, meus pequenos, amores do pai (como sempre digo a vocês), mesmo sem saber, me dão força e coragem no dia a dia para nunca desistir de lutar pelos meus objetivos.

À minha orientadora, profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, por suas orientações, saber pedagógico e principalmente por ter me direcionado na concretização da escrita desta pesquisa; sem a sua ajuda, professora Dalve, eu não conseguiria! Obrigado por ter sido paciente comigo nos momentos em que travei na escrita e não conseguia escrever, pois como diz a escritora Rupi Kaur: “A questão sobre escrever é que não sei se vou acabar me curando ou me destruindo”, mas a senhora soube me dar um direcionamento.

Agradeço ao amigo e ex-colega de mestrado (quando cursei como Aluno Especial) Ruy Martins dos Santos Batista, por ter sido um grande incentivador para que eu fizesse a seleção do mestrado; ele “pegou no meu pé” e foi graças ao seu apoio e incentivo que eu conseguir ser aprovado na seleção do PPGLetras/UFT.

A cada um(a) dos(as) professores(as) com quem cursei as disciplinas do mestrado, por todos os ensinamentos compartilhados e, de modo especial, às professoras Dra. Katia Diolina Freire (na Qualificação), Dra. Adriana Demite Stephani Carvalho (na Qualificação e na Defesa) e Dra. Edsônia de Souza Oliveira Melo (na Defesa), que com suas experiências, profissionalismo, ética e saberes científicos, dedicaram uma parte do precioso tempo que possuem para ler o meu trabalho e apontar os caminhos para melhorar a escrita; as suas sugestões foram muito relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de pesquisa Adna Fonseca, Adriele Lopes, Alexandre Silva, Dimas Henrique, Dorkas Mendes, Klebson dos Santos, Joelma Cruz, Jordana Gomes, Juliana Macedo, Juliana Assis, Júlia Cerutti, Magda Maria da Silva e Poliana Coutinho, pelas ideias trocadas, inclusive nos momentos de angústias, ajuda com textos e informações e pelos conhecimentos adquiridos durante a convivência com todos(as) vocês.

Agradeço ao meu amigo Lucas Elias Borges por seu constante apoio, complacência e torcida para que eu desenvolvesse e concluísse este estudo e a todos os demais amigos que, mesmo sabendo da importância deste curso para a minha vida, me aconselharam, vez ou outra, a deixá-lo de lado por algumas horas em detrimento de agradáveis momentos de distração em suas companhias. Faço questão de citá-los: Andressa Braz, Anselmo Santos, Clenilce Silva (Negona), Clenilda Silva (Preta), Darlei Moraes, Erlisvânia Silva (Novinha), Fabrício Silva, Giovanna Lissa, Halisson Queiroz, Hiago Araújo (Querido), Jeftael Lemes, Jeorlan da Silva, Lucas Borges, Lucas Oliveira, Lucilene Porfiro (Lu), Lucivânia Glória (Vânia), Luisa Maria Ferreira, Paulinho Amaral, Marcelo Porfiro, Paulo Ricardo, Rose Silva e Thaysia Rodrigues.

Também não poderia deixar de agradecer às minhas chefes imediata e mediata da UFT (à época que ingressei no mestrado), profa. Dra. Solange Aparecida do Nascimento e profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem, respectivamente, por terem me apoiado nessa empreitada, assinando minha solicitação de afastamento para estudos.

A todos(as) aqui mencionados(as) e também aos que eu não citei mas contribuíram de alguma forma (mesmo que inconscientemente) para que os obstáculos enfrentados por mim durante o mestrado fossem amenizados, eu só tenho a dizer: muitíssimo obrigado!

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras. O mundo inteiro é um magnífico e gigantesco bate-papo, dos chefes de Estado negociando a paz e a guerra às primeiras sílabas de uma criança (...). É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista da nossa palavra, afirmada no meio de milhares de outras palavras e com elas compostas.
(FARACO; TEZZA, 2002).

RESUMO

Esta investigação insere-se na área de Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa denominada Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar, em uma turma de estudantes de períodos iniciais (1º ao 4º), como a produção textual, por meio do gênero resumo acadêmico, pode contribuir com o desenvolvimento do letramento acadêmico dos pesquisados, do curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública federal do estado do Tocantins. Especificamente, buscamos: compreender a concepção de escrita dos estudantes pesquisados e suas implicações no processo de produção textual; investigar as marcas linguístico-discursivas que constituem o agir (autoria) desses estudantes na produção do gênero resumo acadêmico; analisar como o processo de reescrita orientada (*feedbacks*) contribui para o desenvolvimento da competência escritora. A principal problemática que desencadeou o nosso interesse pelo estudo é proveniente de uma inconformidade com a reprodução do discurso, recorrente no meio acadêmico, de que os estudantes universitários, em especial os de períodos iniciais, “escrevem mal / são iletrados” ou que não estariam preparados para ingressar no ensino superior (BATISTA-SANTOS, 2017). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) que parte de uma perspectiva social do letramento e está embasada nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (LEA e STREET, 1998; KLEIMAN, 1995, 2013; SOARES, 2009; STREET, 2014 e outros) consolidados nos anos de 1990. Filiados aos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e seu Círculo (VOLÓCHINOV, 2018), consideramos a linguagem enquanto interação, e os enunciados/discursos, pela ótica do dialogismo e atravessados pelos aspectos socioculturais e ideológicos. Desse modo, baseados nas três dimensões bakhtinianas: conteúdo temático, construção composicional e estilo, analisamos resumos acadêmicos produzidos pelos estudantes pesquisados, cursistas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”, bem como aplicamos um questionário a esses estudantes com a finalidade de compreender suas práticas de escrita na educação básica, ou seja, buscamos a compreensão do letramento dos estudantes anterior ao ingresso na universidade, procurando demonstrar o reflexo disso quanto ao letramento acadêmico no ensino superior. Os resultados demonstram as dificuldades de tais estudantes quanto à produção textual acadêmica nesse novo ambiente de ensino; apontam que a escrita universitária pode ser aprimorada ou desenvolvida por meio do processo de escrita e reescrita do gênero resumo acadêmico e que o *feedback* dos professores é uma importante estratégia de ensino nesse sentido, uma vez que possibilita aos estudantes refletirem sobre suas realizações discursivas na escrita universitária.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Gêneros textuais/discursivos. Resumo acadêmico. *Feedbacks*.

ABSTRACT

This research is in the field of Linguistic Studies, in the research line of Applied Linguistics, of the Postgraduate Program in Literature at the Federal University of Tocantins. The general objective of this study was to investigate, in a class of students from the initial periods of undergraduate (1st to 4th), how textual production, through the academic abstract genre, can contribute to their development of academic literacy, from the Portuguese and Literature undergraduate course in a public and federal university in the state of Tocantins. Specifically, we aimed: to understand the concept of the writing of the researched students and its implications in the process of textual production; to investigate the linguistic-discursive marks that constitute the action (authorship) of these students in the production of the academic abstract; to analyze how the process of guided rewriting (feedbacks) contributes to the development of writing competence. The main problem that triggered our interest in the study comes from a disagreement with the reproduction of the discourse, recurrent in academia, that college students, especially those from initial periods, "write poorly / are illiterate" or that they would not be prepared to access higher education (BATISTA-SANTOS, 2017). This is a research with a qualitative-interpretative approach in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) that starts from a social perspective of literacy and it is based on the theoretical assumptions of the New Literacy Studies (LEA and STREET, 1998; KLEIMAN, 1995, 2013; SOARES, 2009; STREET, 2014 and others) consolidated in the 1990s. Aligned with the theoretical assumptions of Bakhtin (2011) and his Circle (VOLÓCHINOV, 2018), we consider language as interaction and the enunciates/discourses through the lens of dialogism and crossed by sociocultural and ideological aspects. Thus, based on the three Bakhtinian dimensions: thematic content, compositional construction, and style, we analyze academic abstracts produced by the researched students of the academic subject "Reading and production of academic texts" as well as we applied a questionnaire to these students to understand their writing practices in basic education, that is, we sought to understand the students' literacy before their entrance at the university, seeking to demonstrate the reflection of this to academic literacy in higher education. The results show the students' difficulties regarding academic textual production in this new teaching environment; point out that university writing can be improved or developed through the process of writing and rewriting the academic abstract genre, and that the professors' feedback is an important teaching strategy, since it enables students to reflect on their discursive achievements in academic writing.

Keywords: Academic literacy. Textual/discursive genres. Academic abstract. Feedbacks.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Ementa e objetivos da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”	53
Figura 2 - Orientações para a elaboração do resumo acadêmico	55
Figura 3 - <i>Template</i> resumo acadêmico	56
Figura 4 - Produção inicial de Ruth Rocha	72
Figura 5 - Reescrita de Ruth Rocha	83
Figura 6 - Produção final de Ruth Rocha	89
Figura 7 - Produção inicial de Adélia Prado	91
Figura 8 - Reescrita de Adélia Prado	95
Figura 9 - Produção final de Adélia Prado	98
Figura 10 - Produção inicial de Ana Maria Machado	101
Figura 11 - Reescrita de Ana Maria Machado	103
Figura 12 - Produção final de Ana Maria Machado	107
Figura 13 - Produção inicial de Conceição Evaristo	110
Figura 14 - Reescrita de Conceição Evaristo	114
Figura 15 - Produção final de Conceição Evaristo	118
Figura 16 - Resumo acadêmico-proposta	120
Quadro 1 - Categorias de análise	60
Quadro 2 - Comparação entre a escrita de Ruth Rocha e o texto-fonte	77
Quadro 3 - <i>Feedbacks</i> dados a Ruth Rocha para a reescrita	87
Quadro 4 - <i>Feedbacks</i> dados a Adélia Prado para a reescrita	96
Quadro 5 - <i>Feedbacks</i> dados a Ana Maria Machado para a reescrita	105
Quadro 6 - Comparação entre a escrita de Conceição Evaristo e o texto-fonte	112
Quadro 7 - <i>Feedbacks</i> dados a Conceição Evaristo para a reescrita	116
Quadro 8 - Aspectos que podem ser observados em um resumo acadêmico	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CR	Coefficiente de Rendimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira
NEL	Novos Estudos do Letramento
OMS	Organização Mundial da Saúde
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: COMO TUDO COMEÇOU!	13
2 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA DIALÓGICA: REVERBERAÇÕES SOCIAIS ...	19
2.1 A compreensão como ato responsivo	19
2.2 A esfera da atividade humana: gêneros textuais/discursivos	26
2.2.1 O resumo acadêmico: um olhar para a universidade.....	28
3 LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NUMA PERSPECTIVA SOCIAL	33
3.1 Modelos de letramento: as três abordagens sobre a escrita na universidade	37
3.2 Eventos e práticas de letramento no ensino superior	39
3.3 As “dimensões escondidas” na produção escrita	42
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UMA COLCHA DE RETALHOS	46
4.1 Caracterização da pesquisa: foco na área de estudos em Linguística Aplicada	46
4.2 Abordagem qualitativa: a pesquisa de natureza interpretativista	49
4.3 Contexto da pesquisa e participantes	51
4.4 Procedimentos para coleta de dados	54
4.4.1 Procedimentos para a elaboração dos resumos.....	55
4.4.2 Procedimentos para aplicação do questionário.....	57
4.5 Procedimentos de análise dos dados	58
5 ANÁLISE DE DADOS: A ESCRITA DO RESUMO ACADÊMICO COMO PRÁTICA SOCIAL	65
5.1 Análise do questionário de pesquisa: percepções dos participantes acerca da escrita	65
5.2 Produção inicial: Ruth Rocha	72
5.2.1 Reescrita: Ruth Rocha.....	82
5.2.1.1 <i>Produção final: Ruth Rocha</i>	88
5.3 Produção inicial: Adélia Prado	91
5.3.1 Reescrita: Adélia Prado.....	94
5.3.1.1 <i>Produção final: Adélia Prado</i>	98
5.4 Produção inicial: Ana Maria Machado	100
5.4.1 Reescrita: Ana Maria Machado.....	104
5.4.1.1 <i>Produção final: Ana Maria Machado</i>	106
5.5 Produção inicial: Conceição Evaristo	109

5.5.1 Reescrita: Conceição Evaristo.....	113
5.5.1.1 <i>Produção final: Conceição Evaristo</i>	117
5.6 Uma proposta de resumo considerando as três dimensões de sua constituição.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	125

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: COMO TUDO COMEÇOU!

Primeiramente, gostaria¹ de expor os motivos que me conduziram à decisão de realizar a presente pesquisa sobre a escrita universitária dentro da temática do letramento acadêmico. Para tanto, faço um relato da minha atuação profissional em uma universidade pública federal, mesmo não sendo em maior parte como professor, uma vez que sou concursado como Técnico em Assuntos Educacionais. Falo também sobre minha motivação pessoal para esta empreitada. Após isso, farei a apresentação dos detalhes desta Dissertação, discorrendo sobre os assuntos abordados em cada uma das seções que a compõem. Vamos lá!

Meu interesse pela área do letramento no campo educacional teve início ainda na graduação, quando cursei licenciatura em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), e se deu pelo meu contato com uma disciplina que tratava do assunto em que a principal pesquisadora estudada era Magda Soares.

Ainda que de modo um pouco vago, lembro de um ensinamento que dizia mais ou menos assim: ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita em práticas sociais. Foi pela reflexão sobre esta frase que percebi naquela época (e ainda percebo) o quanto o letramento é importante na vida das pessoas, pois muitas, mesmo tendo estudado por vários anos, não conseguem fazer o uso efetivo da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais.

Após cinco anos do término da graduação, em decorrência de eu ter sido aprovado no concurso da carreira de Técnico-administrativos em Educação da UFT, ingressei no cargo efetivo de Técnico em Assuntos Educacionais e fui trabalhar no Câmpus de Arraias, em 2014, onde exerci a função de Coordenador de Assistência Estudantil, de 2016 a 2018, quando consegui remoção para a Reitoria da UFT, em Palmas – TO. Durante minha estadia no Câmpus de Arraias, atuei também em sala de aula como Professor Convidado na UFT, tendo ministrado a disciplina de “Leitura e produção de textos”.

Na ocasião em que ministrei essa disciplina pude constatar na prática que um número expressivo de estudantes possui dificuldades quanto à elaboração de textos próprios da esfera acadêmica. Isso me fez pensar sobre a necessidade de intervenção no ensino, de maneira a auxiliar os estudantes com abordagem sistemática dos gêneros textuais/discursivos da esfera

¹ Nesta pesquisa, uso a primeira pessoa do singular em algumas partes na Introdução ao me referir a relatos pessoais meus, fazendo com que minha voz seja ouvida. No entanto, faço uso da primeira pessoa do plural em outras partes e no restante do trabalho, pois, além de contemplar o leitor no meu discurso, considero que esta pesquisa foi construída direta ou indiretamente com a ajuda de todas as pessoas que estiveram presentes comigo de alguma forma, mesmo que apenas em algum momento, durante a trajetória do Mestrado.

acadêmica, como já ocorre em diversas universidades por meio de projetos de extensão, por exemplo. No entanto, eu ainda não sabia como colocar essa ideia em prática e tinha consciência de que era necessário estudar mais a respeito do letramento, pois tive apenas uma noção bem básica durante a graduação.

Minha atuação na Coordenação de Assistência Estudantil me possibilitou contato frequente com estudantes vulneráveis socioeconomicamente e que dependiam de bolsas ou auxílios para permanecerem estudando e concluírem com êxito a graduação. No entanto, os estudantes precisam de possuir um determinado rendimento acadêmico mínimo, comprovado pelo coeficiente de rendimento (CR), como um dos requisitos para que continuem recebendo esses benefícios, o que muitas vezes esbarra na questão do letramento, da escrita. Ou seja, se o estudante não domina as práticas de leitura e de escrita, acreditamos que isso pode refletir negativamente em seu desempenho acadêmico em outras disciplinas. Assim, seu CR fica abaixo do mínimo necessário para que permaneçam recebendo bolsas e auxílios estudantis.

Uma quantidade expressiva desses estudantes, como constatei, apresenta dificuldades ou até reprovam em disciplinas que trabalham com a produção de gêneros acadêmicos na universidade, em especial a disciplina de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), principalmente os quilombolas, no caso do Câmpus da UFT de Arraias, e dos indígenas, em outros câmpus dessa Universidade, que são os mais socioeconomicamente vulneráveis. Desse modo, quando atuei na assistência estudantil, fiz atendimentos frequentes aos estudantes em situações críticas de rendimento acadêmico, a fim de encontrar uma solução, ou encaminhamento, para cada uma delas. Em várias oportunidades participei de reuniões com docentes da UFT cuja pauta era o trato de questões sobre o rendimento acadêmico dos estudantes.

Além do mais, ouvia frequentemente (e ainda ouço), no contexto universitário, relatos de professores se referindo a determinados estudantes, dizendo que eles não escrevem adequadamente os textos que lhes são demandados a produzir. Eu disse que ainda ouço esse tipo de relato porque, atualmente, estou trabalhando na Coordenação de Ações Afirmativas da UFT e, de vez em quando, professores nos procuram para tratar de projetos que os estudantes das ações afirmativas participam e esses docentes demonstram insatisfação quanto à escrita dos relatórios que alguns desses acadêmicos elaboram.

Portanto, continuo trabalhando com os estudantes que possuem mais vulnerabilidade socioeconômica; e as dificuldades de rendimento acadêmico continuam existindo, o que resulta nas mesmas queixas dos professores, que buscam soluções para esse problema, o qual é apenas um dos enfrentados entre os muitos que estudantes universitários possuem. Foi a partir dessas

questões que comecei a refletir sobre como eu, enquanto licenciado em Letras e com especialização em Linguística Aplicada na Educação, poderia agir para encontrar uma maneira de melhorar o CR dos estudantes, particularmente dos mais vulneráveis, como é o caso de indígenas e quilombolas.

Justifico que esses foram os motivos profissionais que me conduziram a esta pesquisa. Mas a questão do letramento, da escrita universitária, também é um motivo pessoal, uma vez que gosto da temática e me sinto realizado pessoalmente ao estudá-la. Assim, a junção de um interesse pessoal com o profissional me destinou a realizar este trabalho.

Diante do exposto, resolvi ingressar no Mestrado em Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional, com o intuito maior de que o presente estudo me possibilitasse usar os conhecimentos obtidos na área do letramento acadêmico para auxiliar, de alguma forma, por meio de gêneros acadêmicos, como o resumo e outros, no desenvolvimento da escrita de universitários (em especial dos que são público-alvo das ações afirmativas).

É inegável o interesse das pesquisas em Linguística Aplicada, nos últimos anos, voltadas para a questão da escrita universitária (cf. MACÊDO DA CUNNHA, 2022; SILVA, 2021; BATISTA-SANTOS, 2017; ALMEIDA; SANTOS, 2016; ASSIS, 2014; 2015; VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013; FIAD, 2011; MARINHO, 2010), pois a temática dos letramentos acadêmicos demonstra possibilitar reflexões importantes sobre novas formas de se conceber a escrita dos estudantes no ensino superior. Provavelmente, esse interesse advém, entre outras razões, do fato de que um dos principais sentidos almejados para esse tipo de escrita seja o de “escrita como condição fundamental para inserção e interação dos alunos com/no meio acadêmico, familiarizando-os com linguagens específicas das áreas de conhecimento, preparando-os para atender a demanda que todo curso superior emana [...]” (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, p. 42-43).

Nesse sentido, tal como vem ocorrendo em outras universidades no país, propus realizar esta pesquisa² na UFT intitulada “Letramento acadêmico: o resumo como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita universitária” com estudantes de períodos iniciais (1º ao 4º) do curso de licenciatura em Letras. Pontuamos que esta investigação se insere na área de Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa denominada Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT. O objetivo geral foi investigar como a produção

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Humanas (CEP) da UFT, sob o Parecer: 4.745.654, em conformidade com a Norma Operacional 001/2013 e as resoluções 466/12 e/ou 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

textual, por meio do gênero resumo acadêmico, pode contribuir com o desenvolvimento do letramento acadêmico dos pesquisados.

Atrelados ao objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender a concepção de escrita dos estudantes pesquisados e suas implicações no processo de produção textual;
- b) investigar as marcas linguístico-discursivas que constituem o agir (autoria) dos estudantes na produção do gênero resumo acadêmico;
- c) analisar como o processo de reescrita orientada (*feedbacks*) contribui para o desenvolvimento da competência escritora.

Para tanto, utilizamos como *corpus* para a análise resumos acadêmicos produzidos pelos estudantes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, cursistas da disciplina de “Leitura e produção de textos acadêmicos”, do 1º período do curso de Letras, como dito anteriormente. A disciplina foi ministrada remotamente, de 10 de março de 2022 a 07 de julho de 2022, pela minha orientadora, a profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, com a utilização da plataforma do *Google Meet* e acesso aos materiais e atividades pelo ambiente virtual do *Google Classroom* (mais detalhes na seção de procedimentos metodológicos).

A principal problemática que desencadeou o interesse pelo estudo é proveniente de uma inconformidade com a reprodução do discurso, recorrente no meio acadêmico, de que os estudantes universitários, em especial os de períodos iniciais, “escrevem mal / são iletrados” ou que não estariam preparados para ingressar no ensino superior (BATISTA-SANTOS, 2017). No entanto, não compactuamos com esse discurso do *déficit* do letramento (GEE, 1999; FISCHER, 2007), muito reproduzido dentro das universidades, generalizado em afirmações que, se não causam prejuízos ao ensino, em nada contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes que possuem mais dificuldades nas práticas de leitura e, principalmente, de escrita.

Diante disso, evidenciamos a relevância da temática aqui discutida, uma vez que as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na esfera acadêmica possibilitam compreendermos o perfil de letramento dos estudantes, bem como mapear o processo no qual as práticas letradas são desenvolvidas.

Uma pergunta que pode vir a ser feita é: *por que, dentre tantos outros gêneros da esfera universitária, optou-se pelo resumo acadêmico?* A resposta é simples, pois a escolha por esse gênero se deu em razão de o resumo, no geral, ser bastante solicitado pelos professores universitários nos diversos cursos (RIBEIRO, 2006) e, supostamente, é mais frequentemente trabalhado no curso de Letras. Além do mais, consideramos a importância de se trabalhar o

desenvolvimento da escrita por meio de tal gênero a fim de possibilitar a inserção dos estudantes nas práticas letradas da Universidade.

Metodologicamente, este estudo, de abordagem qualitativo-interpretativista, está inserido na linha de pesquisa em Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), ancorado nos Novos Estudos do Letramento (LEA e STREET, 1998; KLEIMAN, 1995, 2013; SOARES, 2009; STREET, 2014 e outros), cujo surgimento se deu a partir de 1980 e se consolidaram nos anos de 1990. Filiados aos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e seu Círculo (VOLÓCHINOV, 2018), consideramos a linguagem enquanto interação, e os enunciados/discursos, pela ótica do dialogismo e atravessados pelos aspectos socioculturais e ideológicos. Também levamos em conta, durante o desenvolvimento das oficinas sobre o resumo, as peculiaridades dos indivíduos pesquisados, pois compreendemos que o contexto interfere no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, com base nas três dimensões bakhtinianas: conteúdo temático, construção composicional e estilo, efetuamos a análise dos dados coletados nos resumos acadêmicos. Tais dimensões foram correlacionadas com alguns dos procedimentos para a elaboração do resumo, descritos por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) na obra “Resumo”, da coleção “Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos”, o que nos permite usar a expressão gêneros textuais/discursivos (explicaremos na próxima seção). O processo de escrita e reescrita do referido gênero acadêmico se deu a partir dos *feedbacks* escritos que fornecemos a cada participante do estudo; assim, também consideramos essa estratégia na análise e nas discussões dos dados.

Para complementar o *corpus* de análise dos dados, aplicamos um questionário de pesquisa aos participantes com a finalidade de compreendermos as práticas de escrita vivenciadas pelos pesquisados na educação básica, ou seja, procurando refletir sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas anteriormente.

A fim de possibilitar uma melhor compreensão, organizamos este trabalho em seis seções. Dessa forma, após a apresentação desta introdução (seção um), prosseguimos para a seção dois, em que, sob os pressupostos teóricos da linguagem como prática dialógica embasada em Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), abordamos a questão da responsividade; no caso desta pesquisa, com relação à escrita acadêmica, procuramos esclarecer qual é a atitude responsiva do interlocutor ao receber e compreender um determinado discurso, ou seja, as atitudes tomadas por ele após haver recebido e compreendido uma comunicação discursiva. Na sequência, tratamos sobre os gêneros textuais/discursivos, justificando nossa opção por esta dupla denominação ante outras possíveis. Por último, na abordagem do resumo acadêmico, após

pontuarmos a imprecisão na conceituação do termo, esclarecemos o conceito do que compreendemos como resumo acadêmico no contexto desta pesquisa.

Na seção três, abordamos a temática do letramento acadêmico, fazendo um breve resgate do surgimento do letramento no Brasil, e discorremos rapidamente sobre as tentativas de conceituação desse termo. Em seguida, conceituamos os dois modelos de letramento relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita: o autônomo e o ideológico. Discorremos sobre os seguintes modelos de letramento para a compreensão da escrita no ensino superior: modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos. Tratamos a respeito: das concepções de eventos e práticas de letramento e das “dimensões escondidas” (STREET, 2010) na produção escrita.

Já na seção quatro, descrevemos os procedimentos metodológicos. Assim, tratamos da caracterização da pesquisa com foco na área de estudos em Linguística Aplicada (MOITALOPES, 2021), fazendo um breve histórico da LA desde seu surgimento até os dias atuais, esclarecendo nossa adoção neste estudo da perspectiva de uma LA mais contemporânea e inserida no momento da *segunda virada*. Em seguida, apresentamos a abordagem desta pesquisa, caracterizando-a como qualitativa e de natureza interpretativista. Por último, discorremos sobre o contexto da pesquisa e participantes, e a respeito dos procedimentos para: coleta de dados, elaboração dos resumos, aplicação do questionário e de análise dos dados.

Na penúltima, seção cinco, promovemos a análise e as discussões dos dados coletados. Assim, apresentamos as análises de cada uma das produções escolhidas, cujos critérios foram baseados em um quadro das categorias de análise pautadas nas dimensões bakhtinianas e em aspectos para elaboração do resumo, inscritos na obra “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Também expusemos a análise dos *feedbacks* aos estudantes quando das correções que fizemos nos resumos, e ainda, das respostas do questionário que foi aplicado a eles.

Por fim, na seção seis, elaboramos as considerações finais desta pesquisa, de modo a destacar os resultados alcançados. Para tanto, fizemos uma síntese dos principais pontos levantados em todo o trabalho, relatando sobre o alcance dos objetivos, expusemos o nosso posicionamento com relação à temática desta pesquisa em sintonia com as ideias dos autores estudados e deixamos as recomendações para futuras pesquisas a partir da visão sobre esta.

2 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA DIALÓGICA: REVERBERAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção, sob a ótica da dialogicidade bakhtiniana e da concepção de linguagem que assumimos nesta pesquisa: linguagem como interação, portanto, reflexiva, apresentamos discussões pertinentes à responsividade, aos gêneros textuais/discursivos e ao resumo acadêmico. Ainda que de maneira sucinta, sem aprofundamento a cada uma das subseções, discorreremos sobre a conceituação da responsividade, relacionando-a à produção de gêneros acadêmicos, sobre a concepção de gêneros que abordamos nesta pesquisa, e ainda, a respeito da definição do que vem a ser resumo acadêmico.

Os assuntos aqui abordados, respaldados pela concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018) são indispensáveis para a compreensão dos principais aspectos vislumbrados na análise dos resumos, uma vez que uma análise somente faz sentido quando está ancorada em determinada teoria.

2.1 A compreensão como ato responsivo

Antes de entrarmos na questão da responsividade e assuntos correlatos, como o dialogismo e a interação verbal, precisamos tecer considerações sucintas sobre as duas tendências do pensamento filosófico-linguístico dominantes no início do século XX: *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*, abordadas por Volóchinov (2018) na obra “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”. Isso se faz necessário para compreendermos como se evoluíram no tempo as concepções de lingua(gem) até se chegar à noção da dialogicidade, assim como as implicações decorrentes de tais tendências.

No percurso histórico dos estudos linguísticos, o *subjetivismo individualista* refere-se a uma concepção de lingua(gem) centrada no ato de fala, no psiquismo individual, de modo que o ato discursivo se baseia no falante, na sua mente, e deixa em segundo plano os aspectos de natureza socioculturais. Ou seja, compreendemos que nessa visão a enunciação é descontextualizada da sua formação interativa, sua natureza social é desconsiderada. Para Volóchinov (2018) “A primeira tendência analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção). O psiquismo individual representa a fonte da língua” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148).

Essa orientação, cujos principais representantes são Humboldt e Vossler, é bastante criticada por Volóchinov (2018), pois ele considera que tal denominação jamais abarca por

completo a plenitude e a complexidade que a questão exige, inclusive ele ver como inadequada a designação *subjetivismo individualista*. Nesse sentido, Silva e Leite (2013, p. 39) reforçam: “O subjetivismo idealista é criticado por Bakhtin/Volochínov, sobretudo, devido à visão que os estilistas clássicos têm de que a linguagem é uma representação fiel daquilo que existe na mente humana e porque essa tendência não leva em consideração a interação verbal”.

Partindo dessa ideia de que a língua teria como fonte o psiquismo individual, chega-se à equivocada conclusão de que para se escrever bem ou falar bem basta a pessoa saber organizar o pensamento, pois as maneiras de uma pessoa se expressar teriam como base a sua manifestação psicológica, sendo que a consciência individual determinaria o funcionamento linguístico.

Ainda de acordo com Volóchinov (2018), quatro postulados resumem as ideias mais relevantes do *subjetivismo individualista*:

1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (*επέγεια*), realizado por meio de atos discursivos individuais; 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas; 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística; 4) A língua como produto acabado (*εργον*), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto. (VOLÓCHINOV, op. cit., p.148-149, grifos do autor).

Podemos depreender desses postulados que essa orientação de língua(gem) é baseada em um ato discursivo monológico, em que a enunciação (cujo produto é o enunciado) se realiza no interior da mente do indivíduo e não leva em consideração os aspectos de natureza social, nem mesmo as outras vozes que constituem os enunciados.

Ao situarmos essa ideia na nossa realidade, observamos que o *subjetivismo individualista* abarca o ensino de língua portuguesa baseado na gramática normativa, ainda presente em muitas escolas e até em instituições de ensino superior brasileiras. Dessa forma, vislumbra-se uma concepção equivocada de que o domínio da norma padrão seria o principal meio para se comunicar bem, tanto de forma oral quanto pela escrita. E no caso desta pesquisa, quanto à produção do resumo acadêmico no meio universitário, a orientação do *subjetivismo individualista* também seria contemplada se pautássemos a análise da escrita de maneira individual (focando apenas no produtor) e descontextualizada.

Silva e Leite (op. cit., p. 41) sintetizam as ideias do *subjetivismo individualista* da seguinte forma:

Em suma, o subjetivismo idealista deixa totalmente de lado o processo de interação verbal; nisso se alicerça a crítica feita por Bakhtin/Volochínov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Ao negar os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, essa orientação deixa de explorar o que de fato é responsável pela comunicação, neste caso, a relação entre o eu, o outro e o meio, como elementos constituintes do discurso. Para o Círculo, o sujeito não é psicológico – como defendido pelo subjetivismo – mas sim dialógico.

Ao contrário da primeira tendência, que centra no indivíduo os atos discursivos, na segunda tendência ou orientação do pensamento filosófico-linguístico, denominada de *objetivismo abstrato*, o centro que organiza todos os fatos da língua encontra-se no sistema linguístico. Assim, Volóchinov (op. cit., p. 155) esclarece:

O centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, que os transforma em um objeto específico da ciência da língua, é transferido pela segunda tendência [*objetivismo abstrato*] para um elemento bem diferente: *o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais*. (Grifos do autor).

Essas formas linguísticas, que comportam elementos idênticos e normativos presentes em todos os enunciados, dão identidade à língua e caráter de unicidade a ela; são justamente esses traços que possibilitam aos indivíduos de uma determinada coletividade compreenderem a língua. Importa também mencionarmos que nessa tendência a língua é caracterizada pela arbitrariedade dos signos linguísticos, sendo que as palavras são convencionais, portanto, não estabelecem relação de equivalência com o significado.

Nessa concepção, o sistema linguístico é caracterizado principalmente pelo seu caráter normativo e estrutural, por regras fixas determinadas pelo próprio sistema que é fechado e desprovido de quaisquer impressões ideológicas. Assim, o falante recebe da coletividade a língua pronta e não tem poder para efetuar nela qualquer mudança que altere a sua essência estrutural, portanto, “a língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (VOLÓCHINOV, op. cit., p. 156). Deste modo, o indivíduo precisa se submeter às regras da língua, já que ela não comporta qualquer criação individual, sua estrutura é inviolável.

Volóchinov (op. cit., p. 163) esclarece: “As raízes dessa tendência devem ser procuradas no racionalismo dos séculos XVII e XVIII. Essas raízes se originam no terreno do cartesianismo”. No entanto, o seu desenvolvimento máximo já se deu nos primórdios do século XX, uma vez que o *objetivismo abstrato* tem Ferdinand de Saussure como o seu representante mais expressivo. Saussure se debruçou sobre questões cruciais da linguística moderna que se encontram na famosa obra póstuma a ele atribuída: “Curso de Linguística Geral”, precursora do Estruturalismo.

Dentre as questões mais importantes para os estudos linguísticos, Saussure procurou definir um objeto de estudo para a linguística. Assim, ele pontua que a língua é ao mesmo tempo social e individual. Segundo Marra e Milani (2013, p. 5), Saussure “dividiu a linguagem em dois elementos a *langue* e a *parole* e tomou o primeiro desses elementos como o objeto único da Linguística. A *langue* foi duplamente definida como um sistema interno ao indivíduo e como um fato social cujas características lhe são exteriores”. Já “a fala, ao contrário, é um ato individual de vontade e de inteligência, [...]” (SAUSSURE, 2021, p. 57).

Volóchinov (op. cit., p. 162) resume também as principais ideias do *objetivismo abstrato* em quatro fundamentos, no entanto, eles representam o oposto dos postulados da primeira tendência, como podemos observar:

1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela. 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva. 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística. 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si. (Grifos do autor).

Relacionando com esta pesquisa, as ideias do *objetivismo abstrato* podem ser encontradas no meio universitário quando, por exemplo, se pauta a produção textual apenas considerando a estrutura de determinado gênero, exigindo-se que os estudantes sigam um modelo fixo na tessitura do texto. Por exemplo, contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão, como é de praxe na educação básica. No entanto, salientamos que a nossa concepção é de lingua(gem) interativa, social, portanto, considera o falante a partir do seu lugar de fala e em interação com os demais parceiros da comunicação. Assim, compreendemos que tanto a produção como também a correção do resumo acadêmico, como de outros gêneros, não deve ser focada somente na sua estrutura composicional, mas deve considerar as especificidades dos estudantes e se pautar especialmente no plano das ideias, sobressaindo a noção de lingua(gem) em uma perspectiva dialógica.

Contrapondo as concepções de lingua(gem) do *subjetivismo individualista* e do *objetivismo abstrato*, Volóchinov (2018) esclarece que a língua não deve ser centrada nem no indivíduo nem no sistema linguístico, mas é na interação discursiva que se encontra a sua

realidade fundamental, uma vez que a língua(gem) é um produto social. A partir dessa visão, a língua, compreendida pela ótica do dialogismo, passa a ser vista por um viés sociológico, o que resulta na teoria da interação verbal. Nesse sentido, o dialogismo é tido como “o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (FIORIN, 2020, p. 27).

Segundo as ideias de Volóchinov (2018), a noção de dialogismo está estreitamente relacionada à de responsividade ou, em outras palavras, de compreensão responsiva, de modo que todo enunciado, por ser “uma réplica a outro enunciado” (FIORIN, op. cit., p. 27), dialoga com outros anteriores e implica enunciados futuros. Nesse sentido, Silva (2021, p. 33) argumenta:

Sendo o enunciado concreto e que deriva das mais diversas esferas da atividade humana, a responsividade pode ser vista como a atitude que o interlocutor desempenha em relação aos enunciados que lhes são dirigidos. A atitude dele em concordar, discordar, completar ou adaptar o enunciado, implica dizer que ele assume uma atitude responsiva. Contudo, nessa atitude, há a necessidade de compreensão por parte do interlocutor em relação à significação do enunciado que lhe foi dirigido.

Assim, a linguagem entendida numa concepção dialógica é heterogênea, ou seja, por ela perpassam aspectos extralinguísticos, sendo também o dialogismo a base para a interação verbal. Nessa concepção interativa da linguagem, o ato comunicativo entre locutor e interlocutor é construído levando-se em conta o outro, isto é, as outras vozes, não somente o contexto imediato, mas ainda os contextos sócio-histórico e ideológicos, que exercem forte influência na apreensão do sentido.

Compreendemos, pois, que a palavra dialogismo se relaciona a diálogo, sendo este não entendido apenas restritamente como uma conversa em voz alta entre pessoas, face a face, mas de modo mais amplo, como qualquer tipo de interação verbal (VOLÓCHINOV, 2018). Por outro lado, a linguagem em uma concepção monológica não considera as outras vozes que atravessam o enunciado, mas “entende a linguagem de maneira isolada, sem considerar seu uso social, ou seja, a língua é separada de seu contexto de uso” (MACÊDO DA CUNHA, 2022, p. 17).

É na concepção de *língua(gem) como forma de interação* que Bakhtin (2011) trata da compreensão responsiva em três formas: *compreensão responsiva ativa* ou *imediate*, *compreensão passiva* e *compreensão responsiva silenciosa* ou *não imediata*, conceitos esses relacionados ao fato de que todo enunciado requer uma resposta. O autor afirma que “toda

compreensão é prene de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, op. cit., p. 271).

A *compreensão responsiva ativa* ou *imediate*, como o próprio nome indica, é aquela em que a resposta acontece imediatamente à manifestação do discurso escrito ou lido, sendo que essa resposta pode se dar de várias maneiras: concordando ou discordando, em parte ou integralmente, ou ressignificando, pois isso vai depender da posição social, histórica, cultural e ideológica do interlocutor. Bakhtin (op. cit., p. 271) esclarece que o ouvinte:

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso).

No ambiente escolar/universitário a responsividade é importante, uma vez que demonstra a relação dos estudantes com o ensino e a aprendizagem, indicando se eles compreenderam ou não os conteúdos ministrados. Essa responsividade precisa ser possibilitada por um ensino reflexivo que abra espaço para manifestações críticas dos estudantes, de modo que eles não sejam sujeitos passivos de um ensinamento autoritário em que prevalece a voz do professor. Relacionada a esta pesquisa, quanto à produção do resumo acadêmico, a *compreensão responsiva imediata* ocorre, por exemplo, quando o estudante age imediatamente aos *feedbacks* disponibilizados pelo docente para a reescrita, mesmo que seja discordando de certas questões pontuadas.

No que se refere à *compreensão passiva*, ela se manifesta nas situações em que o interlocutor, após ler/ouvir o enunciado, não verbaliza o seu posicionamento, sua atitude responsiva, por si próprio, mas por meio da apropriação do discurso de outrem. Volóchinov (op. cit., p. 185), ao falar sobre o enunciado monológico, nos indica que a compreensão nele presente é passiva e, portanto, falsa (em oposição a uma compreensão real), pois ele diz que tal enunciado seria “relacionado não a uma compreensão ideológica ativa, mas a uma compreensão totalmente passiva, sem resposta, diferentemente do que ocorre em toda compreensão verdadeira”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Bakhtin (op. cit., p. 272) nos diz o que é a compreensão passiva ao informar que o falante “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução, etc.”. Por essa ideia de dublagem,

compreendemos que a resposta de fato possivelmente não existe, já que não há diálogo e o ouvinte/interlocutor, nesse caso, apenas se apropria do discurso alheio ao invés de emitir o seu próprio ponto de vista.

No caso da produção de texto, como do resumo acadêmico, a responsividade passiva se faz presente, por exemplo, quando o estudante copia as ideias do autor do texto-fonte e as transcreve como se fossem dele próprio. Em relação a uma atividade de leitura e interpretação de texto, a responsividade passiva ocorre, segundo Batista-Santos e Silva (2020, p. 16), quando, por exemplo, “o leitor ‘dubla’ as informações contidas no texto, ao se submeter a autoridade interpretativa do docente e do autor (texto). O leitor, quase sempre, assume um papel de testemunha da voz de autoridade do escritor/autor do texto lido”.

Já a *compreensão responsiva não imediata*, também chamada de silenciosa ou de efeito retardado, é aquela em que a resposta do interlocutor se dá posteriormente, algum tempo após ele ler/ouvir o enunciado, pois como afirma Bakhtin (op. cit., p. 272) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Uma ilustração das três formas de responsividade feita por Batista-Santos e Silva (op. cit., p. 16) pode ser vista no seguinte trecho:

[...] após fazer a leitura de um texto, o professor pergunta a seus alunos a respeito de suas interpretações sobre o texto lido. Alguns alunos conseguirão entender naquele momento (na situação real da enunciação), concordando ou discordando (responsividade ativa ou imediata); uns apenas repetirão trechos do texto ou os posicionamentos do professor (responsividade passiva) e outros, ainda, sairão da aula sem compreender o texto inteiro ou partes dele e só depois atribuirão os significados necessários. Temos, portanto, a responsividade não-imediata.

Relacionando com esta pesquisa, a *compreensão responsiva não imediata* pode ser constatada, com relação à elaboração do resumo acadêmico, quando o estudante, mesmo após ter assistido as aulas e se inteirado de todas as informações a respeito desse gênero, não consegue produzi-lo nas primeiras versões escritas, elaborando um texto que equivale mais a uma resenha ou a um fichamento. No entanto, esse estudante consegue elaborar o resumo acadêmico depois de outras tentativas, após ter lido novamente os materiais sobre esse gênero e refletido sobre os *feedbacks* dados pelo professor.

Desse modo, como dito anteriormente, assumimos neste trabalho, sob a ótica do dialogismo, uma concepção de *lingua(gem) como forma de interação*, portanto, nosso desejo é que sempre prevaleça no meio escolar/universitário o tipo de compreensão responsiva ativa, o que significa um melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Referente à produção do resumo acadêmico, queremos que os estudantes se posicionem ativamente, uma vez que,

segundo Silva (2021, p. 35), a “perspectiva de não só entender, mas também de se fazer entendido em relação às atividades direcionadas à produção textual acadêmica passa a ser de extrema relevância em contextos educacionais”.

No entanto, para que os estudantes ajam de forma responsivamente ativa é necessário que o ambiente de ensino proporcione a eles esse tipo de atitude. Dessa forma, se torna relevante que os professores adotem uma concepção dialógica de linguagem, sem haver espaço para o monologismo, mas que a interação verbal prevaleça nos atos discursivos que permeiam a aprendizagem.

Na subseção seguinte, abordaremos os gêneros textuais/discursivos no geral e, logo após, de modo mais específico, o resumo acadêmico no contexto universitário.

2.2 A esfera da atividade humana: gêneros textuais/discursivos

Antes de tecermos as considerações sobre os gêneros, precisamos brevemente esclarecer que eles possuem mais de uma denominação. Isso varia de acordo com alguns critérios, entre os quais: a preferência de cada pesquisador, sua vinculação teórica, o foco específico da pesquisa, a autoria que aborda o assunto ou conforme o ambiente institucional no qual os gêneros circulam. Segundo Bezerra (2022, p. 23):

Na língua portuguesa, o termo *gênero* provavelmente é, por um lado, um dos mais complexos e, por outro, um dos mais polêmicos, especialmente nos tempos atuais, no que tange a sua polissemia. Ou seria, pelo menos em alguns casos, homonímia? Não importa. Fato é que em diversas situações comunicativas não é possível dizer ou escrever simplesmente *gênero*, sem explicitar a que acepção de gênero se faz referência. (Grifos do autor).

Em razão disso e quando o contexto não é suficiente para resolver o impasse, conforme o autor nos situa, faz-se necessário que ao termo gênero seja acrescentado outro, geralmente um adjetivo. Assim, temos os gêneros discursivos ou gêneros do discurso, gêneros textuais (no geral), gêneros comunicativos, gêneros da linguagem, gêneros científicos, gêneros literários e gêneros acadêmicos. É a respeito destes que iremos falar de modo específico nesta pesquisa, pois se tratam de gêneros que circulam no meio acadêmico.

Assim como Silva (2021), usaremos a denominação gêneros textuais/discursivos para nos referir aos gêneros em geral, juntando assim as duas denominações mais usadas pelos pesquisadores e estudiosos da linguagem. Tal opção se justifica, por um lado, em razão desta pesquisa estabelecer uma vinculação teórica com Bakhtin, o qual não usa a denominação gêneros textuais, mas sim, gêneros do discurso ou gêneros discursivos. E por outro lado, em

razão de tomarmos como uma das bases para esta pesquisa, mais especificamente para a análise dos dados, a obra “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), pesquisadoras que usam a denominação gêneros textuais por uma vinculação ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009).

Desse modo, corroboramos as ideias de Bezerra (op. cit., p. 42) ao afirmar que

[...] gêneros não são ou discursivos ou textuais, de modo que tenhamos de decidir por uma ou por outra terminologia, como se vê em muitos trabalhos de pesquisa, materiais didáticos ou mesmo em textos de especialistas. Os gêneros, pelo contrário, são tanto discursivos quanto textuais, já que se colocam em uma relação de mediação entre o texto e o discurso. Não faz sentido tentar delimitar estudos que se dedicam aos gêneros “textuais” daqueles que se voltam para os gêneros “discursivos”. Ou o gênero é tudo isso simultaneamente, ou não é de gênero que estamos falando.” (Aspas do autor).

O autor ainda acrescenta: “A ideia é que estudar gênero apenas como texto ou apenas como discurso é criar um simulacro do gênero, numa atitude reducionista e insuficiente para explicar a complexidade do fenômeno” (BEZERRA, op. cit., p. 42-43).

Feitas estas considerações, partiremos para uma sucinta abordagem dos gêneros.

Sabemos que os gêneros textuais, os quais, como dito anteriormente, optamos por tratá-los como gêneros textuais/discursivos, se diferenciam dos tipos textuais e designam uma quantidade indeterminada de enunciados que servem para cumprir uma determinada função social, qual seja, a de interagir e comunicar-se por meio da linguagem.

Para Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor) os *gêneros do discurso*, são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, ou seja, eles são passíveis de sofrer mudanças com o tempo, conforme a sociedade também vai se transformando e modificam-se as práticas de linguagem. Com isso, frequentemente vão surgindo novas maneiras de se comunicar impulsionadas pelos avanços tecnológicos, fazendo com que a quantidade de gêneros textuais/discursivos seja infinita. Nesse sentido, Bakhtin (op. cit., p. 262) nos esclarece que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

É por meio da língua que os indivíduos, em todos os campos de atividade humana, proferem seus enunciados, sejam eles orais ou escritos, e estes são concretizados por meio de gêneros diversos, conforme a especificidade e a finalidade de cada campo (BAKHTIN, 2011).

No contexto universitário, temos os gêneros textuais/discursivos específicos que nele circulam e organizam esse ambiente de ensino e que são denominados genericamente de

gêneros acadêmicos. Por meio da apropriação desses gêneros, tais como resumos, resenhas, artigos científicos, fichamentos, seminários, relatórios, projetos de pesquisa, dentre outros, os estudantes universitários podem expor criticamente seus conhecimentos e realizar as atividades requeridas no contexto próprio da academia (ARAÚJO; BEZERRA, 2013).

É de suma importância que o estudante compreenda as funções dos gêneros acadêmicos para poder expressar melhor seus conhecimentos por meio da escrita, pois como afirma Marcuschi (2010, p. 22):

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*” (grifos do autor).

Assim, defendemos a ideia de que o ensino dos gêneros acadêmicos no ambiente universitário possibilita o engajamento do estudante no mundo do letramento, uma vez que ele passa a compreender melhor as manifestações discursivas e a exercer “efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participando de diversos eventos de letramento” (SILVA, 2011, p. 36).

Em uma abordagem mais específica, discorreremos a seguir sobre o termo resumo acadêmico.

2.2.1 O resumo acadêmico: um olhar para a universidade

Falar a respeito de resumo no contexto de ensino é mencionar um dos gêneros acadêmicos bastante solicitados pelos professores para a realização das atividades de produção textual nas mais variadas disciplinas (RIBEIRO, 2006). Mas apesar de esse gênero ser muito solicitado, falando aqui no contexto universitário, muitos estudantes encontram dificuldades em sua produção, seja a nível de graduação ou até de pós-graduação: especialização, mestrados e doutorados. E uma das possíveis razões para isso se deve ao fato de que nem sempre esse gênero é ensinado sistematicamente, compreendendo todas as dimensões ensináveis (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

Se faz necessário, quanto à solicitação da produção de qualquer gênero, que antes ele seja ensinado 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 se pretende atingir com tal produção. Em razão da existência de tipos diferentes de resumos, a depender do contexto e da

finalidade a ser alcançada com a sua produção, é preciso que o professor especifique o resumo solicitado. No entanto, apenas para reflexão, podemos fazer o seguinte questionamento: será que os docentes, de modo geral, no contexto universitário, dominam os gêneros textuais/discursivos que solicitam aos estudantes? A seguinte afirmação de Marinho (2010, p. 376) nos ajuda a compreender a questão:

Além de nem sempre o aluno ter uma concepção clara do que seja um determinado gênero, principalmente quando se trata de produção e não de leitura, também o professor não costuma explicitar de forma suficiente a sua concepção. Na maioria das vezes, ele apenas solicita “façam uma resenha, um fichamento, um artigo”, supondo que esses conceitos são suficientemente claros e operacionais para que o aluno realize a sua tarefa.

Nesse sentido, conforme afirma Silva (2021), por ocasião da sua pesquisa foi constatado que a maioria dos estudantes não conhece as regras para a elaboração de resumos nem a finalidade pretendida pelos docentes com a atividade requerida de se resumir um texto. Isso evidencia a necessidade de pensarmos sobre a formação do professor, uma vez que o trabalho com um determinado gênero não é uma tarefa simplória, já que ele precisa se apropriar das dimensões ensináveis do referido gênero para transpor didaticamente. Os gêneros textuais/discursivos possuem especificidades de acordo com o ambiente em que circulam, pois “cada esfera social de utilização da linguagem, requer características específicas e engajadas do gênero utilizado, isto é, o resumo escolar possui características específicas que o pode diferenciar do resumo acadêmico” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021, p. 358).

Quando o estudante ingressa no ensino superior se depara com uma nova realidade de produção de conhecimentos em que os textos, no geral, são complexos, apresentam um grau de compreensão mais elevado que os do ambiente escolar anterior, o que interfere na produção dos gêneros textuais/discursivos, visto que a escrita é dependente da leitura. Nesse sentido, Assis (2015, p. 427) afirma:

A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação da universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico – científica [...].

Assim, devido à complexidade dos textos científicos, compreendemos que o esforço do estudante na elaboração de um gênero textual/discursivo na universidade precisa de ser maior em comparação com a educação básica e, conseqüentemente, os professores precisam ter

consciência disso e buscar novas maneiras de facilitar as práticas de escrita na academia, o que pode ser possibilitado quando os docentes possuem uma boa formação.

Acreditamos que o principal objetivo da solicitação ao estudante para que elabore um resumo acadêmico sobre determinado texto seja o discente demonstrar que fez a leitura do material indicado e que houve a compreensão das ideias mais relevantes, concretizando-as por meio da escrita. Desse modo, leitura e escrita caminham juntas, pois esta depende daquela, ao passo que aquela possibilita esta. Como bem pontua Marinho (2010, p. 369) “ler e escrever são atividades complementares, em que apenas se alterna o lugar de proeminência de uma delas, em um determinado momento da atividade de linguagem”.

Para melhor compreensão dessa abordagem, assim como fez Silva (2021), vemos a seguir os conceitos ou tentativas de conceituação do termo resumo (genericamente), dentre elas as que estão contidas em livros de metodologia científica e são usadas como base por estudantes universitários quando da produção desse gênero textual/acadêmico. Na sequência, definiremos o que compreendemos como resumo acadêmico no contexto desta pesquisa.

Segundo o verbete no dicionário Aurélio, resumo é:

1. Ato ou efeito de resumir, 2. Exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de algo, etc; extrato, síntese, sinopse, sumário. 3. Apresentação concisa de conteúdo de artigo, livro, etc. 4. Aquilo que representa, ilustra ou traz em si as principais características de algo maior. (FERREIRA, 2010, p. 1561).

Como podemos observar, esse conceito não é preciso, se correlaciona com outros gêneros e deixa os estudantes confusos sobre a que resumo em específico está se referindo. Nesse sentido, Silva (2021, p. 43) faz a seguinte afirmação: “Esta abstratividade [...], possivelmente, está relacionada também à falta de adequação técnica no ato de sua produção. Precisamos ter conhecimento da sua finalidade e das formas constitutivas de elaboração desse gênero considerando seu uso dentro de cada contexto exigido”. Ou seja, o que vai definir melhor o tipo de resumo é mais o contexto de circulação/produção e a função social desse gênero, uma vez que as tentativas de sua conceituação não conseguem abarcar todas as particularidades de cada tipo.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da Norma Brasileira (NBR) de número 6028, traz a seguinte definição para resumo:

2.4 resumo: apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento; **2.5 resumo indicativo:** trabalho que indica os pontos principais do documento sem apresentar detalhamentos, como dados qualitativos e quantitativos, e que, de modo geral, não dispensa a consulta ao original; **2.6 resumo informativo:** trabalho que

informa finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que possa, inclusive, dispensar a consulta ao original (ABNT NBR 6028, 2021, p. 1, grifos da autora).

Observamos nesse excerto que nem a própria ABNT, ao contrário do que muitos esperariam, é precisa na definição do termo e, além disso, ela acaba criando uma lacuna terminológica que poderá dificultar ao estudante diferenciar resumo indicativo de fichamento, uma vez que esses termos possuem traços similares entre si. Nesse sentido, Ribeiro (2006, p. 70) faz a seguinte afirmação: “Essa confusão terminológica traz consequências para a produção do resumo tanto para o professor como para os alunos que muitas vezes não conseguem chegar a um consenso quanto à expectativa um do outro”.

Explicando melhor, o resultado disso é que no processo de ensino, seja por não ter à disposição materiais didáticos que abordem com precisão o conceito e as regras de produção de resumo e de outros gêneros acadêmicos ou por não possibilitar o ensino sistemático dos gêneros que são exigidos dos discentes, o ensino configura-se em frustração. Em alguns casos os alunos acabam se frustrando, pois ficam confusos ao produzir os gêneros solicitados.

Nesse viés, segundo Fiad (2011, p. 362), ao ingressarem na universidade os alunos são “requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores”. A autora acrescenta que essa frustração entre o que é esperado da escrita dos acadêmicos e o que eles realmente escrevem (com algumas exceções) taxa-os “como sujeitos iletrados pela universidade” (op. cit., p. 362).

Corroborando essa ideia, as pesquisadoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 13, grifo das autoras) comentam que, além de haver uma crença de que os estudantes possuem ‘capacidade’ geral para a produção adequada de textos, “[...] acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto”. No entanto, sabemos que na prática não é bem assim, pois os estudantes acabam produzindo textos que não são compatíveis com as expectativas dos professores com relação à escrita universitária.

Dito isso, tomemos, a partir de agora, o conceito de resumo acadêmico que vai ao encontro desta pesquisa. Para tanto, precisamos levar em consideração a noção bakhtiniana de gênero, o qual possui como características ou dimensões: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Nesse sentido, Ribeiro (op. cit., p. 76) afirma:

[...] 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.

É importante observarmos aqui que a definição da autora é mais pertinente aos estudos contemporâneos da linguagem inscritos na LA, uma vez que, ao contrário das abordagens estruturalistas descritas anteriormente (dicionário e ABNT), se apoia em uma concepção sociointeracionista da linguagem, considerando os aspectos socioculturais, a situacionalidade, o contexto, como definidores dos gêneros.

Esse tipo de abordagem pelos professores é relevante, pois cria condições para que os estudantes compreendam nos textos lidos os saberes valorizados pela academia, as relações de poder existentes na instituição e, deste modo, produzam suas escritas seguindo as normas que regem os gêneros acadêmicos e se insiram nas práticas acadêmicas.

No contexto desta pesquisa, a apropriação da prática de elaboração do gênero resumo acadêmico cumpre ao menos duas finalidades básicas: possibilitar aos professores avaliar seus estudantes quanto à assimilação das ideias dos textos lidos e servir aos acadêmicos como instrumento significativo de estudo na apropriação dos conhecimentos científicos.

3 LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NUMA PERSPECTIVA SOCIAL

Nesta seção, abordaremos a temática do letramento acadêmico, fazendo um breve resgate com relação ao surgimento do letramento no Brasil, e discorreremos rapidamente sobre as tentativas de conceituação desse termo e a respeito dos dois modelos de letramento que estão relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita: o autônomo e o ideológico.

E ainda, serão discutidos nesta temática, na subseção “Modelos de letramento: as três abordagens sobre a escrita na universidade”, os modelos para a compreensão da escrita no ensino superior, ou seja, o modelo das habilidades de estudo, o da socialização acadêmica e o dos letramentos acadêmicos; as concepções de eventos e práticas de letramento; as dimensões escondidas na produção escrita e finalizaremos com discussões a respeito da escrita como prática responsiva, respaldados na teoria bakhtiniana.

De início é importante destacar aqui que por *letramento acadêmico* consideramos as várias práticas sociais de leitura e escrita inseridas no ambiente universitário e correlacionadas com os gêneros acadêmicos típicos desse espaço educacional. Tal delimitação é necessária porque, como afirmam Lea e Street (2014, p. 477), ainda que “o termo ‘letramentos acadêmicos’ tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio”. No entanto, neste estudo, nos limitaremos apenas ao contexto da esfera universitária.

Outrossim, salientamos que, mesmo quando usarmos o referido termo no singular estaremos nos referindo aos múltiplos letramentos, corroborando as mesmas ideias dos NEL e seguindo as suas orientações. Nesse sentido, corroboramos ainda a ideia de Macêdo da Cunha (2022, p. 21) ao afirmar que “existem múltiplos letramentos atuando constantemente nas mais diferentes esferas sociais, podendo ser a escolar, a religiosa, a familiar, a acadêmica, entre tantas outras”.

Assim como Souza (2012), podemos questionar: o que vem a ser exatamente letramento acadêmico? Como sabemos que existem múltiplos letramentos, então podemos dizer que este é mais um deles. Fischer (2008, p. 180) assim afirma: “O letramento característico do meio acadêmico refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social”.

No contexto do ensino, superior é recorrente o discurso de que os alunos apresentam dificuldades de escrita (também de leitura), principalmente quanto à produção dos gêneros acadêmicos próprios do meio universitário (cf. SANTOS; CRISTOFOLETI, 2020; BATISTA-

SANTOS, 2017; FIAD, 2013, 2011; BEZERRA, 2010; MARINHO, 2010). Assim, ouve-se, entre outras falas, a de que os acadêmicos são “iletrados”, o que justifica pesquisarmos o letramento nesse ambiente educacional, buscando uma melhor compreensão das práticas que permeiam essa esfera acadêmica. Para tanto, faz-se necessário discorrermos também sobre o processo de aquisição da escrita (modelo autônomo) e, em seguida, sobre o letramento como prática social (modelo ideológico), uma vez que ambos os termos estão inter-relacionados.

Letramento não é um termo fácil de ser definido, é polissêmico, pois carrega consigo uma gama extensa de sentidos. Outrossim, ele não é único, isto é, “existem múltiplos letramentos” (STREET, 2014, p. 121). Tais aspectos dificultam aos pesquisadores estabelecerem uma única, esclarecedora e satisfatória definição. Tanto é que até bem pouco tempo tal palavra ainda não constava nos dicionários, constando apenas nos trabalhos de pesquisas em que era mencionada. Além do mais, é um termo considerado novo, pois somente há pouco mais de trinta anos é que ele entrou, em nosso país, no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Assim, acredita-se que uma das primeiras referências a esse termo tenha sido feita pela linguista brasileira Mary Kato, em seu livro de 1986: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, Editora Ática (SOARES, 2009).

Reforçando e complementando tal discussão, Araújo (2020, p. 27) afirma: “O termo letramento torna-se objeto de estudo no Brasil desde a década de 1980 quando Kato (1986) apresenta-o no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A partir de então, outros estudos foram desenvolvidos com o propósito de ampliar o tema”. Nesse livro de Kato, a autora diz que a língua falada culta seria consequência do letramento. Como podemos observar, essa perspectiva ainda estava relacionada a uma concepção individual de letramento, ou seja, ao modelo autônomo, o qual explicaremos a seguir.

Lêdo (2013) corrobora a mesma ideia, da qual se depreende que, na visão dos estudiosos dos NEL, letramento não é tido como único, é complexo, possui variedades (múltiplos letramentos), tal qual varia a nossa língua, e é abordado por uma perspectiva social. Partilhando dessa mesma visão, consideramos que os letramentos são influenciados por aspectos de ordem sócio-histórico-culturais e atravessados por questões tanto ideológicas quanto de relações de poder. Além disso, a autora explica que “temos práticas de letramento mais reconhecidas socialmente do que outras, e isso ocorre através de relações de poder”. Afirma também que geralmente “os letramentos mais prestigiados são aqueles relacionados com as práticas mais formais e institucionalizadas, em detrimento das práticas mais informais, cotidianas” (LÊDO, 2013, p. 50).

Na perspectiva dos NEL, de acordo com Street (1984), existem dois principais modelos de letramento no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: o *autônomo* e o *ideológico*. Segundo Terra (2013, p. 34), o modelo autônomo “tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera”.

Street (2014, p. 9) faz críticas ao modelo autônomo, que segundo ele, “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos”. Ou seja, foca na individualidade cognitiva do aluno e em sua capacidade de apreender um ensinamento e dele partir autonomamente para outras atividades similares com facilidade ou sem dificuldades relevantes.

Street (ibidem, p. 9) acrescenta que em tal modelo: “As instituições, o texto, os sujeitos, são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social”. Corroborando a mesma ideia, Bezerra (2010, p. 140) afirma: “No modelo autônomo de letramento, pressupõe-se que o mero domínio das habilidades de ler e escrever são suficientes para habilitar a pessoa a resolver satisfatoriamente todas as situações postas por uma sociedade letrada.” Isso significa dizer que a ideia prevalente é a de que apenas o domínio das práticas de leitura e escrita por si só bastariam para que o indivíduo consiga resolver todas as situações que requeiram essas habilidades, consideradas na individualidade de cada pessoa e descontextualizadas dos aspectos sociais, ideológicos e de relações de poder, dentre outros.

Logo depois da referência feita por Mary Kato ao letramento, especificamente em 1988, tal palavra aparece também em outro livro: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, Editora Pontes, de Leda Verdiani Tfouni, em que a autora faz uma distinção entre alfabetização e letramento. A preocupação da autora em distinguir os dois termos é apontar a alfabetização como algo individual. Já o letramento é visto por ela como carregado de aspectos sócio-históricos.

Assim, Tfouni (2010, p. 12) argumenta que “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”. Podemos perceber aí, já nas ideias de Tfouni desde o final dos anos de 1980, uma concepção ideológica (ou modelo alternativo) do letramento, concepção esta adotada pelos autores vinculados aos NEL.

De maneira bem breve, podemos afirmar que o campo teórico dos NEL representou uma nova forma de conceber os estudos do letramento, havendo, portanto, uma mudança de paradigma, pois o foco que antes estava no cognitivo, no individual, na mente do indivíduo, passou a ser centrado nos aspectos sociais do letramento. Essa mudança paradigmática,

denominada de *virada social* (GEE, 2000a) ou *virada sociocultural* (LANKSHEAR, 1999), se deu “no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América no Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido)” (BEVILAQUA, 2013, p. 101). Tecendo mais considerações a respeito deste assunto, Bevilaqua (op. cit., p. 101) reforça que:

No campo de pesquisa do letramento, ocorreu o que Gee (2000a) denominou de ‘virada social’, também conhecida por ‘virada sociocultural’ (LANKSHEAR, 1999). A ‘virada social’ representou uma mudança paradigmática: da mente do indivíduo, passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas). (Grifos da autora).

Foi nesse contexto da perspectiva dos NEL que surgiu o *modelo ideológico* de letramento, o mais significativo na visão de Street (1984) e que, ao contrário do autônomo, considera a leitura e a escrita de maneira contextualizadas nos usos sociais, sendo estas determinadas pelas ideologias e as relações de poder. Segundo as explicações de Batista-Santos (2018, p. 56), neste modelo, “[...] as práticas de letramento se atrelam aos aspectos sociais e culturais. Em outros termos, diz respeito à amplitude de sentidos que a leitura e a escrita assumem em contextos distintos, fazendo-se presente neles”.

Nessa linha de pensamento, Kleiman (1995, p. 18) considera o fenômeno do letramento como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita”, portanto, numa concepção ideológica e que possui implicações advindas das relações de poder e identidade. A distinção entre as concepções individuais e sociais, ou seja, entre os modelos autônomo e ideológico de letramento é muito importante, uma vez que nos possibilita compreendermos melhor o letramento nos ambientes pesquisados, no nosso caso, no ensino superior. Isso pode evitar equívocos relacionados a julgamentos que se faz quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse sentido, destacamos que somos contrários ao discurso de que, no ambiente universitário, os alunos “escrevem mal” ou são “iletrados”. Ao contrário, entendemos que os acadêmicos chegam ao ensino superior de porte de outros letramentos, trazidos da escola e, principalmente, das suas vidas. Portanto, vale destacar que não se deve privilegiar apenas o letramento escolar, como se este fosse único, mas deve-se adotar uma concepção social deste e as implicações decorrentes disso, pois como bem nos lembra Street (2014): existem múltiplos letramentos. Assim, cada um desses deve ser considerado em seus contextos, pois, enquanto práticas sociais, são influenciados por ideologias, relações de poder, aspectos de cunho político e culturais, dentre outros.

Acreditamos que a preferência por um ou outro modelo (autônomo ou ideológico) tem implicações diferentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, podendo ser positivas ou negativas com relação aos impactos do letramento na vida acadêmica dos estudantes. No caso do ambiente universitário e outras instituições de ensino, tais implicações dizem respeito à maneira como os professores trabalham os gêneros acadêmicos, se valorizam ou não as práticas sociais, isto é, se levam ou não em conta o contexto sociocultural nas atividades de leitura e escrita.

3.1 Modelos de letramento: as três abordagens sobre a escrita na universidade

Tomando como base a teoria dos NEL, cuja principal implicação é a concepção dos letramentos como práticas sociais, “Lea e Street (1998, 1999) defenderam nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o modelo dominante de *déficit*” (LEA; STREET, 2014, p. 478, grifo dos autores). Desta forma, os pesquisadores propuseram maneiras diferentes de conceber a escrita desses estudantes, sem se pautar no mérito da qualidade. Neste sentido, conforme proposta de Lea e Street (1998, 1999), temos que a opção pelo modelo ideológico do letramento conduz às seguintes abordagens ou modelos para a compreensão da escrita no ensino superior: o *modelo das habilidades de estudo*, o da *socialização acadêmica* e o dos *letramentos acadêmicos*. Vejamos a seguir, de maneira breve, cada um deles.

O *modelo das habilidades de estudo*, como o próprio nome diz, prioriza as habilidades dos alunos quanto aos aspectos linguísticos e gramaticais, é tido como algo individual e desconsidera o contexto sócio-histórico dos indivíduos envolvidos no processo do letramento, bem como o letramento anterior, jogando a responsabilidade do domínio da escrita para os estudantes e taxando-os como iletrados quando não possuem tal domínio (BATISTA-SANTOS, 2018). Observamos, pois, que tal modelo vai ao encontro do ensino tradicional, o qual privilegia a gramática normativa, não considera os aspectos extralinguísticos, sociais, mas se baseia na “superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Em nosso entendimento, pautar a escrita dos estudantes universitários apenas pela perspectiva das *habilidades de estudo* é desconsiderar toda a bagagem de letramentos apreendidos anteriormente de que esses indivíduos são possuidores, além de tirar-lhes a chance ou dificultá-los de serem integrados a novas formas de práticas letradas da academia. Quando

da inserção do estudante no ensino superior, faz-se necessária a compreensão pelos professores de que é tudo novo para ele e de que o seu desenvolvimento acadêmico terá mais chances de êxito se o ensino for conduzido por uma perspectiva que considera a sua realidade.

O *modelo da socialização acadêmica* valoriza a importância do papel do professor na inserção dos estudantes no meio acadêmico, na cultura do ensino superior, com o objetivo de que eles possam assimilar “os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 125). É uma perspectiva que tem como um dos focos principais a orientação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem das práticas sociais da escrita no meio acadêmico. Lea e Street (2014, p. 479) esclarecem que este modelo:

[...] tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas.

Apesar de este modelo representar um avanço significativo em relação ao anterior – principalmente por não colocar a responsabilidade da aprendizagem somente no estudante, mas sobretudo no professor, com seu papel ímpar de orientador – ele não é considerado ideal, pois apresenta algumas falhas. Isto porque tal modelo desconsidera, por exemplo, nas práticas de letramento, as relações de poder e autoridade ou generaliza a aprendizagem, não considerando as especificidades de cada contexto, mas supondo não haver problemas na transferência de conhecimentos de uma situação particular para outra. Por não considerar que a aprendizagem é situada, essa perspectiva torna-se em algo fantasioso, pois acredita-se que o indivíduo que possui domínio de um determinado discurso não teria dificuldades na apropriação de outros.

Por fim, o modelo dos *letramentos acadêmicos* é parecido com o da *socialização acadêmica*, apresentando suaves diferenças. Compreende as práticas de escrita como sociais e, portanto, influenciadas pelas relações de poder e pelas identidades dos sujeitos, entendendo os letramentos em suas especificidades, conforme os ambientes em que circulam (OLIVEIRA, 2017). Nas explicações de Batista-Santos, tal modelo “[...] considera ainda todo o contexto sócio-histórico dos alunos universitários e não encara o sujeito como iletrado, sendo a universidade, para ele, uma fonte a mais de apropriação de novos letramentos” (op. cit., p. 85). Pela caracterização da nossa pesquisa, sua natureza e, principalmente, pela visão de linguagem que assumimos, ela se insere na perspectiva dos *letramentos acadêmicos*.

É importante deixarmos claro que esses três modelos não são excludentes, eles se sobrepõem e se complementam, podendo as particularidades de cada um deles serem aproveitadas, conforme os gêneros e contexto em que se inserem os múltiplos letramentos. No contexto da universidade, por exemplo, os três modelos podem ser usados, devendo apenas serem tomados os devidos cuidados para não se usar apenas um por vez, mas um como complemento do outro e conforme cada situação.

No entanto, destacamos que esses modelos não estão livres de críticas, como podemos notar na afirmação de Oliveira (op. cit., p. 125-126):

No tocante à avaliação da leitura e da escrita dos alunos, o modelo das habilidades e o modelo da socialização não privilegiam o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, mas apenas testam o nível de compreensão atingido pelos estudantes em situações e contextos isolados (provas, trabalhos etc.), perpetuando as lacunas e as dificuldades nos níveis cognitivo – no que diz respeito às estratégias de antecipação, à ativação de conhecimentos prévios, à formulação de hipóteses sobre os assuntos tratados em aula – e metacognitivo – no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de estabelecer objetivos na leitura, controle e regulamento do próprio conhecimento (KLEIMAN, 1989) – uma vez que esses dois modelos não preveem atividades que contemplem essas estratégias.

Acreditamos que um ensino de qualidade, que leve em consideração a realidade dos estudantes, principalmente no ensino superior, deve ser guiado por currículos e práticas didáticas que sejam pautados nesses modelos, em consonância com os NEL.

3.2 Eventos e práticas de letramento no ensino superior

No contexto universitário em que esta pesquisa se insere, a abordagem de dois objetos teóricos - quais sejam, *eventos de letramento* e *práticas de letramento* - se faz necessária. Acreditamos que “associados à concepção ideológica de letramento, estão os conceitos-chave nos Novos Estudos do Letramento: ‘Eventos e Práticas de letramento’” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 57). Assim, numa concepção dos NEL, abordaremos esses conceitos, pois o esclarecimento destes termos é imprescindível para uma melhor compreensão teórica de quem se propõe a fazer pesquisas na área da referida temática. Vejamos a seguir o significado de cada um desses termos.

Eventos de letramento é um termo bastante usado por pesquisadores que se debruçam em pesquisas sobre o letramento, principalmente a partir de uma visão dos NEL. O seu conceito pode ser compreendido como ocasiões concretas, situações particulares, eventos que envolvem a escrita (e também a oralidade) enquanto se realizam. Segundo afirma Street (2014), a

definição deste termo foi estabelecida por sua colega americana, a pesquisadora Shirley Heath. Assim, de acordo com a autora:

Um conceito-chave para o estudo empírico de formas de extrair sentido de fontes escritas em comunidades é o de *eventos de letramento*: ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos³ (HEATH, 1982, p. 50, grifo da autora, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos notar que tal definição se tornou referência para outros estudiosos do letramento, inclusive, o próprio Street usa a mesma definição de Heath para se referir à expressão. Explicando melhor este conceito, Batista-Santos (op. cit., p. 58) afirma que o mesmo “[...] remete aos episódios que podem ser observados nas atividades que envolvem a leitura e a escrita – uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita”.

Já Kleiman (2005, p. 23) o define como “Ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece”. Assim, compreendemos que *eventos de letramento* podem ocorrer nos mais diversos lugares, não somente nos ambientes escolares como também fora destes.

Street (2012, p. 75) explica a utilidade de *eventos de letramento* e afirma que “é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Assim, ele exemplifica com um evento clássico, como o que envolve a leitura e/ou a escrita, podendo ser do tipo acadêmico ou outro, que é bastante diferente, como “verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia, ler sinais para escolher a estrada” (STREET, 2012, p. 75-76).

Estes exemplos demonstram que os *eventos de letramento* se fazem presentes dentro e fora dos espaços educacionais. É importante mencionarmos que Street nos alerta para o fato de que é problemático usarmos tal conceito isoladamente, como algo descritivo, sem que se saiba como os significados são construídos. Portanto, deve-se considerar as particularidades em que o evento ocorre, pois o mesmo é regulado por normas, convenções, as quais determinam o seu funcionamento.

³ No original: “A key concept for the empirical study of ways of taking meaning from written sources across communities is that of *literacy events*: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies.” (HEATH, 1982, p. 50).

Já em relação às *práticas de letramento*, Street (2012) afirma que o termo talvez tenha sido o mais vigoroso dentre outros desenvolvidos por pesquisadores; e nos traz a ideia de que as práticas de letramento, ao contrário dos eventos, não podem ser fotografadas, pois não são observáveis. Elas dizem respeito às convenções e significações que cada pessoa atribui à leitura e à escrita. Uma definição mais esclarecedora é a de Kleiman (2005, p. 12):

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários.

Dessa forma, podemos dizer que, conforme a definição dada pela autora e os exemplos indicados, uma pessoa que escreve diários vê nessa prática alguma significação e a faz porque tem determinado(os) objetivo(s) a ser(em) alcançado(s), como resgatar acontecimentos ocorridos em seu dia a dia. Assim, Street (2014, p. 18) explicita que “práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, [...] mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam”, reiterando a interligação dos dois termos (eventos e práticas).

Complementando, o autor nos explica o papel da etnografia para a compreensão de tais práticas. Assim, por meio de interações com os participantes de uma pesquisa, das conversas, das observações, do ouvir e ligar seus relatos de experiências de leitura e escrita a outras coisas, as *práticas de letramento* podem emergir. Segundo Street (2012, p. 77), as “práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”.

Nesse sentido, fazendo menção a seu trabalho de campo realizado no Irã, na década de 1970, o autor destaca três diferentes letramentos: o da *maktab* (ligado à escola religiosa muçulmana), o escolar e o comercial. Sendo que destes, os que emergiram como *práticas de letramento* foram os usos e significados que foram identificados nas atividades sociais desempenhadas pelas pessoas dessas comunidades.

Algo que intrigou Street em sua pesquisa, naquele povoado, foi o fato de o letramento comercial, relacionado à compra e venda de frutas na cidade e no comércio, ser praticado principalmente por aqueles que haviam frequentado a escola religiosa (letramento da *maktab*), quando o mais provável seria que tal atividade tivesse maior participação dos que possuíam o letramento escolar, uma vez que isso teria mais orientação para o desenvolvimento de atividades comerciais.

Assim, Street observou que o letramento religioso era mais valorizado, tinha mais significado para aquelas pessoas, pois lhes conferia autoridade e confiança para as práticas comerciais. Já o letramento escolar era voltado para a atuação em contextos externos ao povoado. Isso demonstra como as *práticas de letramento* estão associadas aos valores, aos aspectos culturais e às significações que as pessoas atribuem às práticas sociais de leitura e escrita.

3.3 As “dimensões escondidas” na produção escrita

No meio universitário os estudantes são constantemente cobrados a escrever os mais variados gêneros textuais/discursivos próprios da esfera acadêmica, o que faz parte do processo normal do ensino. Mas nem sempre (ou na maioria das vezes) recebem um ensinamento sistemático a respeito dos gêneros de modo a proporcionar o desenvolvimento da escrita. Assim, o ensino da escrita de gêneros, quando ocorre, aborda apenas os aspectos gerais, não sendo explicitados os demais.

Como consequência disso, muitos estudantes não conseguem corresponder às expectativas dos professores quanto à produção de textos acadêmicos, já que determinados elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem da escrita ficam como “dimensões escondidas”, isto é, não são abordados nas aulas.

O conceito de “dimensões escondidas” foi proposto por Street (2010) a partir da sua experiência como professor no ensino da escrita de textos acadêmicos de uma turma de estudantes de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação, na Universidade da Pensilvânia, em duas disciplinas: “Letramento” e “Linguagem e poder”. Amparado pela teoria dos NEL, Street (2010, p. 542) afirma:

Enquanto os modelos dominantes de ensino de produção textual [...] tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente focando a estrutura do texto (por exemplo, introdução, referencial teórico, métodos), esta abordagem ocupou-se das dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas. Eu estava especialmente interessado nos critérios escondidos que são utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos.

Segundo o autor, as “dimensões escondidas” dizem respeito àqueles critérios que não são devidamente abordados e explicitados aos estudantes universitários pelo professor, mas que, mesmo assim, tais critérios se tornam objetos de avaliação da escrita acadêmica quando da correção do texto. Ou seja, os estudantes deixam de levar em consideração na escrita certos

aspectos que não lhes são ensinados, obviamente, mas esses se tornam objetos de avaliação/correção por parte dos docentes. Isso pode ocorrer porque, como mencionado anteriormente, pode haver apenas uma abordagem dos aspectos gerais da produção de determinado gênero acadêmico, pois os professores das mais variadas disciplinas, e até das específicas de escrita acadêmica, acreditam que os estudantes já deveriam dominar as práticas de escrita de textos ao ingressarem no ensino superior; e assim, deixam ocultos alguns ensinamentos.

Nesse sentido, a pesquisadora Adriana Fischer, em sua tese de doutorado, relata sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa na FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau) com estudantes ingressantes e concluintes de cursos de licenciatura, a fim de encontrar uma solução para a problemática da produção de textos acadêmicos naquela instituição. Assim, ela informa que, dentre os resultados apontados com as pesquisas durante dois anos, foi confirmada, por meio de questionários e entrevistas, a “ausência do princípio de explicitação, de instruções e de apoio constante aos alunos, no trabalho com a linguagem constituinte de textos da esfera acadêmica” (FISCHER, 2007, p. 17). Ou seja, essa constatação se refere a casos de dimensões que ficaram ocultas, isto é, deixaram de ser transmitidas com clareza aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o que provavelmente contribuiu para acentuar as dificuldades desses sujeitos quanto à produção de textos.

Fischer (2007) aborda a questão do discurso do *déficit* do letramento, que se refere às queixas comumente ouvidas dos professores universitários de que os estudantes chegam nesse ambiente de ensino sem saber ler e escrever. Ao invés de compactuar com esse discurso, a pesquisadora preferiu tentar compreender a problemática e procurar maneiras de enfrentá-la. Desse modo, compreendemos que a constância e generalização desse tipo de discurso pode contribuir para o aumento de “dimensões escondidas” nas aulas em geral e acentuar ainda mais as dificuldades dos estudantes quanto à escrita de textos próprios da esfera acadêmica.

Street (2010), em sua experiência que mencionamos anteriormente, descreveu em uma tabela, juntamente com seus alunos, algumas das “dimensões escondidas” que ele trabalhou em sala de aula, dentre elas destacamos: *enquadramento*; *contribuição/para quê?* e *voz do autor*. O *enquadramento* se refere ao tipo/especificação do gênero e o propósito dos textos que os estudantes estavam produzindo, considerando também a instituição de ensino de produção e os leitores que queriam atingir. A *contribuição* diz respeito à relevância do que estavam escrevendo, isto é, *para quê?*, sendo que os acadêmicos deveriam ter em mente a contribuição que o trabalho teria “para o conhecimento, para uma área, e para sugestões de pesquisas futuras” (STREET, 2010, p. 554), além de refletirem sobre o que incluir e o que deixar de fora do texto.

Já a *voz do autor* se refere às marcas de subjetividade do autor que se fazem presentes no texto, isto é, “o escritor determina quem ele é como um sujeito situado ao apresentar seu texto/tese, etc.” (STREET, 2010, p. 556).

A respeito das atividades de leitura e escrita na universidade, Silva (2021, p. 61), enquanto professor-pesquisador, afirma: “Na maior parte dos casos, estas atividades são direcionadas por nós, porém abordando moldes tradicionais do ensino, o que muitas vezes não leva a resultados significativos, considerando a heterogeneidade desse grupo recém-ingressado nessa nova esfera de formação”. Ou seja, ele admite que, no caso da produção textual, o ensino tradicional não faz uma abordagem completa dos critérios que acabam sendo cobrados na correção de textos, ficando critérios ocultos e interferindo nos resultados da aprendizagem.

Seguindo com as explicações sobre o assunto, Silva (op. cit., p. 63) relata:

Embora a proposta das ‘dimensões escondidas’ de Street (2010) seja de base empírica, cabe a nós, professores, esclarecermos aos alunos as informações que vão além da estrutura e dos conceitos relacionados à produção do gênero textual, afunilando aquelas características determinantes que são observadas no ato da correção. Caso ocorra esse esclarecimento, o aluno além de antever os aspectos que serão observados, poderá se empenhar para que esses sejam evidenciados de forma a contemplar os requisitos indispensáveis que se fazem presentes nos textos acadêmicos.

As atividades de produção de gêneros típicos da esfera acadêmica se tornam complexas, principalmente para os estudantes dos períodos iniciais, se considerarmos que os discentes chegam à universidade alheios às práticas de linguagem desse novo ambiente e às normas técnicas, sendo que, às vezes, não dominam nem as noções mais básicas da escrita acadêmica por esta não lhes ser familiar. Além do mais, tais estudantes se veem diante de novos saberes, novas práticas de escrita, diferentes daquelas costumeiramente abordadas na educação básica. Outrossim, se torna ainda mais complicada a tarefa de produzir textos acadêmicos quando existem dimensões que não são devidamente explicitadas.

Em certos casos o estudante até consegue captar as dimensões implícitas na abordagem de determinado conteúdo e que deveriam ser contempladas na escrita como forma de demonstrar uma compreensão ampla e significativa do assunto, mas fica receoso, por um motivo ou outro, de fazer perguntas ao professor a fim de sanar as dúvidas existentes. Dessa forma, acaba prevalecendo sobre a classe o discurso de autoridade do docente que, devido ao poder hierárquico, resulta sendo por vezes inquestionável pelos discentes, de modo que estes se abstem de querer saber além do que é abordado.

No que se refere ao resumo acadêmico, objeto desta pesquisa, acreditamos que há algumas maneiras de se trabalhar as “dimensões escondidas” de forma a antecipá-las aos

estudantes quando da produção desse gênero, objetivando uma escrita responsivamente ativa. Dentre essas maneiras, por exemplo, consideramos esclarecer qual é a finalidade desse tipo de resumo, a quem se destina (leitor-alvo), quais as características que o diferenciam de outros gêneros e o que deve ou não ser contemplado em sua escrita. Ou seja, não basta apenas fazer uma abordagem geral, por exemplo, trazer a conceituação do gênero e falar sobre a sua estrutura/construção composicional, mas se faz necessário que sejam abordadas ao máximo possível as suas especificidades e que seja possibilitada uma boa interação entre os interlocutores.

Assim, quando o trabalho com as práticas de linguagem se dá a partir de uma concepção dialógica e da interação discursiva, fica mais fácil possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de uma compreensão responsiva ativa, já que também favorece a reflexão dos discentes e os ajudam a ‘descobrir’ as dimensões ocultas que compõem a aprendizagem. Contribui significativamente para o desenvolvimento da escrita a opção pelo *modelo dos letramentos acadêmicos* (LEA; STREET, 1998), pois na visão de Street (2010, p. 546) tal modelo “é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades;” e também “oferece uma visão mais ampla do que está envolvido na produção textual dos alunos e no *feedback* do corpo docente”.

Feitas essas considerações, a seguir serão detalhados os procedimentos metodológicos realizados para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UMA COLCHA DE RETALHOS

Nesta seção, explanaremos sobre os procedimentos metodológicos, ou seja, os caminhos que foram percorridos a fim de alcançarmos os objetivos almejados com este estudo. Nas subseções a seguir, descreveremos a caracterização da pesquisa, o contexto, os participantes, abordagem, natureza, bem como os procedimentos de geração, de coleta e de análise dos dados.

Desse modo, frisamos que o estudo está pautado na pesquisa de campo com abordagem qualitativa e ancorado na linha de pesquisa Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) de natureza interpretativista, seguindo também os pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL).

Como forma de organizar o presente estudo, partimos das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a concepção de escrita dos estudantes pesquisados e suas implicações no processo de produção textual?
2. Quais marcas linguístico-discursivas constituem o agir (autoria) dos estudantes na produção do gênero resumo acadêmico?
3. Como o processo de reescrita orientada (*feedbacks*) contribui para o desenvolvimento da competência escritora?

4.1 Caracterização da pesquisa: foco na área de estudos em Linguística Aplicada

O presente trabalho adota a perspectiva social do letramento, ou seja, considera que a escrita é atravessada por práticas sociais e, por isso, o sentido depende de aspectos ideológicos, políticos, culturais e de relações de poder presentes nas diversas instâncias da sociedade, de acordo com contextos específicos. Seu embasamento são os pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL). Justificamos a adoção desta concepção mais atual do letramento, ao invés de outra, por entendermos que ela nos possibilita compreender melhor a realidade dos indivíduos pesquisados quanto ao fenômeno do letramento, pois a sua abordagem será mais ampla. Desta forma, nos filiamos às ideias de Street (2014, p. 17), que destaca qual era anteriormente o foco de boa parte dos estudos acadêmicos quanto ao letramento, e afirma que, nos últimos anos, tem aumentado significativamente o “interesse dos estudiosos pelo letramento numa perspectiva teórica e transcultural” e complementa:

Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do **letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural**. Dentro

dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como “**Novos Estudos do Letramento**” (grifos nossos, aspas do autor).

Deste modo, a partir do aporte teórico dos NEL, visão prevalente atualmente, compreendemos o letramento por uma perspectiva ampla, heterogênea, entendendo que não existe um único, mas múltiplos letramentos (STREET, 2014).

No mesmo sentido, em razão da perspectiva social desta temática e por suas filiações teóricas, destacamos que este estudo se insere na área da Linguística Aplicada (LA), enquanto linha de pesquisa, em uma visão mais contemporânea, tanto teórica quanto metodologicamente. E para entendermos melhor o que isso significa precisamos fazer aqui um breve histórico da LA, desde o seu surgimento até os dias atuais, conforme veremos a seguir. No entanto, antes se faz relevante esclarecermos qual é o objeto de investigação da LA, qual seja, “a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto em que surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2021, p. 25).

A LA é um campo do conhecimento interdisciplinar que passou por mudanças significativas desde o seu surgimento até a atualidade. Assim, nos anos de 1940, seu interesse estava voltado para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo isso uma consequência de a Linguística, a partir do estruturalismo do século XX, haver sido elevada ao *status* de ciência. Já nos anos de 1960, a LA também passa a contemplar os estudos referentes à tradução. Desse modo, observamos que nas primeiras décadas de seu início a LA era concebida apenas como aplicação da Linguística a questões específicas de linguagem em sala de aula. Ou seja, o entendimento era o de que a teoria linguística pudesse dar conta, de maneira reducionista, de resolver os problemas de linguagem quanto ao que diz respeito aos métodos e técnicas do ensino de línguas.

A partir do final dos anos de 1970 ocorre a chamada *primeira virada*, isto é, momento em que a LA deixa de lado o seu caráter especificamente aplicacionista e passa a ser efetivamente Linguística Aplicada. “É somente com o trabalho de Widdowson, também no final dos anos de 1970, que aparece a distinção entre LA e aplicação de Linguística” (MOITA LOPES, 2021, p. 15). Tal distinção teve importante significação no desenvolvimento da LA, de modo que essa área rompeu as barreiras de paradigmas que a restringiam e ampliou seu campo de atuação para além da Linguística, abrangendo também outras áreas do conhecimento. Assim, ocorre outra grande mudança, a *segunda virada*, quando a LA deixa de abordar apenas questões

imbricadas em contextos escolares e passa a abarcar também outros ambientes institucionais. Sobre este assunto, Moita Lopes (op. cit., p. 17) assim registra:

A outra grande virada na LA ocorre quando, abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, Inglês, embora ainda preponderante) e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.).

Ainda segundo Moita Lopes (2021), essa mudança, aqui no Brasil, passou a ser evidente a partir dos anos de 1990 e teve como fonte de inspiração as teorias de Vygotsky e Bakhtin, cujas orientações eram no sentido de que a linguagem deveria ser entendida “como instrumento de construção do conhecimento e da vida social [...]” (op. cit., p. 18). A partir desse momento, os problemas de linguagem passam a ser vistos não apenas por si mesmos, mas como impregnados pelos aspectos socioculturais que lhes são inerentes.

Destacamos, pois, que esta pesquisa se insere no momento da *Segunda Virada* da LA, uma vez que, corroborando as ideias de Macêdo da Cunha (2022, p. 36), reafirmamos que este momento “é o de maior interesse do nosso estudo, devido à sua importante contribuição para os estudos sobre os Letramentos e formação do professor [...]”. Além disso, a respeito do nosso foco de investigação sobre a temática do letramento acadêmico, que investiga o resumo como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita universitária, compreendemos que as questões de linguagem não podem ser tratadas sem consideração ao contexto sociocultural, o que vai ao encontro do momento atual da LA.

É após a *segunda virada* que a questão da interdisciplinaridade na LA ganha força, evidenciando-se uma importante mudança de paradigma nos modos de se fazer pesquisa na área, uma vez que esse campo do saber foi reformulado “ao fazer o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas se reterizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*” (MOITA LOPES, op. cit., p. 18-19).

Em um mundo cada vez mais globalizado como o que vivemos atualmente, precisamos sempre estar atentos às mudanças e, mais que isso, precisamos estar prontos para responder a elas com eficiência, de acordo com suas complexidades. Assim, faz-se necessário reinventarmos as formas de lidar com os problemas, sendo isso o que a LA tem feito ao longo dos anos. Quanto às questões de linguagem, a LA deixou de lado o seu caráter solucionista e passou a “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, grifos do autor).

Deste modo, a LA contemporânea atua em várias áreas do conhecimento e não apenas da Linguística, sendo problematizadora no sentido de dar voz aos sujeitos envolvidos nas causas a que estão submetidos, de conclamar que cada um de nós nos coloquemos no lugar do outro, sendo importante que os problemas sejam vistos por outras visões. Portanto, o momento mais atual é de uma LA que dá lugar à desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) no sentido de que certos conhecimentos precisam ser revistos para ceder espaço a outros e haja novas possibilidades para o enfrentamento dos problemas que lhes são inerentes, e de uma LA *Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006). Ou ainda, por outras perspectivas renovadas e atuais, tais como: *Transdisciplinar* (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998), *Antidisciplinar* e *Transgressiva* (PENNYCOOK, 2006) e *Crítica* (KLEIMAN, 2013). Nesse sentido, fazem-se relevantes os seguintes apontamentos de Moita Lopes (2021, p. 19):

Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. [...] Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual.

Como não poderia ser diferente, esta pesquisa dialoga fluentemente com essa LA contemporânea, que vê o indivíduo pesquisado como heterogêneo, situado, atravessado por aspectos socioculturais, políticos, ideológicos e influenciado pelas relações de poder, sendo necessário que se considere quem ele é, de onde veio e onde se encontra no momento de sua fala.

Nesse sentido, com relação às práticas de produção textual (e de leitura) desse indivíduo, devem ser consideradas nas pesquisas todas essas especificidades enquanto influenciadoras do seu processo formativo. Afinal, definitivamente, não dá para desvincular o indivíduo pesquisado das suas práticas sociais.

4.2 Abordagem qualitativa: a pesquisa de natureza interpretativista

De Grande faz a seguinte e importante afirmação:

As pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Essa escolha não é

aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa (DE GRANDE, 2011, p. 11).

Assim, seguindo uma abordagem contrária ao positivismo de Auguste Comte (1798-1857) ou ao neopositivismo, esta pesquisa adota o paradigma qualitativo de natureza interpretativista. Os estudos quantitativos, segundo as ideias de Bortoni-Ricardo (2008), sempre tiveram mais destaque na área de exatas e até das ciências sociais em geral, no entanto, nas instituições escolares, principalmente nas salas de aula, são mais privilegiadas as pesquisas qualitativas, cuja construção toma como base o interpretativismo.

Dentre as principais diferenças entre ambas as abordagens para se obter o conhecimento científico está a possibilidade de incluir ou não o pesquisador na pesquisa, considerando ou não o contexto sócio-histórico do ambiente e dos indivíduos pesquisados, conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Depreendemos, pois, que as pesquisas qualitativas de paradigma interpretativista não podem obter resultados que sejam descontextualizados das práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos pesquisados nem desconsiderar a visão do pesquisador, pois este é fundamental na compreensão dos significados. Isto porque a realidade resulta justamente da interação entre os indivíduos e o mundo em que estão inseridos, sendo carregada de subjetivismo e não podendo ser igual para todos em todas as situações, ainda que sejam adotados os mesmos métodos e se pretenda alcançar os mesmos objetivos.

Nesse sentido, corroboramos as ideias de Terra (2009, p. 97) ao afirmar que nesse tipo de abordagem “o pesquisador assume a visão da realidade social que privilegia a subjetividade dos indivíduos na criação e transformação do mundo social”; acrescenta ainda a autora que a pesquisa de orientação qualitativa “pode ser caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos”. Desse modo, tem-se que a realidade não pode ser compreendida de maneira unilateral, por uma única visão, pois ela é socialmente construída na interação entre os indivíduos.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), com relação à pesquisa qualitativa, “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas,

na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”. Assim, nesta pesquisa faremos a interpretação, por meio de análises, das respostas de um questionário que foi aplicado aos participantes e dos resumos por eles produzidos. Na análise dos resumos, tomaremos por base as três dimensões essenciais do gênero do discurso propostas por Bakhtin: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Tais dimensões foram correlacionadas com alguns dos procedimentos para a produção do resumo, descritos na obra *Resumo*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), além de outros aspectos que serão analisados. Mais adiante, em sessão específica, trataremos disso mais detalhadamente.

4.3 Contexto da pesquisa e participantes

Esta pesquisa tem como contexto a Universidade Federal do Tocantins (UFT), mais especificamente o curso de Letras do Câmpus de Porto Nacional, cujo ambiente, no nosso caso, não pôde ser o físico e sim o virtual devido às restrições impostas pela pandemia⁴ da Covid-19, causada pelo vírus Sars-Cov-2, pois se fez necessário que os órgãos de saúde estabelecessem, dentre outras medidas, o distanciamento social.

Nessa Instituição, este pesquisador trabalha, desde o ano de 2014, como servidor do quadro de Técnico-administrativo em Educação, exercendo o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, na Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex). Apesar de não exercer a docência atualmente, este pesquisador, que é licenciado em Letras, já ministrou aulas como Professor Convidado na UFT e possui pretensões futuras de ingressar na docência do ensino superior.

A UFT é a maior instituição de ensino superior pública federal do estado do Tocantins. Sua implantação se deu no ano de 2003, com a transferência dos cursos de graduação da Universidade do Tocantins (Unitins), e oferta diversos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* voltados para a realidade local. Com estrutura multicâmpus, possui sete câmpus: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. Vale observar que os câmpus de Araguaína e Tocantinópolis estão sendo desmembrados da UFT para se integrarem à nova Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), a qual se encontra em processo de transição no momento.

⁴ “Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.” Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 8 ago. 2022.

Atualmente, são duas as principais formas de ingresso nessa instituição de ensino: o vestibular e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação (MEC) que usa para seleção a nota obtida por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além dos estudantes do próprio estado do Tocantins, a UFT possui uma considerável parte de estudantes provenientes de outros estados do Brasil, principalmente de Goiás, Maranhão e Pará.

Com relação ao curso de Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional, tem duração de 4 (quatro) anos e cada turma é ofertada de forma intercalada em apenas dois turnos: matutino e noturno, isto é, em um semestre a oferta se dá no turno matutino, e no outro, no noturno. Quanto ao perfil dos(as) estudantes, são maioria do sexo feminino, egressos(as) do ensino médio de escolas públicas, trabalhadores(as), possuem idade entre 17 e 50 anos, e muitos são residentes em outras cidades, principalmente em Palmas, distante 66 (sessenta e seis) quilômetros desse câmpus.

Para a coleta de dados, foram escolhidos estudantes dos períodos iniciais (1º ao 4º) e cursistas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos” (antes denominada de Escrita Acadêmica), ministrada pela profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, orientadora desta pesquisa. A escolha dessa disciplina se justifica, por um lado, por ser ofertada logo no início do curso (1º período), abarcando assim o público-alvo desta pesquisa, sendo que é obrigatória devido fazer parte dos componentes curriculares do núcleo comum, isto é, abrange as duas habilitações do referido curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e por outro lado, em razão de ser umas das que mais abordam a questão da leitura e dos gêneros textuais/discursivos, com foco na produção de textos de variados gêneros acadêmicos, portanto, é a disciplina ideal para esta pesquisa.

A disciplina possui carga de 75 horas e foi ministrada remotamente, por meio da plataforma *Google Meet*, em 18 (dezoito) encontros que ocorreram uma vez por semana, no período matutino, de 10 de março de 2022 a 07 de julho de 2022, sendo o horário das 08h:00 às 10h:30 dedicado às aulas síncronas (35 horas), e das 10h:30 às 12h:00, às aulas assíncronas (40 horas). Os materiais, atividades, orientações e outras informações pertinentes foram disponibilizados na sala virtual do *Google Classroom* (*Google Sala de Aula*) e foi criado um grupo no *Whatsapp* para apoio aos estudantes.

A disciplina em tela possuía uma estruturação, com ementa e objetivos definidos, conforme demonstrado a seguir:

Figura 1 – Ementa e objetivos da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”

1 – EMENTA
Prática de leitura e de produção de textos de diversos gêneros. Textualidade, com ênfase na compreensão e produção de textos acadêmicos na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros textuais/discursivos; Fundamentos teóricos para a leitura e compreensão de gêneros acadêmicos; Organização do texto escrito de natureza técnica, científica e/ou acadêmica; Discurso alheio no texto escrito de natureza técnica, científica e/ou acadêmica; Gêneros técnicos, científicos e/ou acadêmicos: resumo, fichamento, resenha, relatório e artigo científico.
2 – OBJETIVOS
<p>Objetivo Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a prática de leitura e de produção textual escrita acadêmica que possibilite ao discente e o professor em formação refletir e ressignificar sua prática ao mesmo tempo em que a pratica, bem como desenvolver habilidades na compreensão e produção de gêneros textuais acadêmicos, promovendo articulação entre teoria e prática. <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o desenvolvimento da capacidade de produção de textos com criticidade, proficiência e competências no ato de leitura e interpretação textual, além de apresentação de textos acadêmico-científicos; • Reconhecer, no exercício do ato de ler, implicações das concepções sobre a leitura na formação do acadêmico como leitor; • Desenvolver estratégias de leitura e da produção de inferências no processo de compreensão e interpretação de textos; • Desenvolver capacidades na utilização de gêneros textuais próprios do contexto acadêmico e circunscritos no curso de Letras; • Possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem (linguístico, linguístico-discursivo, contextuais) para o acadêmico se apropriar dos gêneros textuais/discursivos tanto no âmbito da compreensão, inferência e interpretação quanto no da produção responsiva ativa; • Compreender as relações entre os gêneros acadêmicos e suas funções; • (Re)conhecer a organização/composição de gêneros que circulam no meio acadêmico;

Fonte: adaptado de Batista-Santos (2022).

É importante observarmos que os principais verbos do objetivo geral e dos objetivos específicos são “desenvolver” ou “possibilitar” o desenvolvimento, relacionados à produção de gêneros textuais acadêmicos, o que implica dizer que a apropriação da prática efetiva de escrita desses textos não ocorre de maneira tão simples, mas precisa de um ensinamento sistemático para ser alcançada.

Como maior interessado pela coleta de dados do presente estudo, o pesquisador ficou responsável por corrigir os resumos elaborados por todos os cursistas (inclusive pelos que não participaram da pesquisa) e devolver a eles com as orientações para a reescrita, conforme cada caso, de modo que os estudantes tiveram o prazo de até 03 (três) dias para devolver ao pesquisador os textos com as adequações realizadas.

O convite para participar desta investigação foi direcionado a todos os estudantes dessa disciplina, no entanto, somente foram aptos a participar os que efetivamente realizaram todas as etapas solicitadas, tais como corrigir os textos e devolvê-los ao pesquisador, responder o

questionário de pesquisa e assinar o TCLE. De um total de 13 (treze) cursistas, apenas 07 (sete) aceitaram participar da pesquisa, no entanto, somente 4 (quatro) desses participaram de todas as etapas da pesquisa, o que justifica a delimitação do número de participantes em 4 (quatro) estudantes que tiveram seus dados analisados.

Quanto ao perfil das participantes deste estudo, são todas do sexo feminino, têm idade entre 19 e 34 anos e são moradoras de Porto Nacional – TO ou cidades vizinhas. Na época da coleta dos dados desta pesquisa (primeiro semestre de 2022), duas das estudantes estavam cursando o 1º período, uma cursava o 3º período, e a outra, o 4º período. Devido à pandemia da Covid-19, a disciplina de “Leitura e produção de textos acadêmicos” não foi ofertada em semestres anteriores, o que justifica a presença de estudantes de períodos posteriores terem se matriculado nessa disciplina.

4.4 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados, como exposto na subseção anterior, foi feita com base na participação de estudantes de períodos iniciais (1º ao 4º) do curso de licenciatura em Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional, cursistas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”.

Como critérios de inclusão de participantes na pesquisa destacamos os seguintes: a) ser estudante brasileiro devidamente matriculado e frequente no curso de Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional; b) ser maior de idade; c) ser estudante cursista da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”. E como critérios de exclusão: a) possuir algum problema de saúde que impossibilitasse participar da pesquisa; b) não aceitar participar voluntariamente da pesquisa e c) não concordar com/não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, o *corpus* principal deste estudo é constituído pelos resumos provenientes das produções desses estudantes, cursistas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos” e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. O convite para participar do presente trabalho por meio da elaboração dos resumos foi feito diretamente aos alunos, no horário de aula, via plataforma do *Google Meet*. Depois do aceite, cada estudante recebeu individualmente, em seus endereços eletrônicos, o TCLE, bem como o *link* para acesso a um questionário de pesquisa, que serviu como complemento da investigação.

A fim de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão, disponibilizamos cópias das produções dos resumos sem fazermos alterações no conteúdo dos textos, ou seja, com todas as inadequações que possam conter, sejam quanto à formatação ou relacionadas aos aspectos

gramaticais, dentre outras. Mas excluímos qualquer informação que pudesse identificar as participantes da pesquisa.

4.4.1 Procedimentos para a elaboração dos resumos

É importante frisarmos que, além das aulas teóricas que trataram a respeito dos conteúdos pertinentes à produção dos textos acadêmicos, ainda foram dadas orientações escritas específicas aos estudantes para que tivessem um norte quanto à elaboração de cada gênero solicitado, como podemos observar a seguir (figura 2) no caso do resumo acadêmico:

Figura 2 – Orientações para a elaboração do resumo acadêmico

The image shows a screenshot of a Google Classroom assignment page. At the top, the title 'ATIVIDADE AVALIATIVA_02 RESUMO ACADÊMICO' is displayed in blue. Below the title, the creator's name 'Dalve Oliveira Batista Santos' and the date '14 de jun. Editado às 23 de jun.' are visible. The assignment is worth '100 pontos' and has a due date of 'Data de entrega: 20 de jun. 23:5'. The main text of the assignment describes the task: to write a 300-word academic summary based on a specific article. It provides instructions on what to include in the summary and a link to a course extension. At the bottom, there are two file attachments: a Word document named 'RESUMO_TEMPLATE.docx' and a PDF document named 'DALVE E CLELILÉIA (1).pdf'.

Fonte: Batista-Santos (2022).

Com relação a essas orientações, disponibilizadas no *Google Classroom* (Google sala de aula), como podemos visualizar na figura anterior, o resumo solicitado, limitado ao máximo de 300 (trezentas) palavras, foi referente à obra “Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”, artigo científico das autoras Batista-Santos e Silva (2018).

A elaboração dos resumos teve orientação de forma *on-line*, no ambiente virtual do *Google Meet*, durante uma das aulas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”, uma vez que, em razão da pandemia do Coronavírus, as aulas foram ministradas remotamente.

Além do mais, para a proposta de elaboração da atividade, foi elaborado o *Template* a seguir (figura 3) e disponibilizado aos estudantes no *Google Classroom*, a fim de que servisse como modelo básico da estrutura do trabalho a ser seguido, facilitando na sua elaboração de alguma forma.

Figura 3: *Template* resumo acadêmico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	
Nome:	
Data:	
Disciplina:	
Professora:	
RESUMO ACADÊMICO	
Referência:	
Tema –	

Fonte: Batista-Santos (2022).

Como podemos observar, o documento apresenta de antemão algumas informações obrigatórias, tais como o nome da universidade, a indicação dos locais para inserção dos seguintes dados: nome do estudante, data, disciplina e professora; nome do gênero resumo acadêmico e indicação dos locais para serem colocados a referência do artigo a ser resumido e o tema do mesmo.

As produções dos textos ocorreram fora do horário em que a disciplina foi ministrada, todavia, contou com o apoio da professora e do pesquisador, os quais ficaram disponíveis, por

e-mail ou pelo grupo no *Wahatsapp*, para sanar possíveis dúvidas dos participantes durante o processo de escrita e reescrita.

4.4.2 Procedimentos para aplicação do questionário

Como instrumento complementar de coleta de dados, conforme dito anteriormente, aplicamos um questionário aos participantes da pesquisa, composto por um total de 08 (oito) questões e teve por finalidade compreender as práticas de escrita desses estudantes na educação básica e seus reflexos quanto ao letramento acadêmico no ensino superior.

Vejam os a seguir as perguntas do questionário:

1. *Você cursou o ensino médio em escola pública ou privada? Como eram desenvolvidas as práticas de escrita no ensino médio e com qual/quais finalidade(s)?*
2. *Em relação à produção textual na Universidade, os professores explicam de forma satisfatória o trabalho que propõem e a finalidade que pretendem com tal atividade? Comente a respeito.*
3. *Descreva quais destes gêneros são exigidos de você na Universidade na realização de trabalhos acadêmicos: resumo, resenha, artigo científico, fichamento, relatório, projeto de pesquisa, dentre outros.*
4. *Você tem dificuldades quanto à produção textual no contexto acadêmico? Descreva quais são as principais dessas dificuldades.*
5. *De que forma você acha que os professores poderiam contribuir mais para que os alunos tivessem mais facilidades quanto à produção textual na universidade? Relate.*
6. *Os professores solicitam a produção de resumos em suas disciplinas? Em caso afirmativo, tais professores orientam a referida atividade prática? Explique.*
7. *Explique se os professores dão retorno (feedback) ou não aos trabalhos solicitados, por exemplo, corrigindo e devolvendo para adequações.*
8. *Analizando o seu desempenho geral no ensino superior, você considera que obteve uma boa formação em sua Educação Básica com relação à escrita/produção textual? Por quê?*

As questões formuladas foram orientadas pelos objetivos desta pesquisa e nos ajudaram a compreender a concepção de escrita dos estudantes pesquisados e suas implicações no

processo de produção textual, nos ajudando também na análise de suas principais dificuldades quanto à escrita de textos no âmbito universitário.

Também em razão da pandemia da Covid-19, fizemos a aplicação do questionário de forma totalmente *on-line*. Assim, foi explicado aos estudantes, durante a aula via *Google Meet*, que aqueles que aceitassem participar voluntariamente da pesquisa deveriam se manifestar, sendo que receberiam em seus endereços de *e-mail* um *link* para o acesso ao Formulário *Google*, onde se encontrava o questionário a ser respondido. O tempo médio para as respostas das 08 (oito) questões foi estimado em cerca de 40 (quarenta) minutos. Durante o tempo para os participantes responderem o questionário, o pesquisador ficou disponível, por *e-mail* e pelo *Whatsapp*, para sanar eventuais dúvidas relacionadas às perguntas.

A seguir, veremos os critérios de análise dos dados desta pesquisa.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados utilizados nesta pesquisa são pautados nas três dimensões propostas por Bakhtin (2011) quanto aos gêneros do discurso, pois vão ao encontro da perspectiva de linguagem que assumimos, ou seja, linguagem como interação, dialógica, uma vez que considera o contexto, isto é, as práticas sociais presentes nos enunciados. Essa ideia é reforçada por Silva (2021, p. 86), o qual afirma que pautar a investigação de resumos “sob o prisma das três dimensões que constituem o enunciado é significativo para que possamos analisar os aspectos dialógicos em que tais textos foram produzidos, pois acreditamos que tais processos possibilitam a inserção dos ingressantes nas práticas discursivas universitárias.”

De acordo com os postulados de Bakhtin (2011, p. 262), os três elementos por ele descritos: conteúdo temático, estilo e construção composicional “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” Nesse sentido, Fiorin (2020) explica cada um desses elementos referidos por Bakhtin e que caracterizam os enunciados, denominados pelo filósofo russo de gêneros do discurso:

O **conteúdo temático** não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial.

A **construção composicional** é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Por exemplo, sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser

compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram redigidas e o nome de quem as envia e da pessoa para quem se escreve. O **estilo** diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. [...]. (FIORIN, 2020, p. 69, grifos nossos).

Relacionando essas dimensões bakhtinianas com a presente pesquisa, uma vez que o gênero resumo acadêmico, como quaisquer outros, é um tipo de enunciado que possui tais características, isto é, conteúdo temático, construção composicional e estilo, efetuamos as análises das produções a partir dessas dimensões. Dessa forma, concebemos o resumo não como uma mera cópia reduzida do texto-fonte, mas como produto da enunciação, portanto, atravessado por outros discursos, numa concepção dialógica de linguagem, resultante da interação entre enunciador e interlocutor.

No caso da nossa análise sobre o gênero textual/discursivo resumo acadêmico, tomamos por base não apenas os aspectos linguístico-textuais, mas também os extralinguísticos, ou seja, o contexto sociocultural em que os produtores dos resumos se inserem foi levado em conta, considerando suas particularidades e a questão dialógica da linguagem. De acordo com as ideias de Silva (op. cit., p. 87), a escolha pela análise do resumo pautada no dialogismo:

[...] deve-se ao fato do enunciado, na sua essência, mobilizar um aspecto determinante para a sua constituição: os interlocutores. Na concretização do enunciado, o interlocutor exerce um papel ímpar nas relações interpessoais de produção, pois é influenciado, de acordo com o contexto em que está inserido, na determinação dos aspectos de conteúdo, de estilo e de composição do texto produzido.

Importa esclarecer que, com relação aos elementos (às três dimensões) que constituem o enunciado, Bakhtin (2011) não estabeleceu categorias de análise relacionadas a tais elementos, mas apenas elencou “as características constituintes e predominantes de cada um deles, porém não menciona formas determinadas de as quais se possa partir para uma análise mais específica, considerando as particularidades de formação de cada um dos elementos” (op. cit., p. 87).

Assim, adaptamos esses elementos e os relacionamos com os procedimentos considerados como necessários para a produção de um resumo, fazendo uma combinação, de acordo as orientações contidas na obra didática “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), que integra a coleção “Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos”. Nesta mesma direção, Silva (op. cit., p. 89) justifica a junção das dimensões bakhtinianas com os procedimentos adotados na obra “Resumo”, das autoras já mencionadas; ele afirma:

[...] podemos perceber que as categorias vinculadas a cada uma das dimensões coadunam com as características estabelecidas por Bakhtin (2003) em relação aos elementos constituintes do enunciado, sendo possível, a partir de então, delimitar as categorias que serão consideradas no ato da análise de cada um dos textos produzidos.

De fato, é uma combinação possível e que tornará viável se fazer uma análise mais completa dos textos, do ponto de vista qualitativo, deixando mais visível os elementos constituintes das categorias de análise.

No quadro a seguir é possível visualizar como estão dispostos os procedimentos de análise, sendo que, de um lado do quadro estão dispostas as dimensões propostas por Bakhtin (2011), e do outro, os aspectos observados nos textos dos resumos analisados, aspectos estes que estão relacionados com os mais pertinentes para a nossa análise e que constam na obra “Resumo”, das autoras supracitadas.

Quadro 1 – Categorias de análise

DIMENSÕES BAKHTINIANAS	ASPECTOS OBSERVADOS
Conteúdo temático	Tema discutido, o assunto; síntese das ideias mais relevantes do texto-fonte (compreensão global do texto resumido)
Construção composicional	Referência da obra resumida; Características do gênero resumo (o texto está adequado ao objetivo de um resumo acadêmico?); há uma indicação clara, no início do resumo, do título e do autor do texto resumido? O texto (resumo) está escrito em um único parágrafo?
Estilo (aspectos linguísticos e discursivos)	<p>Linguísticos: adequação à norma padrão (coerência; coesão; operadores argumentativos; progressão textual; problemas de pontuação, frases incompletas, desvios gramaticais etc.; a seleção lexical está adequada ao gênero resumo acadêmico?).</p> <p>Discursivos: eventos de interação dos quais o texto emerge; mecanismos enunciativos (menção ao autor; atribuição de atos ao autor); modalizações; operações textuais-discursivas.</p>

Fonte: Adaptado de Batista-Santos (2021).

De modo geral, a análise dos resumos foi pautada sobre a competência comunicativa dos estudantes, pois foram observados em seus textos, principalmente, aspectos relacionados à estrutura textual, compreensão global do texto-fonte, coerência, coesão, organização das ideias, desvios gramaticais, dentre outros. Com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da competência escritora e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do letramento acadêmico, foram sugeridas correções (reescrita) baseadas nos aspectos observados nos resumos.

De acordo com Antunes (2010, p. 58), “[...] a competência de uma pessoa em termos linguísticos”, ou seja, competência comunicativa, discursiva, “se avalia pela capacidade que essa pessoa tem de, falando, escutando, lendo e escrevendo, atuar por meio de diferentes discursos, em diferentes práticas sociais e de obter, com esses discursos, os fins a que se propõe”. Ou seja, a competência comunicativa fica demonstrada quando o indivíduo consegue se adequar à situação discursiva, fazendo com que a comunicação ocorra de maneira fluente, uma vez que a pessoa usa os recursos comunicativos necessários para interagir em suas práticas sociais de linguagem.

A fim de preservarmos a identidade das estudantes que participaram desta pesquisa, autoras (todas são do sexo feminino) dos textos analisados, substituímos em suas produções os nomes de cada uma delas por nomes de escritoras brasileiras contemporâneas consagradas, conhecidas nacionalmente, tais como Ruth Rocha, Adélia Prado, Ana Maria Machado e Conceição Evaristo. Uma vez que a presente pesquisa discorre sobre a escrita, justificamos a escolha dessas escritoras brasileiras por serem influenciadoras das práticas de leitura e escrita, desde o público infantil até o adulto.

Por uma questão de espaço e também para preservar as identidades das participantes, foram retiradas algumas informações que antecedem o texto propriamente dito de cada produção, tais como cabeçalho e dados referentes à data do trabalho, identificação das estudantes, da disciplina e da professora. Além disso, as linhas de cada texto foram numeradas, de modo a facilitar a localização dos trechos comentados em razão da análise; os destaques em itálico foram usados para fazer uma diferenciação entre trechos das produções analisadas e as citações do texto-fonte. Desse modo, trechos e palavras em itálico se referem a textos das participantes desta pesquisa, com exceção de palavras estrangeiras e nos grifos próprios dos autores aqui citados, ou quando usados em certas explicações, como em palavras nas notas de rodapé.

É importante que esclareçamos alguns pontos que se aplicam aos quatro textos analisados. O primeiro ponto é que o número de versões elaboradas dos textos não foi igual para as quatro estudantes, visto que o processo de escrita/reescrita é individual, ou seja, umas

conseguiram chegar à versão final com menos reescritas que outras. Assim, entre a produção inicial e a final das estudantes houve uma variação de três a seis versões.

O segundo é que, como a quantidade de versões não é igual para todas as estudantes e seria necessário muito mais tempo e espaço para analisarmos todos os textos de cada uma das participantes desta pesquisa, foi necessário optarmos por não analisar todas as versões. Assim, tivemos que estabelecer um critério de análise igual para todas elas, obviamente, qual seja, reduzir o número de textos, analisando apenas: a versão inicial, a penúltima e a última. Essa redução não causou prejuízo para a análise, pois possibilitou: o diagnóstico inicial da escrita do resumo acadêmico das estudantes e a observação do desenvolvimento alcançado quando da comparação da escrita da primeira versão com a penúltima, bem como a verificação do resultado a que chegaram com a versão final.

Também foram observados na análise dos resumos os *feedbacks* dados às estudantes com relação à correção dos textos, pois como afirmam Batista-Santos e Silva (2018, p. 57) “acreditamos que os *feedbacks* disponibilizados pelos docentes são instrumentos fundamentais para que os educandos tenham um crescimento acadêmico efetivo.” Dessa forma, discorreremos a seguir, de maneira breve, sobre essa temática, a fim de situarmos o leitor sobre os aspectos referentes a ela que foram abordados por nós nos textos das participantes deste estudo. Optamos pelo termo *feedbacks* em relação aos termos ‘correção’ e ‘revisão’, pois

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* (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 116).

Nesta pesquisa, quando falamos em *feedbacks* estamos nos referindo ao retorno dado aos acadêmicos, ou seja, comentários ou observações feitos(as) pelos professores nos trabalhos em geral e em atividades específicas passadas aos estudantes, podendo esse retorno ser materializado por meio de anotações manuscritas feitas no próprio documento ou com a utilização de recursos dos editores de texto *Word*, *Writer*, *Google Docs* e até de arquivos em formato PDF (*Portable Document Format*). Nesses recursos digitais, os comentários dos *feedbacks* geralmente aparecem nas seguintes maneiras: (i) nos “baldezinhas” suspensos; (ii) inscritos em algum outro lugar no corpo do texto e (iii) em ambas as formas. Existem também os *feedbacks* dados de forma oral, mas esses não serão foco de abordagem nesta dissertação.

Pesquisas realizadas sobre a temática (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018; AVÕES, 2015; PEREIRA; FLORES, 2013; WILLIAMS, 2005) indicam que os *feedbacks* são instrumentos importantes no desenvolvimento e crescimento acadêmico dos estudantes. No entanto, nem todos os docentes se valem dessa estratégia de aprendizagem de maneira sistemática, o que pode gerar uma consequência negativa no ensino por desestimular o estudante ou acomodá-lo.

Assim, Batista-Santos e Silva (2018, p. 58), após conceituarem essa ferramenta de ensino como “informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade”, reforçam ainda que “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.”

É importante citarmos aqui a afirmação de Pereira e Flores (2013, p. 42) sobre a leitura que fizeram de outros autores a respeito da temática e da avaliação, em um estudo que realizaram com 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estudantes de diferentes cursos superiores na Universidade do Minho, Portugal: “O principal propósito do *feedback* é proporcionar ao aluno informação específica sobre aquilo que foi compreendido e o que se pretende que seja compreendido, auxiliando-o a atingir o resultado esperado de aprendizagem” (SADLER, 1989; WEAVER, 2006). Nesse sentido, é imprescindível que haja uma boa relação entre o professor e o estudante, de modo que a comunicação pelos *feedbacks* seja eficaz.

Assim, ressaltamos que para se lograr efeito positivo no ensino, servindo de estímulo a uma melhoria na obtenção de conhecimentos, faz-se necessário apropriação dessa estratégia pelos professores, pois, do contrário, os estudantes podem se sentir desmotivados e não obterem o rendimento esperado. E referente a esta pesquisa, com relação ao aprimoramento da escrita universitária, deduzimos que os *feedbacks* precisam de serem claros e objetivos, a fim de proporcionar aos estudantes uma reflexão crítica que crie condições de ressignificar seus atos discursivos para melhor.

Para Gipps (1999), nas explicações de Avões (2015, p. 11), com relação ao processo de ensino e aprendizagem, existem tipos diferentes de *feedbacks*, sendo o *avaliativo*: permite a quem avalia colocar seus pontos de vista pessoais sobre o estudante avaliado, ou seja, possibilita a “formação de juízos de valor” e possui “pouco efeito regulador”; e o *feedback descritivo*, que leva em conta o “desempenho dos alunos face às tarefas propostas.” Portanto, este seria o mais adequado dos dois, devido criar a possibilidade de uma “aprendizagem significativa por conta do seu caráter progressivo e construtivo” (BATISTA-SANTOS; SILVA, op. cit., p. 60).

Já Williams (2005) classifica os feedbacks nos tipos *positivo*, *corretivo*, *vago e genérico* e, ainda, *ofensivo*. Batista-Santos e Silva (2018, p. 59) explicam cada um deles:

[...] *positivo*, quando tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita. O *corretivo* tem por objetivo modificar um comportamento indesejado para o contexto no qual o sujeito está inserido. *Vago e genérico* é aquele que confunde o aluno sobre o seu propósito; e por fim, o *feedback ofensivo*, o qual não orienta os sujeitos, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva os alunos para a otimização de uma aprendizagem significativa. (Grifos das autoras).

Refletindo sobre cada tipo, podemos notar a relevância dos dois primeiros (positivo e corretivo) enquanto possibilitadores de melhorias na aprendizagem dos estudantes, uma vez que orientam o agir dos professores sobre as ações e os resultados dos discentes, além de possibilitar que os estudantes possam refletir sobre seus desempenhos. Assim, é na perspectiva destes que esta pesquisa se insere. Já os demais *feedbacks* (vago/genérico e ofensivo) devem ser evitados a todo custo, principalmente no campo educacional, em razão de não agregarem nenhuma contribuição positiva ao ensino.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos dados referente aos resumos produzidos pelas estudantes pesquisadas, em consonância com o aporte teórico acionado nas seções anteriores.

5 ANÁLISE DE DADOS: A ESCRITA DO RESUMO ACADÊMICO COMO PRÁTICA SOCIAL

Com base no aporte teórico discutido nas seções anteriores, principalmente na metodologia, nesta seção apresentamos as análises das produções escolhidas e das respostas ao questionário que foi aplicado às participantes da pesquisa.

Assim, os *corpora* desta pesquisa são compostos pelos resumos selecionados e pelo questionário aplicado, cujos dados nos ajudaram a analisar as dificuldades de escrita das estudantes pesquisadas e a refletirmos sobre o desenvolvimento do letramento acadêmico no ensino superior, no curso de Letras, por meio da escrita universitária.

Nesse sentido, as análises se deram a partir de uma perspectiva interpretativista (MOITA LOPES, 2006) dos dados coletados, pois como explicam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Esclarecemos de antemão que não foi nossa pretensão, nesta pesquisa, esgotar todas as possibilidades de análise, sendo que somente se tornou viável a seleção de 04 (quatro) produções e 04 (quatro) questionários para serem analisados. Além do mais, também não analisamos todos os aspectos que podem ser observados nos textos, mas os que julgamos serem mais relevantes para uma escrita responsiva na elaboração do gênero resumo acadêmico como um todo.

Dito isso, para complementar os dados deste estudo, veremos a seguir a análise do questionário que foi respondido pelas quatro estudantes participantes da pesquisa.

5.1 Análise do questionário de pesquisa: percepções dos participantes acerca da escrita

Como foi dito, a finalidade do questionário de pesquisa que aplicamos às estudantes participantes desta pesquisa foi compreender suas práticas de escrita na educação básica, ou seja, buscamos a compreensão do letramento dessas estudantes anterior ao ingresso delas na universidade, procurando demonstrar o reflexo disso quanto ao letramento acadêmico no ensino superior. Tal investigação se torna importante porque acreditamos que, ao menos em uma boa parte dos casos, a trajetória escolar da educação básica acaba tendo reflexos no ensino universitário. Desse modo, podemos compreender melhor as implicações disso quanto ao letramento, sejam dificuldades ou facilidades, na produção textual dessas estudantes.

O questionário possui um total de 8 (oito) questões e foram focadas no percurso acadêmico das estudantes relacionado à escrita/produção textual, uma forma de conhecermos um pouco mais da vida escolar das participantes em correlação com o ensino superior. A fim de não expor a identidade das estudantes, nos referimos a elas por codinomes: Ruth Rocha, Adélia Prado, Ana Maria Machado e Conceição Evaristo, tal como fizemos nas análises dos resumos. Também deixamos de fora todas as informações que constam no questionário e que poderiam identificá-las de alguma forma, tais como nome, idade e cidade onde moram, focando apenas nas perguntas que foram objetos da análise.

Retomemos as questões e, logo na sequência, há a análise de cada uma delas relacionadas com cada participante.

1 - Você cursou o ensino médio em escola pública ou privada? Como eram desenvolvidas as práticas de escrita no ensino médio e com qual/quais finalidade(s)?

2 - Em relação à produção textual na Universidade, os professores explicam de forma satisfatória o trabalho que propõem e a finalidade que pretendem com tal atividade? Comente a respeito.

3 - Descreva quais destes gêneros são exigidos de você na Universidade na realização de trabalhos acadêmicos: resumo, resenha, artigo científico, fichamento, relatório, projeto de pesquisa, dentre outros.

4 - Você tem dificuldades quanto à produção textual no contexto acadêmico? Descreva quais são as principais dessas dificuldades.

5 - De que forma você acha que os professores poderiam contribuir mais para que os alunos tivessem mais facilidades quanto à produção textual na Universidade? Relate.

6 - Os professores solicitam a produção de resumos em suas disciplinas? Em caso afirmativo, tais professores orientam a referida atividade prática? Explique.

7 - Explique se os professores dão retorno (feedback) ou não aos trabalhos solicitados, por exemplo, corrigindo e devolvendo para adequações.

8 - Analisando o seu desempenho geral no Ensino Superior, você considera que obteve uma boa formação em sua educação básica com relação à escrita/produção textual? Por quê?

Em relação à primeira questão, três estudantes informaram que cursaram o ensino médio em escola pública e uma disse ter sido em escola da rede privada de ensino. Isso ratifica a informação de que a maioria dos estudantes das instituições federais de ensino superior (IFES), cerca de 2/3 (dois terço), são provenientes do ensino médio público, como já foi verificado, por

exemplo, pela V Pesquisa⁵ do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação (2018), realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace).

Ainda quanto à questão 1 (um), perguntamos também sobre como eram desenvolvidas as práticas de escrita no ensino médio e com qual/quais finalidade(s). Ruth Rocha e Ana Maria Machado disseram que tais atividades se davam com a realização de resumos e redação. Ruth Rocha informou que “*As finalidades eram obter uma estruturação objetiva do texto, ideias principais, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão e obter um propósito comunicativo, estruturação de conteúdos em diferentes parágrafos, e ter uma boa adequação vocabular*”. Sua resposta indica que a preocupação maior quanto à produção textual era com a estrutura, ou seja, nos leva a crer que pouco se dava importância para o plano do conteúdo, o que nos remete a uma prática de ensino que desconsidera o contexto social de produção, ainda persistente em muitas escolas em nosso país e que dialoga com a corrente do *objetivismo abstrato*.

Ana Maria Machado disse que “*A prática de escrita ocorria com pouca frequência*”, resposta similar à de Adélia Prado: “*... as práticas eram um pouco inexistente*” (sic), indicando que pouco ou raramente eram realizadas atividades práticas de escrita na época do ensino médio. Esse fato demonstra uma lacuna no ensino e que pode refletir, principalmente (mas não apenas), na vida acadêmica futura do estudante; isso porque, no ensino superior, ao menos referente à disciplina de “Leitura e produção de textos” ou outra similar, comum na maioria dos cursos, os professores solicitam dos acadêmicos atividades práticas de escrita. Batista-Santos (2017, p. 87) menciona que nesse ambiente “são exigidas práticas de letramento diversificadas com a utilização da leitura e escrita”.

Sobre a finalidade das atividades de escrita, Ana Maria Machado esclareceu: “*O resumo era apresentado apenas como uma forma de avaliação e não tínhamos um retorno comentado. Na redação era apontado os erros, mas não havia uma explicação acerca deste*”, resposta que revela um ensino tradicional quanto às práticas de linguagem, ainda está presente em muitas escolas no Brasil. Nesse modelo de ensino, a correção de uma determinada tarefa consiste em apenas apontar os “erros” cometidos pelo estudante e avaliá-lo com base nisso, pois foca em sua individualidade, jogando para ele a responsabilidade pela aprendizagem; é pautado na gramática normativa e dialoga com o *modelo das habilidades de estudo*, umas das três

⁵ Pesquisa disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

abordagens de Lea e Street (1998; 1999) para compreensão da escrita no ensino superior. Além do mais, segundo a resposta de Ana Maria Machado, não havia um *feedback* quando da correção dos textos, algo bastante útil e que poderia ter sido feito.

Já Conceição Evaristo, que cursou o ensino médio em escola da rede privada, disse que havia uma disciplina específica voltada para a produção de textos e que eram realizadas redações: “*O foco era passar no Enem e desenvolver a escrita*”. É interessante observarmos em sua resposta que existiam objetivos claros na realização das atividades de escrita, sendo isso algo a ser refletido, já que o foco era a aprovação no ENEM.

A questão 2 (dois) foi se em relação à produção textual na Universidade se os professores explicam de forma satisfatória o trabalho que propõem e a finalidade que pretendem com tal atividade. As estudantes Ruth Rocha, Adélia Prado e Conceição Evaristo responderam que sim. Já Ana Maria Machado, que na época em que o questionário foi aplicado (primeiro semestre de 2022) se encontrava no 4º período, divergiu um pouco da resposta, mas acabou demonstrando que os professores explicam as atividades de produção textual. Ela respondeu: “*Devido a pandemia (Covid 19), não foram ofertadas todas as disciplinas do primeiro período e do segundo. Com isso, os alunos não aprenderam a elaborar resumo, resenha, Plano de Aula, artigo. E esses trabalhos foram solicitados, em períodos posteriores...*”

Por esse trecho da resposta de Ana Maria Machado constatamos que ela foi uma dentre inúmeros estudantes que sofreram algum impacto no ensino por causa da pandemia da Covid-19, por exemplo, com a interrupção de aulas, consequência do obrigatório distanciamento social que ocorreu por vários meses. Ela continuou explicando e relatou que, em certa ocasião, foi solicitada da turma a produção de um artigo científico, mas os estudantes não sabiam como fazê-lo, uma vez que não tiveram explanações sobre os gêneros textuais acadêmicos nos dois primeiros períodos.

No entanto, ela informou: “*Quando os alunos citaram que nunca haviam feito um artigo, houve um empenho docente para explicar, mas observei que mesmo assim, persistiu a insegurança*”. Sua resposta indica que nem sempre explicações genéricas de como elaborar determinado texto são suficientes para deixar o estudante seguro em sua produção. Assim, é necessário que os professores estejam bem preparados para lidar com a situação, por exemplo, com material didático adequado, pois é fato que muitos estudantes no ensino superior possuem dificuldades na escrita de textos próprios da esfera acadêmica. Nesse sentido, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op. cit., p. 13) esclarecem: “As causas dessas dificuldades são inúmeras, mas queremos apontar aqui apenas uma delas, que nos parece poder ser enfrentada,

que é a falta de ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado”.

A questão 3 (três) era para as estudantes elencassem quais os gêneros eram exigidos delas na Universidade na realização de trabalhos acadêmicos, sendo que resumo e resenha foram descritos por todas, seguido de fichamento e relatório. Também foram mencionados relato, artigo, plano de aula e poema. Essas respostas indicaram que resumo e resenha foram os gêneros mais solicitados na realização de trabalhos acadêmicos das estudantes pesquisadas. O trabalho com esses gêneros mais comuns, como é o caso do resumo acadêmico nesta pesquisa (acreditamos que esses gêneros também sejam comuns em outras universidades), pode ser uma boa alternativa para o aprimoramento da escrita no ensino superior, juntamente com a estratégia do *feedback*.

Em relação à questão 4 (quatro), todas as estudantes afirmaram ter dificuldades quanto à produção textual, sendo que a maior delas diz respeito à organização das ideias no texto. Isso realmente parece ser um dos maiores entraves na elaboração de um texto, já que é comum ouvirmos pessoas relatarem que chegam a demorar um bom tempo apenas pensando o que e como escrever sobre determinado assunto; isto é, há uma certa dificuldade em se transferir as ideias da mente para o papel ou tela do computador. Sobre essa realidade, Vitória e Christofoli (2013, p. 43) narram: “Depoimentos recorrentes por parte dos acadêmicos evidenciam que os alunos têm muito a dizer, mas nem sempre sabem como fazê-lo, há muito sobre o que escrever, mas nem sempre se sabe qual a forma mais adequada para expressar-se por escrito”.

Para se escrever bem, no geral, não basta que se tenha uma boa formação, muitos anos de estudo, mas algo que pode ajudar muito é o desenvolvimento de outras capacidades, principalmente ter um bom repertório de leitura e praticar constantemente a escrita. Leitura e escrita são dois fenômenos que parecem inseparáveis, encontram-se interligadas, pois ajudam-se mutuamente, como pontuam Vitória e Christofoli (op. cit., p. 44): “[...] é absolutamente necessário proceder à leitura de textos variados e submergir em sua compreensão, reflexão e análise, antes e a cada vez que se empreenda a tarefa de escrever”.

Assim, percebemos como é equivocado o discurso (inclusive trata-se de um mito) de que basta o indivíduo “saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 2007, p. 62). É preciso o entendimento de que a escrita é um processo que depende também, ou principalmente, de algumas condições externas à língua para ser realizada de modo mais significativo pois, como reflete Ramires (2010, p. 102), ao se propor a tarefa de escrever se faz necessário levar em conta “a presença do interlocutor na imagem daquele que escreve, as condições de produção do texto e as relações entre leitura e produção escrita”.

Na questão 5 (cinco) perguntamos de que forma as estudantes achavam que os professores poderiam contribuir mais para que os alunos tivessem mais facilidades quanto à produção textual na universidade. Ruth Rocha disse que seria aplicando “*conteúdos na prática, aulas expositivas para realizar a produção textual*”; Adélia Prado: “*Praticar a escrita a mão*” e Conceição Evaristo: “*Praticando junto com os alunos e tirando dúvidas*”. Assim, essas três estudantes deram respostas que se alinham, ou seja, elas acreditam que a melhor forma de os professores ajudarem na produção textual é por meio de atividades práticas.

Já Ana Maria Machado apontou que a melhor forma seria: “*Começar com um texto de fácil compreensão; apresentar um feedback acerca das produções, pontuando os acertos e os erros, explicando porque o aluno errou e orientá-lo na correção; explicar a estrutura do gênero textual*”. Observamos que esta resposta é mais completa e destaca a importância do *feedback* dos professores quando da correção de um texto, pois essa estratégia de ensino demonstra ser de grande utilidade no desenvolvimento da escrita.

Na questão 6 (seis) perguntamos se os professores na Universidade solicitavam a produção de resumos e todas as quatro estudantes disseram que sim. Ou seja, no contexto desta pesquisa, como era de se esperar, o gênero resumo é um dos solicitados na realização de atividades práticas de escrita. Junto a essa mesma pergunta, solicitamos que as estudantes explicassem se os professores orientavam a atividade de elaboração de resumos, e apenas duas delas indicaram que havia orientação. Ana Maria Machado narrou: “*A proposta era ensinar a fazer um resumo e depois o aluno realizaria esse produção*” (sic); já Conceição Evaristo foi categórica na resposta: “*Sim, explicam certinho o que devemos fazer*”. Uma das principais dificuldades nesse sentido é o fato de o estudante não estar familiarizado com determinado gênero textual/acadêmico; portanto, é de grande importância seu ensino sistemático antes da atividade de sua produção.

Com relação à questão 7 (sete), pedimos que as estudantes explicassem se os professores davam retorno (*feedback*) ou não aos trabalhos solicitados, por exemplo, corrigindo e devolvendo para adequações. Apenas Conceição Evaristo informou que não; as outras três acadêmicas pesquisadas informaram que havia o *feedback* pelos professores quando das atividades solicitadas. Vale destacar a resposta de Ana Maria Machado: “*E o feedback foi feito de uma forma muito motivadora, apresentando de maneira clara os erros, bem como sugestões*”. Observamos que esse tipo de *feedback*, que não apenas indica os erros, mas também fornece sugestões, cria mais possibilidade de uma aprendizagem, ajudando o estudante a repensar suas atitudes e indicando o caminho a percorrer para o alcance de resultados satisfatórios.

Por fim, na questão 8 (oito) perguntamos: “Analisando o seu desempenho geral no ensino superior, você considera que obteve uma boa formação em sua educação básica com relação à escrita/produção textual?” “Por quê?” A estudante Adélia Prado disse que não, sem dar mais detalhes sobre o porquê considera que não teve uma boa formação quanto à produção textual na educação básica.

Ruth Rocha respondeu: “*Acredito que obtive uma boa formação na Educação Básica, além de (sic) disso obtendo uma boa estruturação na escrita, desenvolvendo uma ótima ortografia*”. Essa resposta indica que a estudante demonstra ter confiança na sua escrita, isto é, que ela domina as práticas de produção textual, mas só saberemos se isso se confirma quando analisarmos o seu resumo acadêmico na próxima subseção.

A resposta de Ana Maria Machado vale a pena ser comentada, pois ela não somente informou não ter tido uma boa formação na educação básica quanto às práticas de produção textual, como ainda esclareceu por que pensa assim: “[...] *porque o enfoque estava mais centrado nas regras gramaticais, em vez de estimular o raciocínio crítico, possibilitar o entendimento do funcionamento da língua, não havia um feedback norteador*”. A estudante nos leva a entender, segundo a sua concepção, que um ensino de linguagem focado na gramática não é o ideal, e que seria mais adequado trabalhar o raciocínio e o entendimento sobre o funcionamento da língua. Além do mais, ela demonstrou sentir falta do *feedback* para orientá-la nas atividades em sua trajetória escolar na educação básica.

Conceição Evaristo também disse que teve uma boa formação na educação básica relacionada com a produção de textos ao responder: “*Sim. Depois da disciplina de produção de textos acadêmicos, creio que adquiri conhecimentos suficientes*”. Ou seja, ela vê a disciplina voltada para a produção de textos acadêmicos como importante e até exagera um pouco ao acreditar que já adquiriu os conhecimentos suficientes.

Agora, com base no quadro das Categorias de análise (Quadro 1) descrito na subseção 4.5 (Procedimentos de análise dos dados) e nos *feedbacks* reportados às estudantes que participaram deste estudo, passemos, de fato, às análises dos textos produzidos por cada uma delas, de modo a evidenciarmos os aspectos mais relevantes do processo de escrita e reescrita em suas produções.

Assim, reproduziremos a seguir cópias de cada um dos textos analisados e, logo na sequência, procederemos às considerações (análises) que lhes são pertinentes.

5.2 Produção inicial: Ruth Rocha

Reproduzimos a seguir a produção inicial da estudante Ruth Rocha, de modo que possamos visualizar a sua escrita e os aspectos analisados. Como dito anteriormente, não tivemos a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise, pois certamente existem outras maneiras de abordagens; nem intentamos apenas expor as lacunas que podem se fazer presentes nos textos, e sim possibilitar uma reflexão quanto ao processo de desenvolvimento do letramento acadêmico pela escrita das estudantes pesquisadas.

Figura 4 – Produção inicial de Ruth Rocha

<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p>	<p>Acadêmica: Ruth Rocha</p> <p style="text-align: center;">RESUMO ACADEMICO</p> <p>Referência: Referência: BATISTA- SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves, Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico, Miguilim—Revista Eletrônica do Netli, Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan,-abr.2018.</p> <p>Tema: Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico.</p> <p>O Trabalho da autora baseia-se em apresentar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizado com a leitura e escrita. Pondo em evidencia que essa dificuldade é consequência de padrões e práticas predominantes de ensino das competências ou da falta evolutiva (o feedback) por partes do educador em elo as produções efetuadas (tanto como escritas e oral)</p> <p>Um outro enfoque dado da autora, (BATISTA-SANTOS,2017), afirma que o letramento é “[...] mais que o ato de aquisição de “novas tecnologias” ou seja, tecnologias recém- adquiridas com (leituras e escrita) que por meio desta, possamos compreender e ter uma aquisição dessas ligadas a funcionalidade do indivíduo dentro de um determinado contexto social”.</p> <p>Além disso para que os alunos possam conceituar os seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios, cabe ao professor fazer a intervenção entre os indivíduos de (aluno-aluno; aluno- professor; professor-aluno; aluno-professor-sociedade) para que estrutrem um conhecimento científicos acadêmicos.</p> <p>Ainda assim, Batista-Santos (2017, p.93), afirma que o ambiente universitário é repleto de múltiplas [...] práticas sociais que se utiliza na leitura e escrita, onde os professores tem em vista considerações e convicções de leituras e escritas que foram construídas durante a educação básica dos alunos ingressantes, para que não se possa deixar de ter interação desse domínio.</p> <p>Entretanto a autora (BATISTA-SANTOS, 2017), discorre sobre a dificuldade dos alunos em questão da leitura e da escrita. A autora Batista-Santos e Silva, ressalta sobre o letramento, que tem aquisição das recentes tecnologias de leitura e escrita.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A começar pela dimensão conteúdo temático, podemos notar que, ao menos num primeiro momento, a estudante Ruth Rocha não compreendeu significativamente a temática do

texto-fonte, ou seja, do artigo “Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”, das autoras Batista-Santos e Silva (2018). Isso fica evidente no início do primeiro parágrafo, pois ela começa o texto afirmando: ‘*O Trabalho da autora baseia-se em apresentar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizado com a leitura e escrita*’ (linhas 10 e 11).

Para que a estudante demonstrasse ter compreendido a ideia principal, o tema do texto lido, ela poderia, logo no início do texto, ter se valido do próprio título do artigo, que reflete a sua temática principal. No entanto, numa consulta ao texto-fonte, verificamos que a estudante, aparentemente, desconsiderou a parte das considerações iniciais, bem como a primeira seção do artigo, e iniciou sua escrita a partir da segunda seção, a qual trata da constituição do letramento na esfera acadêmica.

Tal constatação pode ser verificada no seguinte trecho do artigo: “[...] podemos ratificar que a grande maioria dos alunos ingressantes no nível superior – especificamente no curso de Licenciatura em Letras, de uma Universidade Pública no estado do Tocantins – apresenta dificuldade em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita [...]” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 62, grifo nosso).

Fazendo uma comparação entre o trecho escrito por Ruth Rocha e o correspondente no texto-fonte (parte grifada), percebemos semelhanças entre ambos, havendo apenas pequenas diferenças, tais como a troca da forma verbal que está no presente do indicativo “apresenta” pela forma no infinitivo “apresentar” e a troca do substantivo feminino “aprendizagem” pelo masculino “aprendizado”. Essa estratégia é conhecida como paráfrase, isto é, quando o leitor reproduz com as próprias palavras aquilo que leu. Segundo Costa, Lima e Rego (2021, p. 113), “Na escrita acadêmica, o exercício de parafrasear é essencial no processo de apropriação da palavra do outro e na busca da palavra própria”. Já Antunes (2005, p. 62) afirma:

A paráfrase acontece sempre que recorremos ao procedimento de *voltar a dizer o que já foi dito antes*, porém, com outras palavras, como se quiséssemos traduzir o enunciado, ou explicá-lo melhor, para deixar o conteúdo mais transparente, sem perder, no entanto, a sua originalidade conceitual. A paráfrase é, portanto, uma operação de reformulação, de dizer o mesmo de outro jeito. (Grifos da autora).

No entanto, alertamos que é preciso ter cuidado para não incorrer no cometimento de uma “falsa” paráfrase: quando o escrevente apenas faz a substituição de umas palavras por sinônimas ou por outras semelhantes, o que também pode caracterizar o plágio. A “falsa paráfrase seria aquela em que, descaradamente, o autor, embora, por vezes, atribuindo o trecho

a outrem, reproduz esse trecho quase *ipsis literis*, não fazendo uso das aspas” (BESSA; BERNARDINO; NASCIMENTO, 2012, p. 7).

A leitura desta primeira versão do texto de Ruth Rocha, quanto ao conteúdo temático, demonstra que a compreensão global da estudante sobre o assunto principal do artigo ficou prejudicada, pois ela focou em apenas uma parte da temática: o letramento acadêmico. Assim, ela deixou de lado a parte principal, sem que tenha abordado as ideias tidas como mais relevantes, as quais tratam das estratégias dos *feedbacks* enquanto possibilitadoras do desenvolvimento do letramento dos universitários.

Sem querer fazer julgamento equivocado, deduzimos que a estudante pode não ter feito a leitura completa da obra, ou pode ser que ela não compreendeu adequadamente o tema abordado, mesmo que tenha lido todo o artigo. Esta inferência é respaldada na própria escrita, uma vez que a estudante escreveu todo o seu texto falando ou sobre o letramento ou sobre as dificuldades dos alunos com relação à leitura e à escrita, o que também se relaciona ao letramento. No entanto, a palavra *feedback*, cuja temática é a abordagem principal do artigo, apesar de ter sido citada nas informações pré-textuais (linhas 3 e 7), somente aparece uma vez no corpo do texto de Ruth Rocha, no seguinte trecho: “[...] *essa dificuldade é consequência de padrões e práticas predominantes de ensino das competências ou da falta evolutiva (o feedback) por partes do educador [...]*” (linhas 11 e 12).

Sobre essa questão, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli apontam: “A primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido”, e para que isso ocorra “Também é preciso detectar as ideias que o autor coloca como sendo as mais relevantes [...]” (2004, p. 39). Em outras palavras, para a escrita responsiva de um resumo acadêmico se faz necessária a leitura prévia e atenciosa do texto a ser resumido, sendo preciso, às vezes, mais de uma leitura, até que se atinja a compreensão completa e se possa resgatar as ideias principais do texto lido.

Com relação à construção composicional, relacionada à macroestrutura textual do gênero, analisamos os aspectos descritos a seguir. A estudante inseriu, seguindo as orientações fornecidas, as informações pré-textuais indicadas no *Template* que foi disponibilizado para a elaboração do resumo, tais como a indicação do gênero resumo acadêmico (linha 1), a referência da obra (linhas 3 a 5) e o tema de que trata o artigo (linhas 7 e 8). No entanto, Ruth Rocha deixou de seguir uma das principais orientações abordadas durante as aulas: indicar, no início do texto propriamente dito, os dados referentes ao título e à autoria, como podemos observar no início do texto: ‘*O Trabalho da autora baseia-se em apresentar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizado com a leitura e escrita*’ (linhas 10 e 11).

A respeito do assunto, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op. cit., p. 17) destacam que no resumo precisa constar (dentre outras características) a “indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título”. E não bastam que estas informações constem apenas na parte pré-textual, elas precisam ser inseridas ainda, e principalmente, logo no início do texto em si, como forma de situar os leitores.

Outro aspecto que podemos observar é que a estudante escreveu seu texto fazendo a divisão em vários parágrafos, como podemos visualizar ao longo do trabalho (linhas 10 a 27), sendo que o resumo é um gênero textual/discursivo que deve ser escrito em texto corrido, isto é, em um único bloco sem espaço de parágrafo. Constatamos ainda, por meio dos aspectos composicionais, que o texto de Ruth Rocha se aproxima mais dos gêneros fichamento e resenha, ao passo que, pelo mesmo motivo, se distancia do resumo acadêmico solicitado.

Com base nessas considerações, podemos fazer aqui o seguinte questionamento: as orientações que não foram observadas por Ruth Rocha seriam casos de “dimensões escondidas” (STREET, 2010)? A resposta é não, pois os(as) estudantes foram devidamente instruídos(as), durante as aulas teóricas que antecederam as práticas de produção, a respeito das características composicionais de cada um dos gêneros trabalhados.

Por fim, vamos à análise da dimensão estilo. Assim, vamos nos deter um pouco na observação do seguinte trecho inicial (linhas 10 a 17):

O Trabalho da autora baseia-se em apresentar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizado com a leitura e escrita. Pondo em evidencia que essa dificuldade é consequência de padrões e práticas predominantes de ensino das competências ou da falta evolutiva (o feedback) por partes do educador em elo as produções efetuadas (tanto como escritas e oral) Um outro enfoque dado da autora, (BATISTA-SANTOS,2017), afirma que o letramento é “[...] mais que o ato de aquisição de “novas tecnologias” ou seja, tecnologias recém- adquiridas com (leituras e escrita) que por meio desta, possamos compreender e ter uma aquisição dessas ligadas a funcionalidade do indivíduo dentro de um determinado contexto social”.

Ao analisarmos o excerto anterior, observamos que logo no início da escrita onde a acadêmica diz ‘O trabalho da autora...’ (linha 10) e no trecho ‘Um outro enfoque dado da autora’ (linha 14) há uma preocupação em deixar claro para o leitor a indicação da autoria do artigo (texto-fonte), demonstrando que as ideias contidas no resumo estão atreladas às ideias das autoras do artigo resumido. Nesse sentido, as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op. cit., p. 47) reforçam que um resumo é “um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido”.

No entanto, isso não foi feito de forma completa e adequada, pois a estudante Ruth Rocha deixou de citar o título do artigo e de mencionar as autoras pelos nomes completos ou sobrenomes, duas das principais exigências que devem ser observadas quanto à elaboração do resumo acadêmico. Sem falar também que o artigo possui duas autoras: Batista-Santos e Silva (2018), ao passo que Ruth Rocha escreveu como se estivesse se referindo a apenas uma autora.

Essa preocupação de Ruth Rocha em indicar a autoria do texto-fonte usado para a sua escrita também é demonstrada em outras partes do seu trabalho, tais como em: ‘*Batista-Santos (2017, p.93), afirma...*’ (linha 21); ‘*...a autora (BATISTA-SANTOS, 2017), discorre...*’ (linha 25) e ‘*A autora Batista-Santos e Silva, ressalta...*’ (linha 26). Esses três exemplos demonstram uma outra lacuna, que é a ausência de indicação das autoras do artigo resumido, ou seja, Batista-Santos e Silva (2018).

Como podemos perceber nos fragmentos anteriores, a acadêmica se refere a Batista-Santos (2017) bem como a Batista-Santos e Silva (sem indicação do ano), deixando, deste modo, o leitor confuso sobre a verdadeira autoria do texto-fonte. Além disso, a estudante, mesmo quando escreve os sobrenomes das autoras e faz menção a elas de algum modo, usa verbo no singular: ‘*A autora Batista-Santos e Silva, ressalta...*’ (linha 26), como se tratasse de apenas uma autora, quando na verdade são duas autoras: Batista-Santos e Silva, como falamos anteriormente, e isso não fica claro.

No trecho ‘*...falta evolutiva (o feedback)...*’ (linha 12) percebemos que faltou à acadêmica usar o termo adequado para se referir ao *feedback*, o que pode ser demonstrado pela comparação com o texto-fonte: “*...falta de uma devolutiva (o feedback)...*” (op. cit., p. 62). A palavra ‘evolutiva’ vem do verbo evoluir e não possui correlação de significado com *feedback*, ao contrário da palavra ‘devolutiva’, usada no texto-fonte.

Já no excerto ‘*...letramento é “[...] mais que o ato de aquisição de “novas tecnologias” ou seja, tecnologias recém-adquiridas com leituras e escrita...*’ (linhas 14 e 15) constatamos que Ruth Rocha fez um comentário pessoal (parte sublinhada), numa tentativa de explicar o que são “novas tecnologias”. E, nesse ato, descumpriu uma das regras básicas quanto à produção do resumo escolar/acadêmico, isto é, conforme sugerem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, na obra *Resumo*, nesse tipo de gênero devemos evitar “comentários pessoais misturados às ideias do texto” (op. cit., p. 17). Opiniões de ordem pessoal podem e até devem ser feitas na elaboração de outros gêneros, tais como resenha e fichamento, principalmente em fichamento de opinião, mas isso deve ser evitado no resumo.

Vejamos a análise do excerto a seguir (linhas 11 a 17):

Pondo em evidencia que essa dificuldade é consequência de padrões e práticas predominantes de ensino das competências ou da falta evolutiva (o feedback) por partes do educador em elo as produções efetuadas (tanto como escritas e oral)” Um outro enfoque dado da autora, (BATISTA-SANTOS,2017), afirma que o letramento é “[...] mais que o ato de aquisição de “novas tecnologias” ou seja, tecnologias recém- adquiridas com (leituras e escrita) que por meio desta, possamos compreender e ter uma aquisição dessas ligadas a funcionalidade do indivíduo dentro de um determinado contexto social”.

Percebemos que a estudante Ruth Rocha se valeu, mais uma vez, da estratégia da paráfrase para elaborar sua escrita, no entanto, o texto ficou sem coerência como também sem coesão, com palavras desconexas e que não produziram o sentido esperado para uma escrita universitária. Vejamos os correspondentes períodos do texto-fonte:

Tendo em vista que tal dificuldade é consequência de modelos e práticas dominantes de ensino dessas competências ou da falta de uma devolutiva (o *feedback*) por parte dos docentes em relação às produções realizadas (sendo elas escritas ou oralizadas), as atividades desenvolvidas em sala devem ser repensadas [...]. Dialogando com essa perspectiva, Batista-Santos e Silva (2017, p. 12) afirmam que o letramento é “[...] mais que o ato da aquisição de ‘novas tecnologias’ (leitura e escrita), pois nos leva a compreendê-lo como a aquisição dessas interligadas à funcionalidade do indivíduo em um determinado contexto social”. (BATISTA-SANTOS e SILVA, 2018, p. 62).

A comparação da escrita da estudante Ruth Rocha com o seu correspondente no texto-fonte permite visualizar a estratégia usada por ela para fazer a paráfrase: reformulação ou substituição/troca de umas palavras por outras semelhantes ou sinônimas, tais como podemos ver melhor no quadro a seguir.

Quadro 2 – Comparação entre a escrita de Ruth Rocha e o texto-fonte

Escrita de Ruth Rocha	Trecho correspondente no texto-fonte (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 62)
<i>Pondo em evidencia que essa dificuldade...</i>	Tendo em vista que tal dificuldade...
<i>é consequência de padrões e práticas predominantes de ensino das competências...</i>	é consequência de modelos e práticas dominantes de ensino dessas competências...
<i>ou da falta evolutiva (o feedback) por partes do educador...</i>	ou da falta de uma devolutiva (o <i>feedback</i>) por parte dos docentes...
<i>em elo as produções efetuadas (tanto como escritas e oral)</i>	em relação às produções realizadas (sendo elas escritas ou oralizadas), as atividades desenvolvidas em sala devem ser repensadas...
<i>Um outro enfoque dado da autora, (BATISTA-SANTOS,2017)...</i>	Dialogando com essa perspectiva, Batista-Santos e Silva (2017, p. 12)...
<i>que por meio desta, possamos compreender e ter uma aquisição dessas ligadas a funcionalidade...</i>	...pois nos leva a compreendê-lo como a aquisição dessas interligadas à funcionalidade...

Da leitura deste quadro percebemos que as trocas efetuadas foram: “Tendo em vista” por ‘*Pondo em evidência*’, “modelos” por ‘*padrões*’, “dominantes” por ‘*predominantes*’, “devolutiva” por ‘*evolutiva*’, “docentes” por ‘*educador*’, “em relação às produções” por ‘*em elo as produções*’, “realizadas” por ‘*efetuadas*’, “sendo elas escritas ou oralizadas” por ‘*tanto como escritas e oral*’, “Dialogando com essa perspectiva” por ‘*Um outro enfoque dado da autora*’, “aquisição” por ‘*adquisição*’ (sic) e “interligadas à funcionalidade” por ‘*ligadas a funcionalidade*’.

Apesar do esforço da estudante em reproduzir com suas próprias palavras o que leu, parafraseando o texto-fonte, o resultado das trocas que ela efetuou, o sentido produzido, não foi o desejado/esperado para uma escrita acadêmica. Assim, as substituições efetuadas, a forma equivocada de fazer menção às autoras, frases incompletas, a escolha do vocabulário, a falta de acentuação e até de pontuação, o não uso do acento indicativo da crase e de conectivos adequados para gerar harmonia, coerência e coesão entre as partes, tudo isso resultou em um texto sem nexos e com sentido incompleto, destoando do sentido original. Deste modo, reforçamos que é imprescindível saber fazer uma paráfrase para se obter um bom resultado, saber reformular as ideias contidas no texto-fonte, uma vez que “essa reformulação não pode ser aleatória ou desordenada — ela surge a partir de um certo domínio de estratégias linguísticas e do conhecimento do conteúdo reescrito” (COSTA; LIMA; REGO, 2021, p. 116).

Seguindo com a análise quanto ao estilo e sua relação com os aspectos observados, veremos agora os últimos trechos da escrita de Ruth Rocha. Assim, observemos o seguinte trecho escrito pela estudante (linhas 18 a 20):

Além disso para que os alunos possam conceituar os seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios, cabe ao professor fazer a intervenção entre os indivíduos de (aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno; aluno-professor-sociedade) para que estructurem um conhecimento científicos acadêmicos.

O período original correspondente no artigo é:

Na perspectiva do letramento, é necessário considerar os saberes adquiridos pelos alunos, ou seja, seus conhecimentos de mundo – os conhecimentos prévios - e cabe ao professor fazer a mediação entre os saberes, para que a partir da interação entre os sujeitos (aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno; aluno-professor-sociedade) construam conhecimentos científicos/acadêmicos. (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 63).

Comparando as duas escritas, isto é, a da estudante com a do texto-fonte, é possível observar que elas não possuem a mesma relação de sentido, sendo a primeira uma cópia mal elaborada da segunda, principalmente pela falta de coerência e de coesão das partes com o todo.

Assim, o sentido de ‘...para que os alunos possam conceituar os seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios...’ (linhas 18 e 19) é divergente, considerando o contexto, de “[...] é necessário considerar os saberes adquiridos pelos alunos, ou seja, seus conhecimentos de mundo – os conhecimentos prévios [...]” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 63). Aqui é apontada uma necessidade, isto é, o sentido é o de que os conhecimentos de mundo dos alunos necessitam de serem considerados. Já na reprodução deste mesmo trecho feita por Ruth Rocha não há o apontamento de uma necessidade, mas de uma finalidade (*para que os alunos...*), sendo que tal finalidade é os alunos poderem ‘conceituar os seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios...’.

Vejam agora a análise do penúltimo parágrafo da escrita de Ruth Rocha em comparação com o texto do artigo (linhas 21 a 24):

Ainda assim, Batista-Santos (2017, p.93), afirma que o ambiente universitário é repleto de múltiplas [...] práticas sociais que se utiliza na leitura e escrita, onde os professores tem em vista considerações e convicções de leituras e escritas que foram construídas durante a educação básica dos alunos ingressantes, para que não se possa deixar de ter interação desse domínio.

O correspondente período no texto-fonte (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 63) é:

Assim, não podemos desconsiderar, como afirma Batista-Santos (2017, p. 93), que o ambiente universitário é repleto de múltiplas [...] práticas sociais de utilização da leitura e da escrita, sendo assim, os professores devem levar em consideração as concepções de leitura e escrita construídas ao longo da educação básica dos alunos ingressantes, para que, a partir daí, novas relações sejam construídas vendo as necessidades de interação desse domínio.

Nesses dois trechos, entre outros aspectos, podemos observar também a mesma estratégia da estudante de utilização da paráfrase, tal como ela fez em períodos anteriores do seu texto, fazendo alterações de palavras do texto-fonte por outras ou mesmo de partes de alguns trechos. Deste modo, as principais alterações efetuadas (partes sublinhadas) foram as seguintes: “práticas sociais de utilização da leitura e da escrita” por ‘práticas sociais que se utiliza na leitura e escrita’. Assim, no texto-fonte o sentido é o de que múltiplas práticas sociais fazem uso da leitura e da escrita. Já na reprodução de Ruth Rocha há um sentido diferente para a expressão práticas sociais, sentido este introduzido pelo pronome relativo ‘que’, cujo

significado gerado é o de que, no ambiente universitário, múltiplas práticas sociais são utilizadas na leitura e na escrita;

Outras alterações foram efetuadas pela estudante, como do trecho a seguir, o qual as autoras citaram no texto-fonte com base em Batista-Santos (2017, p. 93): “[...] os professores devem levar em consideração as concepções de leitura e escrita construídas ao longo da educação básica dos alunos ingressantes [...]” por ‘...os professores *tem em vista* considerações e convicções de leituras e escritas que foram construídas durante a educação básica dos alunos ingressantes...’ (linhas 22 e 23). O sentido do primeiro trecho é o de que os alunos ingressantes possuem concepções de leitura e escrita herdadas da educação básica e elas (as concepções) devem ser consideradas pelos professores com a finalidade de que “[...] novas relações sejam construídas vendo as necessidades de interação desse domínio” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 94).

Por outro lado, a ideia reproduzida pela acadêmica Ruth Rocha é diferente da que se encontra no texto-fonte, demonstrando uma interpretação distorcida da presente no texto original. Ao dizer ‘os professores *tem em vista*’ – cuja parte sublinhada possui orientação para o futuro – o sentido é de almejar ou pretender algo, mas faltou coerência com a parte imediatamente seguinte, pois não faz sentido se almejar ‘*considerações e convicções de leituras e escritas...*’ (linhas 22 e 23), muito menos com a finalidade de não se poder ‘...*deixar de ter interação desse domínio*’ (linha 24).

Em outras palavras, dizer: ‘os professores *tem*⁶ em vista considerações e convicções de leituras e escritas’ não tem nada a ver ou não mantém correlação de sentido com: ‘os professores devem levar em consideração as concepções de leitura e escrita’ (conforme está no texto-fonte). Assim, o resultado alcançado com as alterações realizadas pela acadêmica foi um texto sem nexos, incoerente e inadequado com relação ao que se espera de uma escrita a nível de universidade.

Vejamos agora a análise do último parágrafo do texto de Ruth Rocha. ‘*Entretanto a autora (BATISTA-SANTOS, 2017), discorre sobre a dificuldade dos alunos em questão da leitura e da escrita. A autora Batista-Santos e Silva, ressalta sobre o letramento, que tem aquisição das recentes tecnologias de leitura e escrita*’ (linhas 25 a 27). O que observamos nesse trecho é que a estudante, para finalizar seu texto, faz uma retomada do assunto abordado no início, mais especificamente daquilo que foi dito nos dois primeiros parágrafos. Deste modo,

⁶ Transcrevemos a forma verbal *tem* tal como foi escrita pela estudante, ou seja, com inadequação de concordância, pois o adequado, conforme o contexto em questão, seria escrever *têm*, concordando nominalmente o verbo *ter* com *professores*.

percebemos que ela recorre ao modelo tradicional de redação aprendido na Educação Básica, que pauta a escrita de textos na seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que nesta última parte é aconselhado se fazer uma retomada do assunto inicial.

Provavelmente, devido se encontrar no início da graduação, a estudante não se apropriou ainda das práticas acadêmicas de escrita desse nível de ensino, as quais são diferentes daquelas da Educação Básica, principalmente das exploradas no ensino médio.

Outro aspecto importante que merece ser observado em um resumo é com relação a atribuição de atos ao autor do texto resumido. Assim, as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op. cit., p. 49) afirmam que “No resumo, o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos, que, frequentemente, não estão explicitados no texto original”. Elas acrescentam que o resumista deve fazer a interpretação desses atos, fazendo utilização de verbos adequados.

A respeito disso, observamos que Ruth Rocha procurou, por meio do uso de alguns verbos (sublinhados), atribuir atos às autoras do artigo sobre o qual ela escreveu seu texto, apesar de ter se equivocado ao fazer menção à autoria de forma incoerente no singular, o que pode ser observado nos seguintes trechos: ‘*O Trabalho da autora baseia-se em apresentar as dificuldades dos alunos...*’ (linha 10); ‘*Um outro enfoque dado da autora, (BATISTA-SANTOS, 2017), afirma que o letramento...*’ (linha 14); ‘*...Batista-Santos (2017, p.93), afirma que...*’ (linha 21); ‘*Entretanto a autora (BATISTA-SANTOS, 2017), discorre sobre...*’ (linha 25); ‘*A autora Batista-Santos e Silva, ressalta sobre...*’ (linha 26).

Por fim, ainda quanto à dimensão estilo, vamos agora à análise dos conectivos usados pela estudante Ruth Rocha em seu texto. Deste modo, precisamos antes entender o conceito e a finalidade dos conectivos:

Conectivos são palavras ou expressões que ligam frases e orações. Os conectivos... permitem a construção de uma sequência de ideias; possibilitam a articulação de diferentes ideias; contribuem determinadamente para a coesão textual de uma redação; facilitam a estruturação do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão; simplificam a transmissão e compreensão da mensagem. São também chamados de conectores ou articuladores do discurso. (NEVES, 2022, *online*, grifo da autora).

Em síntese, os conectivos são responsáveis pela coesão e coerência textuais, mas desde que sejam usados de maneira adequada, conforme a ideia que se quer transmitir. Quanto a este aspecto, a estudante usou alguns conectivos (sublinhados), os quais podemos observá-los nos excertos a seguir: ‘*...aquisição de ‘novas tecnologias’ ou seja, tecnologias recém-*

adquiridas...’ (linha 15); ‘*Além disso para que os alunos possam conceituar os seus conhecimentos...*’ (linha 18); ‘*...cabe ao professor fazer a intervenção entre os indivíduos... para que estruturam um conhecimento científicos acadêmicos.*’ (linhas 19 e 20); ‘*Ainda assim, Batista-Santos (2017, p.93), afirma que...*’ (linha 21); ‘*...para que não se possa deixar...*’ (linhas 23 e 24); ‘*Entretanto a autora (BATISTA-SANTOS, 2017), discorre...*’ (linha 25).

Explicando cada um dos conectivos destacados, temos um que indica explicitação e exemplificação: “ou seja” – usado por Ruth Rocha para explicar a expressão ‘novas tecnologias’; um que indica adição: “além disso” – usado para acrescentar ao texto uma ideia, um argumento, como reforço do que ela já havia dito; três conectores iguais que indicam finalidade: “para que”; e dois de oposição/contraste: “ainda assim” e “entretanto” – usados para indicar desacordo, opor ideias. No caso do conectivo “entretanto”, no contexto em que foi empregado, acreditamos que a estudante o tenha usado equivocadamente no lugar de “portanto”, que tem uso mais adequado para se concluir uma ideia e traria mais coerência na finalização do texto. Feita a análise da primeira versão, veremos agora a reescrita.

5.2.1 Reescrita: Ruth Rocha

Esclarecemos que o processo de reescrita foi orientado com base na primeira versão de cada texto analisado como também nas versões seguintes, conforme cada caso, de modo que demos os *feedbacks* necessários para o desenvolvimento da escrita dos resumos. Dentre as orientações dadas, sugerimos que a estudante focasse na abordagem das ideias mais relevantes do artigo resumido, indicasse o título logo no início, fizesse sempre menção às autoras e se atentasse para as características do gênero resumo acadêmico em relação a outros.

Aconselhamos também que ela observasse o uso da norma padrão da língua portuguesa, a fim de evitar o cometimento de desvios gramaticais (inadequações) que comprometessem a sua escrita (posto que isso não é bem visto na academia, sendo também levado em consideração na avaliação dos trabalhos).

Feitas estas considerações importantes, prosseguiremos agora com a análise da reescrita de Ruth Rocha, seguida da análise da sua produção final. Conforme se fez necessário, indicamos exemplos de alguns dos *feedbacks* que foram mais relevantes para o processo de escrita/reescrita do resumo acadêmico de Ruth Rocha. Vejamos a seguir.

Figura 5 – Reescrita de Ruth Rocha

Acadêmica: Ruth Rocha

RESUMO ACADÊMICO

1
2

3 Referência: BATISTA- SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves. **Os feedbacks sob o olhar do**
4 **aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico.** Miguilim—Revista
5 letrônica do Netfli. Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan,-abr.2018.

6

7 **Tema:** *Os feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento
8 acadêmico.

9

10 No artigo "*Os feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégia para o desenvolvimento do
11 letramento acadêmico" as autoras Batista-Santos e Silva abordam sobre a relevância dos *feedbacks* para o
12 desenvolvimento acadêmico. Por meio de uma pesquisa, elas averiguaram as representações que os alunos
13 possuem acerca da importância dos *feedbacks* na constituição do letramento acadêmico.

14 As autoras relatam que os *feedbacks* contribuem de forma positiva em casos de baixo desempenho acadêmico,
15 e o uso eficaz do *feedback* pode acrescentar no envolvimento dos alunos na universidade e possibilitar momento
16 de reflexões, como a auto avaliação. Elas acreditam que os *feedbacks* disponibilizados pelos docentes são
17 instrumentos fundamentais para que os educandos possuam um crescimento acadêmico efetivo.

18 As autoras Batista-Santos e Silva (2018) conceituam esse termo e afirmam que dentro da área educacional
19 *feedback* relaciona-se a partir de informações dada ao aluno que relata e discute seu desempenho de uma
20 determinada situação ou atividade. Elas também afirmam que o letramento é mais que o ato da aquisição de
21 "novas tecnologias" (leitura e escrita), pois nos leva a compreendê-lo como aquisição dessas interligadas à
22 funcionalidade do indivíduo em um determinado contexto social Batista-Santos e Silva (2018) abordam que na
23 perspectiva do letramento é imprescindível considerar os saberes adquiridos pelos alunos, seus conhecimentos
24 de mundo. Elas relatam que cabe ao professor fazer a mediação entre os saberes, para que a partir da interação
25 entre os sujeitos (aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno; aluno-professor-sociedade) construam
26 conhecimentos científicos/ acadêmicos. As autoras informam que vê a escrita inteiramente como um fenômeno
27 mental e cognitivo, em que o acadêmico não apresentará nenhuma dificuldade nas mudanças de etapas de
28 ensino, transferindo seus conhecimentos linguísticos de uma determinada modalidade para outra.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Se dermos uma olhada geral nas produções, fazendo uma comparação entre a primeira versão do texto de Ruth Rocha e esta penúltima, percebemos que houve um desenvolvimento significativo da escrita, o que foi possibilitado pelas orientações (*feedbacks*) dadas à estudante durante o processo de reescrita. Mesmo que ainda existam algumas lacunas a serem

solucionadas em seu texto, Ruth Rocha conseguiu atender à maioria das sugestões fornecidas, adequando sua escrita ao gênero resumo acadêmico.

Ao contrário do que ocorreu na primeira versão escrita pela estudante, observamos que nesta a dimensão conteúdo temático está amparada adequadamente logo no início do resumo propriamente dito, pois a acadêmica indica o título da obra resumida em que o tema está inserido: *‘No artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégia para o desenvolvimento do letramento acadêmico” as autoras Batista-Santos e Silva abordam sobre a relevância dos feedbacks para o desenvolvimento acadêmico’* (linhas 10 a 12). Além do mais, a estudante deixa claro neste trecho a temática principal do artigo quando afirma que as autoras *‘abordam sobre a relevância dos feedbacks para o desenvolvimento acadêmico.’* (linhas 11 e 12). Realmente o conteúdo temático do artigo é a questão dos *feedbacks* e a relação destes com o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Para tratar do assunto principal abordado no texto-fonte, Ruth Rocha se valeu da técnica da repetição, tendo, pois, repetido a palavra *feedback* várias vezes, mais especificamente 6 (seis) vezes no resumo, sem contar sua ocorrência no título da obra e nas informações pré-textuais. Assim, a ênfase dada pela estudante a essa palavra em mais da metade do resumo possibilitou a ela expor a síntese do texto-fonte e demonstra que houve, por parte da acadêmica, a compreensão global do texto resumido, a sua temática. Nesse sentido, Antunes (2005, p. 71) faz a seguinte declaração: “Ao contrário do que aparece nas falas de alguns professores e nas instruções de certos manuais de redação, a repetição de palavras é um recurso textual significativo”. A autora acrescenta: “Mas, a repetição não é apenas uma regularidade textual. É um recurso de grande funcionalidade, pois pode desempenhar diferentes funções, todas elas, de alguma forma, coesivas” (op. cit., p. 71).

Em alguns excertos é possível observarmos que Ruth Rocha aborda a tese defendida pelas autoras, isto é, a importância que têm os *feedbacks* para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, como nos exemplos: *‘...Batista-Santos e Silva abordam sobre a relevância dos feedbacks para o desenvolvimento acadêmico.’* (linhas 11 e 12); *‘As autoras relatam que os feedbacks contribuem de forma positiva em casos de baixo desempenho acadêmico.’* (linha 14); *‘Elas acreditam que os feedbacks disponibilizados pelos docentes são instrumentos fundamentais para que os educandos possuam um crescimento acadêmico efetivo.’* (linhas 16 a 17).

Com relação à construção composicional do resumo, tal como nas versões anteriores, Ruth Rocha continuou seguindo a estrutura do *Template* que lhe foi disponibilizado, inserindo as informações pré-textuais: o nome do gênero resumo acadêmico, a referência completa do

artigo e o tema, além das demais informações pré-textuais. Pontuamos que, especificamente quanto à referência, a estudante destacou em negrito o título do artigo, utilizando assim uma estratégia que vai ao encontro às recomendações das normas da ABNT, já que o órgão recomenda que se destaque o elemento título da publicação. No entanto, Ruth Rocha, mais uma vez, não se atentou para a estruturação do resumo em um único parágrafo como sugerido nas versões anteriores como também durante as aulas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”.

Deste modo, a estudante escreveu o texto em três parágrafos, sendo que, no primeiro, ela apresenta a obra, indicando o título e as autoras do artigo, além de sintetizar a temática, como podemos constatar nestes dois trechos: ‘...as autoras *Batista-Santos e Silva* abordam sobre a relevância dos *feedbacks* para o desenvolvimento acadêmico.’ (linhas 12 e 13); ‘...elas averiguaram as representações que os alunos possuem acerca da importância dos *feedbacks* na constituição do letramento acadêmico.’ (linhas 14 e 15). No segundo parágrafo, Ruth Rocha informa a tese defendida pelas autoras, isto é, aquilo que elas acreditam que os *feedbacks* podem agregar positivamente, o que também reforça o entendimento da estudante quanto ao conteúdo temático⁷ do artigo e indica a sua responsividade ativa.

Já no terceiro parágrafo, que também é o último, a acadêmica faz uma rápida abordagem sobre o conceito da palavra *feedback* e tece considerações a respeito do letramento, focando na relação deste com o desenvolvimento acadêmico de alunos em razão de proporcionar a construção de conhecimentos científicos. Ela finaliza o parágrafo apontando uma possível concepção de escrita que teriam as autoras, o que, na verdade, não reflete de fato as ideias dessas pesquisadoras.

Notamos que Ruth Rocha deixou de fazer algo importante no resumo (talvez tenha passado despercebido): abordar, no final do texto, as conclusões/considerações finais do artigo resumido, de modo que o leitor pudesse ao menos ter uma noção do(s) resultado(s) a que as autoras alcançaram com a pesquisa. Assim, dentre outras formas, ela poderia ter concluído seu resumo da seguinte forma: As autoras concluem a pesquisa confirmando e reforçando a importância do *feedback* para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos universitários e enfatizando como o papel do professor é indispensável para o desenvolvimento crítico e responsivo do aluno na Universidade.

⁷ Dependendo da abordagem de análise, as dimensões bakhtinianas *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo* podem se sobrepor, ou seja, uma dimensão pode dialogar com a outra, complementando-a, pois elas não são excludentes. Assim, na análise de uma pode haver espaço para manifestação da(s) outra(s).

Quanto ao estilo, veremos a seguir os aspectos mais relevantes que foram vislumbrados na reescrita de Ruth Rocha, e já adiantamos que, nesse aspecto, a estudante obteve um desenvolvimento significativo no processo de escrita com relação a sua produção inicial.

Assim, podemos observar que, diferentemente do que fez na primeira versão, a estudante menciona adequadamente as autoras do artigo resumido, logo no início do texto: ‘...as autoras Batista-Santos e Silva abordam sobre a relevância dos *feedbacks* para o desenvolvimento acadêmico.’ (linhas 11 e 12). Essa foi uma das atitudes, acertadamente, responsivas da acadêmica, pois vai ao encontro das orientações contidas no livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op. cit., p. 68): “Geralmente, iniciamos o resumo com o nome completo do autor. Ao longo do resumo, podemos nos referir ao autor utilizando *seu sobrenome, pronomes, sua profissão, a expressão ‘o autor’*” (grifos das autoras). Deste modo, além de situar o leitor em relação à autoria do texto usado para a produção do resumo acadêmico, a estudante também atribui os devidos créditos às autoras e assim evita o cometimento do plágio em sua escrita.

As formas utilizadas por Ruth Rocha para fazer menção às autoras e lhes atribuir atos por meios de verbos são basicamente duas: pelo uso da expressão “as autoras” (seguida ou não dos sobrenomes) e pela utilização do pronome anafórico “elas”, isto é, pela retomada dos nomes das autoras de uma outra forma, no caso, usando o referido pronome. Isso se dar desde o início do texto até o final, como podemos ver no trecho anterior e nestes outros exemplos: ‘...elas averiguaram as representações...’ (linha 12); ‘As autoras relatam que os *feedbacks*...’ (linha 14); ‘As autoras Batista-Santos e Silva (2018) conceituam esse termo...’ (linha 18); ‘Elas também afirmam que o *letramento*...’ (linha 20); ‘Batista-Santos e Silva (2018) abordam que na perspectiva do *letramento*...’ (linhas 22 e 23).

Por fim, outra observação quanto ao estilo é o fato de Ruth Rocha, no último período do resumo, ter atribuído um ato às autoras de forma equivocada, na tentativa de fazer uma paráfrase de uma citação. Porém, por não fazê-la de maneira adequada, isso acabou ocasionando um apagamento da voz da verdadeira autoria da citação. A acadêmica escreveu: ‘*As autoras informam que vê a escrita inteiramente como um fenômeno mental e cognitivo, em que o acadêmico não apresentará nenhuma dificuldade nas mudanças de etapas de ensino, transferindo seus conhecimentos linguísticos de uma determinada modalidade para outra.*’ (linhas 26 a 28).

Quem lê o período entende que ele retrata a concepção de Batista-Santos e Silva (2018), ou seja, que elas veriam a escrita como um fenômeno mental e cognitivo, o que não é verdade,

essa não é a concepção de escrita das autoras. Para esclarecer o equívoco, vejamos o correspondente período no texto-fonte de Batista-Santos e Silva:

Além disso, esse modelo “[...] vê a escrita inteiramente como um fenômeno mental e cognitivo” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2017, p. 17), ou seja, o acadêmico não apresentará dificuldades nas mudanças de etapas de ensino, transferindo assim seus conhecimentos linguísticos de uma modalidade para outra. (Op. cit., p. 64).

Como se pode constatar, Batista-Santos e Silva (2018) fizeram uma citação de Batista-Santos e Silva (2017), no entanto, sabemos que as ideias aí contidas não são dessas autoras, pois o que elas fizeram foi reproduzir uma citação de Lea e Street (2014) para se referir ao *modelo das habilidades de estudo*, um dos três modelos que esses autores citam para descrever as concepções de escrita de estudantes universitários. Deste modo, a estudante Ruth Rocha, ao fazer uma citação indireta sem observar os devidos critérios para tal, acabou atribuindo a Batista-Santos e Silva (2018) a responsabilidade pelas ideias parafraseadas.

Nesse sentido, destacamos que é muito importante termos atenção ao fazermos uma paráfrase, de modo a não distorcemos as ideias contidas no texto-fonte. Além do mais, uma paráfrase mal elaborada também pode resultar no cometimento do plágio ou no apagamento da voz do autor, como acabamos de ver.

No quadro a seguir, destacamos alguns dos *feedbacks* que fornecemos à estudante com relação às inadequações cometidas por ela na escrita. Pode-se observar no quadro os trechos da escrita que apresentam inadequações, apontadas em destaque na cor amarela e numeradas:

Quadro 3 – *Feedbacks* dados a Ruth Rocha para a reescrita

Trechos da escrita com inadequações	<i>Feedbacks</i> correspondentes
‘No artigo "os ¹ feedbacks ² sob o olhar do aluno na universidade: estratégia para o desenvolvimento acadêmico ³ " ...’	(1) O nome do artigo deve iniciar com letra maiúscula. (2) Por se tratar de uma palavra estrangeira, sugere-se que a coloque destacada em itálico, aqui e nas demais ocorrências. (3) Veja que esta parte está incompleta (faltou “letramento”).
‘...as autoras Batista-Santos e Silva, ⁴ abordam sobre...’	(4) Observe que esta vírgula está inadequada, pois não se separa o sujeito do verbo.
‘...o uso eficaz do feedback pode acrescentar no envolvimento dos alunos na universidade e	(5) De acordo com a gramática, o uso desta expressão configura uma redundância, pois a palavra “como” já transmite a

possibilitar momento de reflexões, como por exemplo ⁵ ...’	ideia de exemplo. Sugiro deixar apenas “como” e retirar “por exemplo”.
‘Elas abordam que além disso, elas acreditam ⁶ que os feedbacks disponibilizados...’	(6) Veja que esta parte ficou repetitiva e meio estranha (ao dizer “Elas abordam... elas acreditam”), pois você poderia simplificar e dizer apenas: “Elas acreditam que os feedbacks disponibilizados...”

Fonte: Autoria própria (2023).

Com relação ao quadro, esclarecemos que os *feedbacks* nele apontados, bem como os demais que fornecemos à estudante nas outras versões do resumo, foram importantes por orientá-la quanto ao processo de reescrita, uma vez que constatamos nesta versão uma melhoria significativa da acadêmica referente ao desenvolvimento da sua escrita.

Assim, verifica-se que houve um ato responsivo por parte de Ruth Rocha, pois a sua atitude frente aos discursos concretizados pelos *feedbacks*, recebidos e compreendidos por ela, foi efetuar as correções no texto do resumo, de acordo com os apontamentos observados. Por isso, destacamos a importância dos *feedbacks* dos professores, uma vez que tal estratégia possibilita aos estudantes refletirem sobre seus atos e agir no sentido de obterem uma aprendizagem mais significativa.

5.2.1.1 Produção final: Ruth Rocha

Para a produção final, usamos a estratégia dos *feedbacks* para orientar a estudante a sanar algumas lacunas que ainda eram observadas. Assim, indicamos a ela a necessidade de se atentar para a estrutura do gênero resumo, inserindo o cabeçalho de modo completo, eliminando os espaços dos parágrafos, revendo no texto uma palavra que não fazia sentido para o contexto; e ainda, retirando o último período, uma vez que ele estava gerando uma desarmonia com os períodos anteriores, além de fazer uma afirmação equivocada.

No entanto, destacamos que, apesar de essa ter sido considerada a produção final, não significa que ela esteja livre de qualquer inadequação, até porque este não foi nosso objetivo nesta pesquisa, mas significa que ficamos satisfeitos com os resultados alcançados até essa versão. Inclusive, a acadêmica merece ser aplaudida pelo desenvolvimento obtido.

Dito isto, vamos enfim à análise da produção final de Ruth Rocha.

Figura 6 – Produção final de Ruth Rocha

Acadêmica: Ruth Rocha

RESUMO ACADÊMICO

1

2

3 Referência: BATISTA- SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia

4 Neves. **Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o**

5 **desenvolvimento do letramento acadêmico.** *Miguilim*—Revista Eletrônica do *Natli*.

6 *Crato*, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr.2018.

7

8 **Tema:** Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o

9 desenvolvimento do letramento acadêmico.

10

11 No artigo "Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégia para o

12 desenvolvimento do letramento acadêmico" as autoras Batista-Santos e Silva abordam sobre

13 a relevância dos *feedbacks* para o desenvolvimento acadêmico. Por meio de uma pesquisa,

14 elas averiguaram as representações que os alunos possuem acerca da importância dos

15 *feedbacks* na constituição do letramento acadêmico. As autoras relatam que os *feedbacks*

16 contribuem de forma positiva em casos de baixo desempenho acadêmico, e o uso eficaz do

17 *feedback* pode acrescentar no envolvimento dos alunos na universidade e possibilitar

18 momento de reflexões, como a auto avaliação. Elas acreditam que os *feedbacks*

19 disponibilizados pelos docentes são instrumentos fundamentais para que os educandos

20 possuam um crescimento acadêmico efetivo. As autoras Batista-Santos e Silva (2018)

21 conceituam esse termo e afirmam que dentro da área educacional, *feedback* refere-se à

22 informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação

23 ou atividade. Elas também afirmam que o letramento é mais que o ato da aquisição de

24 "novas tecnologias" (leitura e escrita), pois nos leva a compreendê-lo como aquisição

25 dessas interligadas à funcionalidade do indivíduo em um determinado contexto "social".

26 Batista-Santos e Silva (2018) abordam que na perspectiva do letramento é imprescindível

27 considerar os saberes adquiridos pelos alunos, seus conhecimentos de mundo. Elas relatam

28 que cabe ao professor fazer a mediação entre os saberes, para que a partir da interação entre

29 os sujeitos (aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno; aluno-professor-sociedade)

30 construam conhecimentos científicos/ acadêmicos.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em uma visualização rápida desta produção final conseguimos perceber a evolução obtida pela estudante quando da elaboração do resumo acadêmico, pois é perceptível que o texto está estruturado. Como a estrutura do gênero textual/discursivo se refere à dimensão construção composicional, vamos à análise na ordem das dimensões bakhtinianas.

Com relação ao conteúdo temático, como também ocorreu na versão anterior, é possível verificarmos que Ruth Rocha demonstra a sua compreensão global do artigo resumido logo no início do resumo: ‘*No artigo "Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégia para o desenvolvimento do letramento acadêmico" as autoras Batista-Santos e Silva abordam sobre a relevância dos feedbacks para o desenvolvimento acadêmico*’ (linhas 11 a 13). Tal compreensão se dá não somente pela indicação do título completo do artigo, mas também pela indicação das autoras e atribuição de atos a elas, sendo reforçada, ainda, pela repetição da palavra *feedback(s)* em quase todo o texto e por abordar o assunto do letramento acadêmico: ‘*Elas também afirmam que o letramento é mais que o ato da aquisição...*’ (linha 23).

Quanto à construção composicional, já conseguimos perceber o progresso obtido pela estudante na elaboração do resumo acadêmico, pois notamos que o texto está bem estruturado. Seguindo as orientações (*feedbacks*) que lhes demos, a estudante adotou uma atitude responsiva, quando reflete e age a partir das orientações, deixando o texto organizado, principalmente por ter eliminado os espaços dos parágrafos, escrevendo tudo em texto corrido. Algo importante ainda a mencionarmos aqui, no que diz respeito à construção composicional, é que não consta nesta produção final aquele último período controverso (por fazer uma afirmação equivocada) da versão anterior, ou seja, Ruth Rocha agiu responsivamente aos *feedbacks* e efetuou a exclusão desse período.

A respeito do estilo, um dos aspectos em que a estudante mais se sobressaiu nesta produção final foi quanto à adequação do texto à norma padrão do português brasileiro. Ao lermos todo o resumo, percebemos que ela praticamente não cometeu desvios normativos da língua. Ao contrário do que se deu em ao menos uma das versões anteriores, nesta não há problema de acentuação gráfica ou falta de concordância verbal nem nominal; o uso da vírgula está adequado (com raras exceções), bem como os verbos utilizados para fazer menção às autoras.

Ruth Rocha ainda resolveu as lacunas relacionadas a frases incompletas, à pontuação e retirou uma palavra que havia sido usada indevidamente no resumo. Sintetizando, o desenvolvimento da estudante, quanto à escrita do resumo, ficou visível, pois ela demonstrou uma apropriação significativa do gênero. É possível evidenciar sua progressão textual que resultou em uma escrita condizente com aquilo que é esperado de um texto escrito por estudantes de nível superior.

5.3 Produção inicial: Adélia Prado

Reproduzimos a seguir a produção inicial da acadêmica Adélia Prado, a fim de se visualizar em sua escrita os principais aspectos analisados com base nas três dimensões bakhtinianas: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A análise não será exaustiva, recairá apenas sobre os aspectos considerados como mais relevantes para o processo de desenvolvimento da escrita do gênero resumo acadêmico.

Figura 7 – Produção inicial de Adélia Prado

	Acadêmica: Adélia Prado
1	FICHAMENTO DE RESUMO
2	REFERÊNCIA
3	
4	BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves. Os feedbacks sob o olhar
5	do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento
6	acadêmico. Miquilim – Revista Eletrônica do Netlli. Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr.
7	2018.
8	
9	O Artigo está organizado em 78 páginas. O objetivo é investigar, os conceitos sobre o olhar
10	dos alunos acerca dos feedbacks, que seria o processo de aprendizagem, feito pelos
11	orientandos com praticidade e clareza, para a melhoria e desempenho dos acadêmicos. Com
12	relação as ideias principais do texto, pode se destacar que o termo feedback, não é muito
13	conhecido, por não ser utilizado com frequência dentre as áreas do conhecimento. O
14	feedback é utilizado pelos orientandos, dentro da área da educação, voltada para avaliar o
15	desempenho dos discentes e assim mostrar os pontos positivos e negativos, possibilitando
16	uma mediação sobre suas ações, para a aprimoração do conhecimento.
17	No texto cita algumas pesquisas, onde traz algumas concepções na perspectiva do
18	letramento, onde diz que é essencial considerar o potencial, ou seja, o conhecimento de
19	mundo dos alunos para que construam conhecimentos acadêmicos. O procedimento
20	metodológico, está dentro do campo da linguística aplicada, vendo assim a necessidade de
21	estudos dentre outras disciplinas ou áreas do conhecimento científico, como é dito no artigo,
22	foi desenvolvido uma pesquisa, a partir de leituras preliminares de textos, com base nos
23	feedbacks, logo após ter apresentado a base teórica deste assunto, foi elaborado uma
24	pergunta aos discentes. Para você, o que é um feedback?
25	Foram verificadas as respostas dadas pelos alunos e alguns já conheciam o termo feedback,
26	mas apenas quatro referiram o feedback como uma pratica distante do contexto educacional.
27	Alguns alunos informaram que o papel do orientador é necessário para o seu avanço crítico
28	na universidade, então podemos concluir que o feedback é efetuado pelos professores para
29	com os alunos, afim de melhorar e progredir suas competências acadêmicas.
30	
31	Palavras-chave: Feedback, Letramento acadêmico. A aprendizagem significativa.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

A começar pelo **conteúdo temático** percebemos que faltou à acadêmica demonstrar, logo no início do seu texto, que ela compreendeu a ideia principal do artigo, uma vez que ela não citou o título da obra nem mencionou a temática, exceto na referência, que é uma informação pré-textual. Assim, Adélia Prado iniciou o texto informando a quantidade de páginas do artigo de Batista-Santos e Silva (2018), disse brevemente qual seria o seu objetivo e fez uma sucinta conceituação sobre os *feedbacks*, deixando subentendido o tema da obra resumida. Ressaltamos que foi disponibilizado aos cursistas um *template* a ser seguido como modelo e que nele consta o espaço próprio para ser inserido o tema, mas a estudante não o inseriu. Portanto, faltou a ela deixar claro para o leitor do que se trata o artigo, quais são as principais ideias que ele aborda; desse modo, a compreensão global da estudante sobre o texto-fonte não foi demonstrada efetivamente.

Com relação à **construção composicional**, Adélia Prado construiu seu texto em desacordo com as características composicionais do gênero solicitado, inclusive ela confundiu o nome, pois escreveu “Fichamento de resumo” (linha 1), ao invés de “resumo acadêmico”. Evidências de que a estudante deixou de se atentar às características do resumo acadêmico podem ser constatadas no início do texto, no seguinte trecho: ‘*O objetivo é investigar, os conceitos sobre o olhar dos alunos acerca dos feedbacks, que seria o processo de aprendizagem, feito pelos orientandos com praticidade e clareza, para a melhoria e desempenho dos acadêmicos.*’ (linhas 9 a 11).

Nesse trecho e no imediatamente anterior, a acadêmica Adélia Prado, principalmente por não ter informado o título do artigo e os nomes das autoras, acabou deixando seu texto mais de acordo com as características de outro tipo de resumo, também chamado de *abstract* e que vem no início de artigos, dissertações e teses. Outro dado que reforça essa inconformidade quanto ao gênero é o fato de que a estudante mencionou o procedimento metodológico do texto-fonte, como é possível verificar no excerto: ‘*O procedimento metodológico, está dentro do campo da linguística aplicada...*’ (linhas 19 e 20). Para completar essa evidência, ela ainda colocou as palavras-chave (as mesmas que estão contidas junto ao resumo do texto-fonte) no final do trabalho (linha 31), o que é pertinente da composição do *abstract*.

A estudante adotou uma atitude responsiva ao colocar a referência completa da obra (linhas 2 a 7), no entanto, de modo geral, ela escreveu um texto que não ficou adequado ao objetivo de um resumo acadêmico, pois faltaram-lhes as características pertinentes a esse gênero. Isso nos faz pensar que talvez a estudante não tenha assimilado por completo os ensinamentos sobre as especificidades de cada um dos gêneros (fichamento, resumo e resenha).

Por fim, veremos a seguir os aspectos analisados quanto ao **estilo**. Para se referir ao texto-fonte a estudante utilizou a linguagem em terceira pessoa, o que está adequado para o gênero em questão, mas deixou de fazer menção às autoras Batista-Santos e Silva em todos os períodos da sua escrita. Ao invés de mencionar as autoras de alguma das formas possíveis, atribuindo-lhes diversos atos, como orienta Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) na obra “Resumo”, Adélia Prado apenas mencionou o texto/artigo em si, como nos seguintes exemplos: ‘*Com relação as ideias principais do texto...*’ (linhas 11 e 12); ‘*No texto cita algumas pesquisas...*’ (linha 17); ‘*...como é dito no artigo, foi desenvolvido uma pesquisa...*’ (linhas 21 e 22).

Outro aspecto observado é que a estudante Adélia Prado apresentou alguns desvios gramaticais em sua escrita, a exemplo do trecho: ‘*O objetivo é investigar, os conceitos sobre...*’ (linha 9), em que ela não se atentou para o adequado uso da vírgula e acabou separando o verbo do seu complemento sem que houvesse uma justificativa para tal. Nesse mesmo sentido, a vírgula também foi usada inadequadamente nos seguintes excertos: ‘*...pode se destacar que o termo feedback, não é muito conhecido...*’ (linhas 12 e 13); ‘*O procedimento metodológico, está dentro do campo...*’ (linhas 19 e 20). Há também um desvio com relação à falta do acento indicativo da crase no trecho: ‘*Com relação as ideias principais do texto...*’ (linhas 11 e 12) e a falta de acento agudo na palavra ‘pratica’ (linha 26).

No trecho a seguir, verifica-se que Adélia Prado se valeu da estratégia da paráfrase para demonstrar o seu entendimento do que leu: ‘*No texto cita algumas pesquisas, onde traz algumas concepções na perspectiva do letramento, onde diz que é essencial considerar o potencial, ou seja, o conhecimento de mundo dos alunos para que construam conhecimentos acadêmicos*’ (linhas 17 a 19). Mas a organização das ideias gerou uma escrita um pouco confusa em razão da falta de adequação à norma padrão da língua portuguesa, como pode ser observado nas partes sublinhadas.

Vejamos que o excerto ‘*No texto cita algumas pesquisas,...*’, ficaria ajustado à norma padrão se tivesse sido escrito assim: “O texto cita algumas pesquisas,...”; ou então: “No texto são citadas algumas pesquisas,...”. Explicando melhor, no primeiro caso o problema seria resolvido com a retirada da preposição *em* que se encontra aglutinada com o artigo *o* (*em + o = no*); já no segundo caso, manteria a preposição, mas mudaria a voz do verbo, passando da voz ativa para a passiva, criando assim uma harmonização nas ideias.

Já com relação ao trecho: ‘*...onde traz algumas concepções na perspectiva do letramento, onde diz...*’ os problemas são referentes ao uso inadequado do advérbio *onde* nas duas ocorrências e da falta de concordância do verbo trazer (*traz*) com a palavra *pesquisas* do

trecho anterior. Desse modo, o trecho poderia ser reescrito da seguinte maneira: “As autoras citam algumas pesquisas na perspectiva do letramento que demonstram ser essencial considerar o conhecimento de mundo dos alunos para que construam conhecimentos acadêmicos”.

Comparando o referido trecho de Adélia Prado com o texto-fonte, temos o seguinte período:

Na perspectiva do letramento, é necessário considerar os saberes adquiridos pelos alunos, ou seja, seus conhecimentos de mundo – os conhecimentos prévios - e cabe ao professor fazer a mediação entre os saberes, para que a partir da interação entre os sujeitos (aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno; aluno-professor-sociedade) construam conhecimentos científicos/acadêmicos. (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 63).

Para realizar a paráfrase, observa-se que a estudante fez uma síntese das ideias contidas no texto-fonte, efetuando algumas substituições, tais como: “necessário” por ‘*essencial*’ e “saberes” por ‘*potencial*’.

5.3.1 Reescrita: Adélia Prado

Tomando como base a produção inicial de Adélia Prado, foram fornecidas as devidas orientações (*feedbacks*) para que a estudante procedesse à reescrita de seu texto, corrigindo as principais lacunas até que fosse atingida uma versão mais de acordo com o que é esperado de um estudante de nível superior.

Figura 8 – Reescrita de Adélia Prado

Acadêmica: Adélia Prado

RESUMO ACADÊMICO

1
2
3 REFERÊNCIA: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves. **Os**
4 **feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do**
5 **letramento acadêmico.** *Miguilim* – Revista Eletrônica do *Netlli*. Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78,
6 jan.-abr. 2018.
7
8 **TEMA:** Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o
9 desenvolvimento do letramento acadêmico.
10
11 O principal tema de pesquisa de Batista-Santos e Silva sobre *Os feedbacks sob o olhar do aluno*
12 *na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico*, centra-se no
13 conceito de investigar as percepções dos alunos acerca dos feedbacks, “refere-se à informação
14 dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade.”.
15 Elas alegam que o termo “feedback” não é amplamente conhecido porque não é usado com
16 frequência dentre as áreas do conhecimento. As autoras ressaltam que, no campo da educação,
17 os professores utilizam o feedback para avaliar o desempenho dos alunos e, com isso, destacar
18 pontos positivos e negativos, permitindo uma possível mediação sobre as ações dos alunos para
19 aprofundar sua compreensão. As autoras citam algumas pesquisas na perspectiva do letramento
20 que demonstram a importância de considerar a visão de mundo dos alunos na construção de
21 conceitos acadêmicos. Diante disso, as pesquisadoras verificaram as respostas dadas pelos
22 alunos e alguns já conheciam o termo feedback, mas apenas quatro referiram o feedback como
23 uma prática distante do contexto educacional. As pesquisadoras afirmam ser responsabilidade
24 dos docentes determinar o foco de suas pesquisas em relação aos alunos. Segundo as autoras,
25 os professores devem usar o feedback como uma estratégia contínua de ensino e aprendizagem,
26 inclusive de forma espontânea durante as avaliações. Batista-Santos e Silva constata que para
27 alguns alunos o papel do orientador é necessário para o seu avanço crítico na universidade,
28 portanto, pode-se concluir que o feedback é efetuado pelos professores para com os alunos, a
29 fim de melhorar e progredir suas competências acadêmicas.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com relação ao **conteúdo temático**, ao contrário do que se deu na produção inicial, nesta versão a estudante Adélia Prado o contemplou adequadamente. Além de escrever o tema (linhas 8 e 9), conforme indicado no *template*, ela também o reforçou no início do texto ao inserir o título da obra (linhas 11 e 12), bem como no decorrer da sua escrita por meio da repetição da palavra *feedback(s)*, sendo que ela fez várias referências a essa palavra.

Quanto à **construção composicional**, Adélia Prado também obteve êxito nessa versão reescrita. Ela estruturou seu texto de acordo com as características do gênero resumo acadêmico, pois escreveu o nome do gênero (linha 1), a referência da obra (linhas 3 a 6), o tema (linhas 8 e 9) e construiu toda a escrita em um único bloco de texto, sem espaçamento de

parágrafo. Além do mais, a acadêmica indicou no início do texto os nomes das autoras e o título da obra, dois requisitos indispensáveis na elaboração de um resumo acadêmico. A adequação da estudante a essa dimensão bakhtiniana (construção composicional) demonstra que ela teve uma atitude responsivamente ativa frente aos *feedbacks* disponibilizados como orientação para a reescrita.

No que se refere ao **estilo**, Adélia Prado também obteve uma melhora significativa em seu resumo acadêmico. Nessa versão, a estudante utilizou uma linguagem mais fluida, expressando ideias mais harmônicas, de fácil compreensão. Exceção foi com relação ao uso da preposição *sobre* e da vírgula no trecho: ‘*O principal tema de pesquisa de Batista-Santos e Silva sobre Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico, centra-se no conceito de investigar as percepções dos alunos acerca dos *feedbacks* [...]*’ (linhas 11 a 13).

Nesse trecho a preposição *sobre* não foi uma escolha ideal, pois gerou um sentido estranho, sendo que seria mais pertinente usar em seu lugar a expressão “no artigo” ou “na obra”, ficando assim: “O principal tema de pesquisa de Batista-Santos e Silva no artigo ‘Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico’, [...]”. Além disso, a vírgula colocada após a palavra acadêmico (linha 12) ficou inadequada, uma vez que, segundo os aspectos sintáticos, não se deve separar o sujeito do verbo. Mas ao contrário do que ocorreu na produção inicial, na reescrita Adélia Prado fez menção às autoras da obra adequadamente, de várias maneiras, utilizando os sobrenomes Batista-Santos e Silva (linhas 11 e 26), o pronome *elas* (linha 15), a expressão *as autoras* (linhas 16, 19 e 24) e referência à profissão: *pesquisadoras* (linhas 21 e 23).

Nessa versão reescrita foram encontradas poucas inadequações a serem sanadas para que o resumo acadêmico ficasse mais de acordo com o que se espera da escrita de um acadêmico. Mas para que a estudante desenvolvesse seu texto de forma progressiva, foram disponibilizados a ela *feedbacks* (orientações) para melhor guiá-la nessa empreitada. Dentre esses *feedbacks*, destacamos alguns no quadro seguinte, identificados por números.

Quadro 4 – *Feedbacks* dados a Adélia Prado para a reescrita

Trechos da escrita com inadequações	<i>Feedbacks</i> correspondentes
‘O Artigo está organizado ¹ em 78 páginas.’	(1) Falar sobre como o texto está organizado é mais pertinente ao gênero resenha e não ao resumo acadêmico. Além disso, recomenda-se iniciar um resumo

	acadêmico citando o título da obra e o nome completo ou apenas o sobrenome da autoria.
‘O principal tema de pesquisa de Batista-Santos e Silva sobre ² <i>Os feedbacks...</i> ’	(2) Sugiro que troque esta preposição pela expressão “no artigo”, pois ficará mais pertinente com a identificação da obra.
‘ Com relação as ideias principais do texto, pode se destacar que o termo feedback...’	(3) É necessário que se faça menção às autoras a cada uma das ideias colocadas, ficando claro que tais ideias são delas e não de quem escreveu o resumo. Veja exemplos de como fazer isso no comentário geral que fiz no final do trabalho.
‘ ⁴ No texto cita algumas pesquisas, onde traz algumas concepções na perspectiva do letramento, onde diz que é essencial considerar o potencial, ou seja, o conhecimento de mundo dos alunos para que construam conhecimentos acadêmicos.’	(4) Este período está meio confuso, sendo necessário reescrevê-lo a fim de torná-lo mais compreensível. Uma sugestão aqui (e em qualquer texto que se vá resumir) é captar apenas as partes mais essenciais. Exemplo: “As autoras citam algumas pesquisas na perspectiva do letramento que demonstram ser essencial considerar o conhecimento de mundo dos alunos para que construam conhecimentos acadêmicos”.
‘...o feedback é utilizado pelos orientandos, dentro da área da educação, voltada ⁵ para avaliar o desempenho dos discentes...’	(5) Com qual outra palavra esta faz referência? É preciso fazer a devida concordância.

Fonte: Autoria própria (2023).

Tendo sido orientada por esses *feedbacks*, Adélia Prado pôde refletir sobre sua escrita e adotou uma atitude responsivamente ativa ao seguir cada uma das orientações, transformando para melhor o seu texto. Isso demonstra que os *feedbacks* são instrumentos eficazes no desenvolvimento do letramento acadêmico quando utilizados de maneira adequada, principalmente os do tipo *descritivo* e *positivo*, uma vez que possuem a função de orientar o(a) estudante na melhoria da aprendizagem.

5.3.1.1 Produção final: Adélia Prado

Como ainda havia algumas inadequações importantes a serem corrigidas, foi necessário darmos mais algumas orientações (*feedbacks*) na penúltima versão para que a estudante Adélia Prado se orientasse na reescrita do resumo acadêmico e atingisse a produção final, como veremos a seguir.

Mesmo cientes de que esta versão final ainda pode conter certas lacunas, nos demos por satisfeitos, pois foi levado em conta o desenvolvimento progressivo da estudante a partir da primeira versão.

Figura 9 – Produção final de Adélia Prado

	Acadêmica: Adélia Prado
	RESUMO ACADÊMICO
1	
2	
3	REFERÊNCIA: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia Neves. Os feedbacks sob o olhar
4	do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. <u>Miguilim</u>
5	– Revista Eletrônica do <u>Netlli</u> , Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.
6	
7	TEMA: Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento
8	do letramento acadêmico.
9	
10	O principal tema de pesquisa de Batista-Santos e Silva no artigo <i>Os feedbacks sob o olhar do</i>
11	<i>aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico</i> centra-se no
12	conceito de investigar as percepções dos alunos acerca dos <i>feedbacks</i> , “refere-se à informação
13	dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade.”.
14	Elas alegam que o termo <i>feedback</i> não é amplamente conhecido porque não é usado com
15	frequência dentre as áreas do conhecimento. As autoras ressaltam que, no campo da educação,
16	os professores utilizam o <i>feedback</i> para avaliar o desempenho dos alunos e, com isso, destacar
17	pontos positivos e negativos, permitindo uma possível mediação sobre as ações dos alunos para
18	aprofundar sua compreensão. As autoras citam algumas pesquisas na perspectiva do letramento
19	que demonstram a importância de considerar a visão de mundo dos alunos na construção de
20	conceitos acadêmicos. Diante disso, as pesquisadoras verificaram as respostas dadas pelos
21	alunos e alguns já conheciam o termo <i>feedback</i> , mas apenas quatro referiram o <i>feedback</i> como
22	uma prática distante do contexto educacional. As pesquisadoras afirmam ser responsabilidade
23	dos docentes determinar o foco de suas pesquisas em relação aos alunos. Segundo as autoras,
24	os professores devem usar o <i>feedback</i> como uma estratégia contínua de ensino e aprendizagem,
25	inclusive de forma espontânea durante as avaliações. Batista-Santos e Silva constataam que para
26	alguns alunos o papel do orientador é necessário para o seu avanço crítico na universidade,
27	portanto, pode-se concluir que o <i>feedback</i> é efetuado pelos professores para com os alunos, a
28	fim de melhorar e progredir suas competências acadêmicas.

Veremos agora a análise da versão final com base nas três dimensões bakhtinianas: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Tal como na penúltima versão, Adélia Prado continuou demonstrando nesta que compreendeu a temática principal abordada na obra de Batista-Santos e Silva (2018). Ela demonstrou que houve essa compreensão de algumas maneiras: informando o tema (linhas 7 e 8), colocando o título do artigo logo no início do resumo propriamente dito (linhas 10 e 11) e fazendo referência à palavra *feedback* em várias partes do seu texto.

Quanto à **construção composicional**, a estudante também agiu adequadamente. Ela colocou o nome do gênero: resumo acadêmico (linha 1), a referência completa do artigo (linhas 3 a 5) e o tema (linhas 7 e 8). Com relação ao tema, ela ainda o deixou centralizado e eliminou um excesso de espaço que havia na versão anterior (entre as palavras *feedbacks* e *sob*).

No que se refere ao texto como um todo, Adélia Prado o construiu adotando a mesma estrutura comum de textos da educação básica, em que há a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Assim, ela o introduziu informando os nomes das autoras e o título da obra: ‘*O principal tema de pesquisa de Batista-Santos e Silva no artigo Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico centra-se no conceito de investigar as percepções dos alunos acerca dos feedbacks...*’ (linhas 10 a 12); em seguida, fez algumas abordagens a respeito dos *feedbacks*, tais como a conceituação desse termo, seu uso na área da educação e suas finalidades.

Por fim, ela concluiu seu texto retomando a ideia de que os professores fazem uso do *feedback* com a finalidade de melhorar e progredir as competências dos estudantes. No trecho a seguir, a conclusão ficou explícita por meio da conjunção conclusiva *portanto*, que tem a finalidade de concluir uma ideia: ‘*...portanto, pode-se concluir que o feedback é efetuado pelos professores para com os alunos, a fim de melhorar e progredir suas competências acadêmicas*’ (linhas 27 e 28).

Com relação ao **estilo**, Adélia Prado também obteve um melhor desenvolvimento, pois além de ter continuado adotando uma linguagem simples e de fácil entendimento, ela ainda sanou as lacunas que se encontravam na versão anterior. Assim, ela fez a substituição da preposição *sobre* pela expressão “no artigo” (linha 10) e eliminou a vírgula que havia sido usada de forma inadequada, seguindo as orientações que lhe foram passadas por meio dos *feedbacks* e demonstrando uma atitude responsivamente ativa.

Em seu texto, de forma adequada, a estudante deixou claro que as ideias escritas não são delas, mas sim das autoras do artigo, pois ela fez menção às autoras e atribuiu atos a elas de várias maneiras, como podemos constatar: ‘*Elas alegam que o termo...*’ (linha 14); ‘*As*

autoras ressaltam que...’ (linha 15); ‘*...as pesquisadoras verificaram as respostas...*’ (linha 20); ‘*Batista-Santos e Silva constatam que...*’ (linha 25).

Comparando a produção final com a primeira versão, em que faltaram naquela os elementos essenciais que nem se pode chamá-lo de resumo, observamos que Adélia Prado obteve um desenvolvimento expressivo em sua escrita. Isso foi possibilitado pelos constantes *feedbacks* fornecidos a ela e por sua atitude responsiva em seguir as orientações em busca de melhoria da qualidade do seu texto.

5.4 Produção inicial: Ana Maria Machado

A seguir encontra-se reproduzida a produção inicial de Ana Maria Machado para que se possa visualizar os principais aspectos observados na análise com relação às dimensões bakhtinianas em consonância com outros aspectos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Figura 10 – Produção inicial de Ana Maria Machado

	Acadêmica: Ana Maria Machado
1	RESUMO ACADÊMICO
2	
3	Referência: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia Neves. Os feedbacks sob o olhar do aluno na
4	universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. <i>Miguilim</i> – Revista Eletrônica do
5	<i>Netlli Crato</i> , v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.
6	
7	Tema: Os feedbacks como estratégia de desenvolvimento acadêmico.
8	
9	O feedback, escrito ou oral, apresentado pelo docente é uma estratégia norteadora de grande relevância para o
10	desenvolvimento do letramento acadêmico dos docentes em formação. Esta pesquisa, de caráter qualitativo,
11	partiu de uma abordagem teórica acerca do tema e em seguida realizou-se entrevista com acadêmicos, prováveis
12	formandos, do último período do Curso de licenciatura de Letras de um <u>dos campus</u> da Universidade Federal do
13	Tocantins (UFT). Com isso, as autoras pretendiam investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre a
14	significância dos feedbacks na formação acadêmica; verificar se os docentes adotavam essa ferramenta; analisar
15	a relevância dos feedbacks na escrita acadêmica e compreender a importância dos professores no processo de
16	formação dos licenciandos. Este estudo confirmou que os feedbacks, quando realizados de maneira adequada,
17	contribuem de forma significativa na relação ensino-aprendizagem. Os entrevistados demonstraram um breve
18	conhecimento sobre este retorno avaliativo, alguns o consideraram incomum, devido não ser uma prática habitual.
19	Constatou-se que os respondentes tinham ciência da importância deste método na formação educacional, mas o
20	conhecem apenas no modo positivo, desconhecem os outros tipos (corretivo, vago e genérico e ofensivo) e, a
21	maioria, não o relacionaram com o contexto educacional. Observou-se que esta técnica de ensino, embora eficaz,
22	é pouco utilizada pelos docentes, por isso as autoras recomendam que estes sejam motivados a utilizá-la de forma
23	contínua, pois a sua ausência compromete a aprendizagem. Todos os entrevistados a consideraram indispensável
24	no aprimoramento da escrita, e ficam no aguardo da aplicação dessa metodologia, pois estabelece uma ligação
25	entre docente-texto-discente. Sendo assim, nota-se que o professor tem um papel fundamental, porque ao detectar
26	as “dimensões escondidas” por meio do feedback, contribuirá com uma educação crítica em que o educando é
27	estimulado a refletir a partir das considerações pontuadas, além disso, terá elementos para reavaliar a própria
28	atuação.
29	
30	Palavras-chave: Feedback. Letramento acadêmico. Estratégia.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De início percebemos que o **conteúdo temático** foi contemplado apenas em parte por Ana Maria Machado, pois ela escreveu o tema de forma sintetizada: ‘*Os feedbacks como estratégia de desenvolvimento acadêmico*’ (linha 7). Assim, faltou abordar de maneira completa e explícita a temática principal da obra de Batista-Santos e Silva (2018), o que poderia ter sido feito pela inserção do próprio título na referência ao tema e no início do resumo. No decorrer de todo o texto Ana Maria Machado também não esclareceu a temática da obra, ela apenas

forneceu indícios por meio de menções à palavra *feedback* e sua relação com a aprendizagem, como no trecho: *‘Observou-se que esta técnica de ensino, embora eficaz, é pouco utilizada pelos docentes, por isso as autoras recomendam que estes sejam motivados a utilizá-la de forma contínua, pois a sua ausência compromete a aprendizagem’* (linhas 21 a 23).

Quanto à **construção composicional**, a estudante agiu significativamente ao escrever o nome do gênero: resumo acadêmico (linha 1), a referência completa da obra (linhas 3 a 5), o tema, mesmo que de forma sintetizada (linha 7) e por ter escrito todo o texto em um único parágrafo. No entanto, ela colocou as palavras-chave, o que não é recomendado em resumo acadêmico, e deixou de fora outros aspectos essenciais que caracterizam esse gênero, por exemplo, não indicou no início o título nem as autoras do artigo, constando essas informações somente na parte pré-textual, ou seja, no local indicado no *template* para se colocar a referência.

A forma como Ana Maria Machado organizou as ideias e as escolhas lexicais que ela fez deixaram seu texto inadequado ao objetivo de um resumo acadêmico e mais próximo a outro tipo de resumo, também chamado de *abstract*, feito pelo próprio autor no início de artigos, dissertações e teses.

Dentre as características desse tipo de resumo (*abstract*) que constam no trabalho de Ana Maria Machado estão: informações referentes à metodologia, tais como o caráter da pesquisa: *‘Esta pesquisa, de caráter qualitativo,...’* (linha 10) e a abordagem: *‘...partiu de uma abordagem teórica acerca do tema...’* (linha 11), os objetivos: *‘...investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre a significância dos feedbacks na formação acadêmica; verificar se os docentes adotavam essa ferramenta; analisar a relevância dos feedbacks na escrita acadêmica e compreender a importância dos professores no processo de formação dos licenciandos.’* (linhas 13 a 16) e os resultados alcançados: *‘Este estudo confirmou que os feedbacks, quando realizados de maneira adequada, contribuem de forma significativa na relação ensino-aprendizagem.’* (linhas 16 e 17), *‘Constatou-se que os respondentes tinham ciência da importância deste método na formação educacional...’* (linha 19).

Por fim, com relação à dimensão **estilo**, Ana Maria Machado demonstrou ter domínio do uso da linguagem escrita, pois esta ficou bem elaborada, praticamente não se notam desvios quanto à norma padrão da língua portuguesa. A disposição das ideias ficou bem colocada e não se notam problemas de uso da vírgula que comprometem o sentido, tão pouco, de concordâncias, de acentuação e pontuação nem de frases incompletas, como ocorreu em textos que analisamos de outros(as) estudantes. Assim, no trecho: *‘Todos os entrevistados a consideram indispensável no aprimoramento da escrita...’* (linhas 23 e 24) a estudante usou

adequadamente o pronome “a” para se referir a uma expressão citada anteriormente: “técnica de ensino” (linha 21), fazendo uso de um recurso estilístico denominado anáfora.

Outro trecho que merece ser destacado é: *‘Todos os entrevistados a consideram indispensável no aprimoramento da escrita, e ficam no aguardo da aplicação dessa metodologia, pois estabelece uma ligação entre docente-texto-discente. Sendo assim, nota-se que o professor tem um papel fundamental...’* (linhas 23 a 25). Aqui é possível observarmos que há uma progressão textual e, portanto, ideias coesivas, sendo que isso foi possibilitado pelo uso de elementos coesivos, como do conectivo “e”, das palavras “dessa” (contração da preposição de + essa) e “metodologia” (para retomar a palavra *feedback*), da conjunção “pois” e da locução conjuntiva “sendo assim”.

Um aspecto importante que não foi observado por Ana Maria Machado e que é imprescindível em resumo acadêmico é com relação à menção às autoras do artigo. Em dois momentos ela citou a palavra ‘autoras’, mas não deixou claro no texto em si quem são essas autoras, como nos trechos: *‘Com isso, as autoras pretendiam investigar o conhecimento prévio dos alunos...’* (linha 13); *‘Observou-se que esta técnica de ensino, embora eficaz, é pouco utilizada pelos docentes, por isso as autoras recomendam que estes sejam motivados a utilizá-la de forma contínua...’* (linhas 21 a 23).

A atribuição de atos é outro requisito que precisa ser observado na elaboração desse tipo de gênero, pois segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op. cit., p. 17), é necessário que no resumo haja “menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica...)”. Nesse sentido, com exceção do que se observa nos dois últimos exemplos do parágrafo anterior, a estudante não atribuiu atos ou ações às autoras Batista-Santos e Silva (2018). Ao invés disso, ela utilizou verbos na terceira pessoa do singular para falar da pesquisa: *‘Esta pesquisa, de caráter qualitativo, partiu de uma abordagem teórica...’* (linhas 10 e 11); *‘Este estudo confirmou que os feedbacks...’* (linha 16).

Em outros trechos a acadêmica não se referiu a nenhum sujeito em específico, isto é, deixou o sujeito indeterminado: *‘Constatou-se que os respondentes tinham ciência da importância deste método na formação educacional...’* (linha 19); *‘Observou-se que esta técnica de ensino, embora eficaz, é pouco utilizada pelos docentes...’* (linhas 21 e 22). Nesses exemplos, a partícula “se” atrelada aos verbos funciona exatamente como índice de indeterminação do sujeito.

5.4.1 Reescrita: Ana Maria Machado

A partir das lacunas observadas na produção inicial, utilizamos a estratégia dos *feedbacks* para que a estudante procedesse à reescrita e pudesse adequar seu texto às exigências do gênero resumo acadêmico que deveria ser elaborado. Para tanto, a orientamos a se atentar às características desse gênero, uma vez que a produção inicial, apesar de uma escrita bem elaborada, se desviou para outro tipo de resumo (*abstract*).

Figura 11 – Reescrita de Ana Maria Machado

	Acadêmica: Ana Maria Machado
	RESUMO ACADÊMICO
1	
2	
3	Referência: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia Neves. Os feedbacks sob
4	o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico.
5	Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.
6	
7	Tema: Os feedbacks como estratégia de desenvolvimento acadêmico.
8	
9	No artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o
10	desenvolvimento do letramento acadêmico”, elaborado por Dalve Oliveira Batista Santos e
11	Cleliléia Neves Silva, apresenta a importância do feedback escrito e oral na formação
12	acadêmica dos licenciandos. Para tanto, as pesquisadoras realizaram uma abordagem teórica
13	acerca desta temática e entrevistaram, prováveis, formandos do último período do Curso de
14	Licenciatura em Letras de um dos campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Com
15	este estudo as autoras constataram que os entrevistados, mesmo não tendo um conhecimento
16	aprofundado desta ferramenta avaliativa, consideram que ela é muito eficaz para o processo de
17	escrita e aprendizagem. Além disso, comprovaram que os docentes desempenham um papel
18	fundamental na trajetória acadêmica do educando com este retorno apreciativo, quando
19	realizado de maneira adequada, no entanto, este método é pouco utilizado no contexto
20	universitário. Após constatarem a relevância dos feedbacks por meio desta pesquisa, Batista-
21	Santos e Silva recomendam que os professores sejam motivados a utilizá-los de forma contínua,
22	já que contribui com aprendizado e autonomia dos discentes, bem como fornece informações
23	valiosas para avaliar a prática docente, e assim, melhorá-la.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No que diz respeito ao **conteúdo temático**, agora sim, a estudante Ana Maria Machado o contemplou significativamente, o que pode ser constatado pelo título da obra que ela colocou no início do texto (linhas 9 e 10) e, principalmente, pela seguinte informação: ‘...*apresenta a*

importância do feedback escrito e oral na formação acadêmica dos licenciandos.' (linhas 11 e 12). Esse trecho demonstra o entendimento da estudante sobre a compreensão global do texto resumido, sendo um indício claro de que ela se apropriou da temática ao fazer a leitura do artigo.

Um outro dado que reforça a tese de que Ana Maria Machado compreendeu a temática é o fato de ela ter feito referência ao assunto *feedback* de algumas maneiras, por meio da utilização das seguintes palavras ao longo do texto: “temática” (linha 13), “ferramenta avaliativa” (linha 16), “retorno apreciativo” (linha 18) e “método” (linha 19). Todas essas palavras foram utilizadas pela estudante como referência à ideia principal discutida no artigo.

Quanto à **construção composicional**, a acadêmica repetiu o que já havia feito de forma adequada na versão anterior, isto é, inseriu o nome do gênero: resumo acadêmico (linha 1), a referência completa (linhas 3 a 5), informações referentes ao tema (linha 7) e escreveu todo o texto em um único bloco sem espaço de parágrafo. Alterações significativas que ela fez foram: inserção, no início do resumo, do título da obra e dos nomes das autoras, deixando o leitor informado desses dados que são imprescindíveis na elaboração do gênero resumo acadêmico.

Mas, uma das coisas que mais fez a diferença na elaboração do texto, caracterizando-o ao gênero em questão, foi o modo como as ideias foram selecionadas e organizadas nessa versão reescrita por Ana Maria Machado, pois assim ela conseguiu adequar seu texto ao objetivo de um resumo acadêmico, ao contrário do que ela fez na produção inicial. Por fim, ela retirou as palavras-chave que haviam na versão anterior e que não são necessárias nesse tipo de gênero.

Já com relação ao **estilo**, Ana Maria Machado, assim como na versão anterior, não apresentou desvios significativos quanto à norma padrão da língua portuguesa, sendo sua escrita bem elaborada, como dito anteriormente, sem problemas de coerência/coesão, pontuação, frases incompletas e seleção lexical adequada ao gênero resumo acadêmico (com raras exceções). Nesse sentido, observamos um pequeno desvio no trecho: ‘*No artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”, elaborado por Dalve Oliveira Batista Santos e Cleliléia Neves Silva, apresenta a importância do feedback...*’ (linhas 9 a 11).

Nas partes sublinhadas podemos notar que falta harmonização das ideias, de modo que seria necessário adequar a voz do verbo de ativa para passiva, de maneira a combinar com a parte “No artigo”, assim: “No artigo [...], é apresentada a importância do *feedback*...”. Outra forma de resolver o problema seria alterando a parte inicial, retirando a preposição *em* que se encontra aglutinada com o artigo definido *o* (em + o = no), assim: “O artigo [...], apresenta a importância do *feedback*...”.

Já no trecho ‘...apresenta a importância do feedback escrito e oral na formação acadêmica dos licenciandos.’ (linhas 11 e 12) observamos que a escolha da palavra “licenciandos” não foi adequada para o contexto, pois restringiu o público que pode ser beneficiado pelos feedbacks. Assim, seria mais pertinente que a estudante tivesse usado a palavra “educandos” ou “estudantes”, abrangendo todos os acadêmicos que podem ser beneficiados por essa ferramenta. Outro pequeno desvio e que passa quase despercebido é quanto à escrita do sobrenome Batista-Santos, pois a estudante deixou de colocar o hífen.

Em geral a acadêmica Ana Maria Machado apresenta uma certa facilidade em escrever, tem uma escrita boa e linguagem condizente com o ensino superior, sendo que as poucas inadequações observadas em seu texto foram solucionadas com a ajuda de *feedbacks*, os quais a orientaram na reescrita do seu trabalho. Assim, destacamos no quadro a seguir os principais *feedbacks* que demos a ela em relação às inadequações observadas em sua escrita.

Quadro 5 - *Feedbacks* dados a Ana Maria Machado para a reescrita

Trechos da escrita com inadequações	<i>Feedbacks</i> correspondentes
<p>O feedback¹, escrito ou oral, apresentado pelo docente é uma estratégia norteadora de grande relevância para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos docentes em formação.</p>	<p>(1) Sugere-se que no início de um resumo acadêmico constem o título da obra e o(s) nome(s) completo(s) ou apenas o(s) sobrenome(s) do(s) autor(es), de modo a identificar já de início a obra resumida.</p>
<p>No artigo “Os <i>feedbacks</i> sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”, elaborado por Dalve Oliveira Batista Santos e Cleliléia Neves Silva, apresenta² a importância do <i>feedback</i> escrito e oral na formação acadêmica dos licenciandos³.</p>	<p>(2) Veja que esta parte é a sequência de “No artigo” (início do resumo) e, desta forma, não há uma harmonização na escrita, pois o adequado seria dizer: No artigo..., é apresentada a importância...(mudando a voz do verbo para passiva). Outra forma de consertar isso é fazendo a alteração apenas no início, assim: O artigo... (ao invés de “No artigo”).</p> <p>(3) Licenciandos? Não seria mais pertinente dizer educandos ou estudantes, já que a importância dos <i>feedbacks</i> abrangeria os alunos no geral e não apenas os que fazem licenciatura?</p>
<p><i>Feedback</i> sobre o texto como um todo</p>	

De modo geral o seu texto não se refere ao gênero resumo acadêmico, o qual era para ser feito aqui, mas se aproxima mais de uma resenha ou de outro tipo de resumo, também chamado de *abstract*. Em um resumo acadêmico é necessário que se aborde as principais ideias do texto original ou obra, fazendo sempre menção à autoria, de modo a ficar claro que tais ideias são de quem escreveu a obra e não de quem a resumiu. Neste caso, você poderá fazer menção às autoras do artigo da seguinte forma: Batista-Santos e Silva afirmam...; as autoras relatam...; elas declaram...; as pesquisadoras discorrem...; e assim por diante. Assim, sugiro que você releia os materiais sobre o resumo acadêmico, de modo a reescrever este trabalho de acordo com tal gênero.

Fonte: Autoria própria (2023).

5.4.1.1 Produção final: Ana Maria Machado

Para a finalização do trabalho, orientamos que Ana Maria Machado se atentasse para a correção de algumas inadequações que ainda constavam em seu texto. Assim, orientada pelos *feedbacks*, ela procedeu aos devidos ajustes, deixando seu texto mais de acordo com o gênero resumo acadêmico, como podemos constatar na reprodução a seguir.

Figura 12 – Produção final de Ana Maria Machado

Acadêmica: Ana Maria Machado

RESUMO ACADÊMICO

1
2
3 Referência: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia Neves. Os feedbacks sob
4 o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico.
5 Migulim – Revista Eletrônica do Netlli Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.
6
7 **Tema:** Os feedbacks como estratégia de desenvolvimento acadêmico.
8
9 O artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o
10 desenvolvimento do letramento acadêmico”, elaborado por Dalve Oliveira Batista Santos e
11 Cleliléia Neves Silva, apresenta a importância do feedback escrito e oral na formação
12 acadêmica dos estudantes. Para tanto, as pesquisadoras realizaram uma abordagem teórica
13 acerca desta temática e entrevistaram prováveis formandos do último período do Curso de
14 Licenciatura em Letras de um dos campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Com
15 este estudo as autoras constataram que os entrevistados, mesmo não tendo um conhecimento
16 aprofundado desta ferramenta avaliativa, consideram que ela é muito eficaz para o processo de
17 escrita e aprendizagem. Além disso, comprovaram que os docentes desempenham um papel
18 fundamental na trajetória acadêmica do educando com este retorno apreciativo, quando
19 realizado de maneira adequada, no entanto, este método é pouco utilizado no contexto
20 universitário. Após atestarem a relevância dos feedbacks por meio desta pesquisa, Batista-
21 Santos e Silva recomendam que os professores sejam motivados a utilizá-los de forma contínua,
22 já que contribui com o aprendizado e autonomia dos discentes, bem como fornece informações
23 significativas para avaliar a prática docente, e assim, melhorá-la.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O **conteúdo temático** continuou sendo contemplado por Ana Maria Machado nesta produção final, pois ela inseriu o tema (linha 7) e informou o título da obra: *‘Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico’* (linhas 9 e 10). Além disso, a estudante fez uma síntese da temática principal, deixando claro para o leitor que ela compreendeu o assunto abordado na obra, o que pode ser constatado no seguinte trecho: *‘...apresenta a importância do feedback escrito e oral na formação acadêmica dos estudantes.’* (linhas 11 e 12). Ao longo do texto, ela continuou demonstrando que compreendeu o tema, pois usou algumas palavras para fazer referência à temática do *feedback*, tais como: “temática” (linha 13), “ferramenta avaliativa” (linha 16), “retorno apreciativo” (linha 18) e “método” (linha 19).

Com relação à **construção composicional**, a estudante também continuou seguindo a mesma estrutura que fez na versão anterior, ou seja, ela escreveu o nome do gênero: resumo acadêmico (linha 1), a referência do artigo (linhas 3 a 5), o tema (linha 7), conforme indicado no *template*, e construiu o texto em um único bloco e sem espaço de parágrafo, como é recomendado na estruturação de um resumo acadêmico. Além do mais, Ana Maria Machado indicou, no início do seu texto, o título e a autoria do artigo sobre o qual ela fez o trabalho, dados esses que são cruciais para identificação da obra resumida.

De modo geral, é possível afirmar que o texto de Ana Maria Machado, nesta versão final, possui as características essenciais de um resumo acadêmico, cumprindo com os objetivos desse gênero, ao contrário da primeira versão. Ela o estruturou da seguinte forma: no início, fez a indicação do título e da autoria (linhas 9 a 11) e uma síntese do assunto principal abordado (linhas 11 e 12); em seguida, aprofundou a temática em questão, discorrendo sobre as questões relacionadas aos *feedbacks*, tais como a abordagem do assunto feita pelas autoras Batista-Santos e Silva (2018) e os resultados da pesquisa que elas fizeram com os estudantes; por último, Ana Maria Machado finalizou o texto, informando a recomendação das autoras quanto à utilização dos *feedbacks* por ser uma ferramenta importante no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, além de servir como parâmetro avaliativo da prática docente.

Quanto ao **estilo**, Ana Maria Machado escreveu seu texto de modo adequado à norma padrão, sendo que sua escrita não apresenta problemas de coerência/coesão, pontuação, uso da vírgula, acentuação gráfica e frases incompletas. É possível constatar que ela escreve bem, sua escrita possui uma linguagem de acordo com o que se espera de um(a) estudante do ensino superior e a seleção lexical feita por ela para a elaboração do trabalho está adequada ao gênero resumo acadêmico. A estudante se valeu de alguns operadores argumentativos para interligar

as ideias do seu texto, criando uma progressão textual, tais como: “para tanto” (linha 12), “além disso” (linha 17), “no entanto” (linha 19), “bem como” (linha 22) e “e assim” (linha 23).

A estudante resolveu a falta de harmonização que havia no primeiro período da versão anterior, reescrevendo o trecho sem a preposição *em* no início, como podemos ver a seguir: ‘*O artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”, elaborado por Dalve Oliveira Batista Santos e Cleliléia Neves Silva, apresenta a importância do feedback...*’ (linhas 9 a 11). Ao longo de todo o texto é possível observarmos que Ana Maria Machado fez menção às autoras, bem como atribuiu atos a elas, deixando claro que as ideias colocadas pertencem a essas pesquisadoras, algo que vai ao encontro das orientações para a elaboração de um resumo acadêmico, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2019 [2004]).

Já no trecho: ‘*...apresenta a importância do feedback escrito e oral na formação acadêmica dos estudantes.*’ (linhas 11 e 12) notamos que Ana Maria Machado fez a substituição da palavra “licenciandos” por “estudantes”, sendo esta palavra mais pertinente ao contexto por abranger todo o público-alvo que pode ser beneficiado pela estratégia dos *feedbacks*.

5.5 Produção inicial: Conceição Evaristo

Reproduzimos a seguir a primeira versão do texto de Conceição Evaristo para que possamos observar os dados que foram objetos da nossa análise, com base nas dimensões conteúdo temático, construção composicional e estilo correlacionados com aspectos indicados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Figura 13 – Produção inicial de Conceição Evaristo

Acadêmica: Conceição Evaristo

RESUMO ACADÊMICO

1
2

3 **Referência:** BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves. **Os feedbacks sob o**
4 **olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico .**
5 **Migulim** – Revista Eletrônica do **Netlli**, Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.

6

7 **Tema:** Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do
8 letramento acadêmico

9

10 As autoras apresentam no arquivo, pesquisas voltadas aos professores em relação ao
11 ensino e aprendizagem proporcionado aos alunos. Com o intuito de desenvolver competências
12 e ter um crescimento acadêmico para os discentes, os educandos precisam desenvolver
13 condições plausíveis nas correções das atividades. Os feedbacks são uma alternativa
14 significativa para a aprendizagem, pois promovem transformações, mostrando acertos e
15 desacertos para estimular o aluno a alcançar o almejado. O processo de aprender e ensinar, não
16 é completo se não houver a presença dos feedbacks. Esses, precisam ser exibidos pelo docente
17 a partir de pontos positivos e negativos e então buscar estratégias juntamente com o discente
18 para superar dificuldades. Os feedbacks, precisam ser relatados com linguagem clara e simples
19 sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão.

20 Em relação ao letramento, é necessário abraçar os conhecimentos também dos
21 educandos para que juntamente com o professor construam conhecimentos
22 científicos/acadêmicos. Esses, são ferramentas fundamentais para práticas de linguagem no
23 ambiente universitário como também, levam ao desenvolvimento do letramento acadêmico. As
24 autoras acreditam que, a partir da experiência de aluno do docente, ajuda na atuação em sala de
25 aula, dessa forma, é papel dele abrir a mente dos alunos para o conhecimento epistemológico.
26 Reafirmam que é de grande importância professor e aluno manterem diálogos, principalmente
27 através de feedbacks. Elas acatam a ideia de que os feedbacks podem muito privilegiar
28 habilidades escondidas dos alunos dentro da universidade, porém, sem deixá-los com baixa
29 autoestima. Por fim, as pesquisadoras enxergam o feedback como um instrumento de progresso
30 e apoio aos alunos dentro da esfera acadêmica e não como um regresso, desmerecendo suas
31 atividades.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observamos que, com relação ao **conteúdo temático**, Conceição Evaristo não o contemplou devidamente, pois ela até colocou o tema (linhas 7 e 8), mas fez referência às ideias principais do artigo de modo vago, como podemos notar no trecho: ‘*As autoras apresentam no arquivo, pesquisas voltadas aos professores em relação ao ensino e aprendizagem proporcionado aos alunos.*’ (linhas 10 e 11). Ao invés de citar o título do artigo, a estudante apenas menciona a palavra “arquivo”, fazendo assim uma abordagem bastante genérica e que não deixa claro para o leitor sobre qual obra foi elaborado o trabalho. As várias referências que a acadêmica fez no texto à palavra *feedback* são em frases soltas e que não estabelecem uma

relação clara com o tema abordado, sendo assim, tais palavras não serviram para demonstrar que houve o entendimento dela sobre a temática.

Quanto à **construção composicional**, a estudante agiu adequadamente ao inserir o nome do gênero: resumo acadêmico (linha 1), a referência do artigo (linhas 3 a 5) e o tema (linhas 7 e 8). Mas ela deixou de observar outros aspectos essenciais, por exemplo, não inseriu o título e os nomes/sobrenomes das autoras do texto resumido nem construiu o trabalho em um único bloco, sem a divisão em parágrafos, como é recomendado para o gênero resumo acadêmico. Ela estruturou o texto em dois parágrafos, sendo que no primeiro fez uma abordagem sobre os *feedbacks*, já no segundo, ela abordou também brevemente sobre o letramento. Considerando a estrutura e o modo como as ideias foram colocadas, sem apresentar as características essenciais de um resumo acadêmico, podemos afirmar que Conceição Evaristo elaborou um texto que está mais próximo de uma resenha ou de um fichamento.

Já quanto à dimensão **estilo**, é possível observarmos que a estudante apresentou desvios relacionados à norma padrão da língua portuguesa, como no trecho: *‘As autoras apresentam no arquivo, pesquisas voltadas aos professores em relação ao ensino e aprendizagem proporcionado aos alunos.’* (linhas 10 e 11). O primeiro é o uso inadequado da vírgula, uma vez que o verbo está sendo separado do complemento sem uma justificativa para tal; o segundo se refere à falta de concordância nominal, pois seria necessário colocar a palavra “proporcionado” no plural para concordar com “ensino e aprendizagem”.

Ainda nesse mesmo trecho, outra inadequação é quanto à escolha lexical da palavra “arquivo”, cujo sentido não é o mais pertinente para o contexto em questão, sendo mais apropriada a palavra “artigo” ou “obra”. Outras inadequações quanto ao uso da vírgula também podem ser observadas nos trechos a seguir, em que sujeito e verbo estão separados: *O processo de aprender e ensinar, não é completo se não houver a presença dos feedbacks.* (linhas 15 e 16); *Os feedbacks, precisam ser relatados com linguagem clara e simples...* (linha 18).

Uma leitura atenta demonstra que quase todo o texto foi elaborado com a utilização da técnica da paráfrase, sendo que Conceição Evaristo reproduziu com suas palavras a sua compreensão do artigo lido. Assim, ela suprimiu algumas palavras ou as substituiu por outras, fazendo uma síntese das ideias do texto-fonte. Para uma melhor compreensão, vejamos no quadro a seguir mais detalhes de como a estudante organizou as ideias, sendo que colocamos em negrito as partes que são mais equivalentes entre a escrita reproduzida pela estudante e o texto-fonte.

Quadro 6 – Comparação entre a escrita de Conceição Evaristo e o texto-fonte

Escrita de Conceição Evaristo	Trecho correspondente no texto-fonte
<p><i>‘Os feedbacks são uma alternativa significativa para a aprendizagem, pois promovem transformações, mostrando acertos e desacertos para estimular o aluno a alcançar o almejado.’</i> (linhas 13 a 15).</p>	<p>[...] 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. (op. cit., p. 58).</p>
<p><i>‘Esses [feedbacks], precisam ser exibidos pelo docente a partir de pontos positivos e negativos e então buscar estratégias juntamente com o discente para superar dificuldades.’</i> (linhas 16 a 18).</p>	<p>[...] o uso do feedback realizado pelo professor de forma significativa deverá estar organizado de modo que venha avaliar o desempenho do aluno em uma determinada situação, sempre mostrando os pontos positivos e, posteriormente, os negativos, se possível comparando a evolução entre as atividades realizadas e junto com o aluno procurar estratégias para superar as dificuldades apresentadas. (op. cit., p. 61).</p>
<p><i>‘Os feedbacks, precisam ser relatados com linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão.’</i> (linhas 18 e 19).</p>	<p>Referindo-nos à atuação do professor, é necessário comentarmos sobre a linguagem utilizada na mediação, pois ela deve ser simples e clara, não pode subestimar a capacidade de compreensão dos alunos, mas que de forma objetiva o docente não venha gerar mais dúvidas ou confusões na atuação dos alunos sob uma determinada atividade. (op. cit., p. 61).</p>
<p><i>‘As autoras acreditam que, a partir da experiência de aluno do docente, ajuda na atuação em sala de aula, dessa forma, é papel dele abrir a mente dos alunos para o conhecimento epistemológico.’</i> (linhas 23 a 25).</p>	<p>Acreditamos que a atuação de cada professor sempre vem acarretada de sua experiência discente, pois, segundo Paulo Freire, no livro <i>Pedagogia da Autonomia</i>, não há docente sem discente, portanto, a forma com que o professor atua interfere também na sua formação, e cabe a ele despertar no aluno o conhecimento epistemológico. (op. cit., p. 66).</p>

Ao se valer da estratégia linguístico-discursiva da paráfrase, Conceição Evaristo elaborou sua escrita fazendo algumas alterações que resultaram em ideias mais simples e sintetizadas com relação ao texto-fonte. Nas partes destacadas em negrito vemos que alguns trechos estão exatamente iguais nas duas escritas, na da estudante e na do texto-fonte, enquanto outras apresentam suaves modificações. No entanto, nos chama atenção uma tentativa de reprodução das ideias do texto-fonte, pois as escolhas lexicais não foram feitas com cuidado pela estudante e acabou gerando um sentido bastante diferente do original.

Ao escrever *‘Os feedbacks, precisam ser relatados com **linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão**’* (linhas 18 e 19) Conceição Evaristo distorceu as ideias das autoras Batista-Santos e Silva (2018), afirmando exatamente o contrário do que elas escreveram. Explicando melhor, as autoras afirmam que, ao dar os *feedbacks*, o professor precisa utilizar uma linguagem simples e clara, no entanto, “não pode subestimar a capacidade de compreensão dos alunos, mas que de forma objetiva o docente não venha gerar mais dúvidas ou confusões na atuação dos alunos sob uma determinada atividade.” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 61).

Na elaboração de uma paráfrase, como dito anteriormente, é preciso que se tenha bastante atenção quanto às escolhas lexicais/discursivas, pois pode acarretar na reprodução de ideias com sentido distorcido na tentativa de apropriação das palavras do outro, conforme advogam Costa, Lima e Rego (2021). Esses pesquisadores afirmam: “Percebemos uma dificuldade na apropriação da voz do outro, pois acontece, muitas vezes, de a escolha lexical ou discursiva do aluno alterar o sentido presente no texto-fonte, seja através de generalizações, seja pela redução de uma ideia ou um conceito” (op. cit., p. 124).

Em alguns períodos do texto a estudante deixou de lado dois aspectos importantes na elaboração de um resumo acadêmico: mencionar a autoria e lhes atribuir atos a cada uma das ideias colocadas, de modo a não gerar dúvidas para o leitor sobre a quem pertencem as ideias e ainda evitar o cometimento do plágio. Os períodos com essa inadequação se encontram no seguinte trecho (linhas 11 a 23):

Com o intuito de desenvolver competências e ter um crescimento acadêmico para os discentes, os educandos precisam desenvolver condições plausíveis nas correções das atividades. Os feedbacks são uma alternativa significativa para a aprendizagem, pois promovem transformações, mostrando acertos e desacertos para estimular o aluno a alcançar o almejado. O processo de aprender e ensinar, não é completo se não houver a presença dos feedbacks. Esses, precisam ser exibidos pelo docente a partir de pontos positivos e negativos e então buscar estratégias juntamente com o discente para superar dificuldades. Os feedbacks, precisam ser relatados com linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão.

Em relação ao letramento, é necessário abraçar os conhecimentos também dos educandos para que juntamente com o professor construam conhecimentos científicos/acadêmicos. Esses, são ferramentas fundamentais para práticas de linguagem no ambiente universitário como também, levam ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

Como podemos notar, Conceição Evaristo não fez menção às autoras Batista-Santos e Silva (2018) nem lhes atribuiu atos em nenhum dos períodos desse trecho. Dessa forma, fica difícil para o leitor saber se essas ideias são da estudante ou se foram retiradas do texto-fonte.

5.5.1 Reescrita: Conceição Evaristo

Veremos a seguir a análise da penúltima versão do texto de Conceição Evaristo. Para a reescrita, orientamos, desde a primeira versão, que a estudante escrevesse seu texto com atenção para os aspectos que caracterizam o resumo acadêmico, que se atentasse para o não cometimento de desvios da norma padrão da língua portuguesa e sempre fizesse menção às autoras quanto às ideias colocadas.

Figura 14 – Reescrita de Conceição Evaristo

	Acadêmica: Conceição Evaristo
	RESUMO ACADÊMICO
1	
2	
3	Referência: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Clelândia <u>Clelândia</u> Neves. Os feedbacks sob o
4	olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico .
5	<u>Miguilim</u> – Revista Eletrônica do <u>Netili</u> . Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.
6	
7	Tema: Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do
8	letramento acadêmico
9	
10	As autoras BATISTA-SANTOS e SILVA apresentam no artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno
11	na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico” pesquisas voltadas aos
12	professores em relação ao ensino e aprendizagem proporcionados aos alunos. Elas abordam a questão dos
13	feedbacks dentro da universidade e afirmam que para os educandos desenvolverem competências e terem
14	um crescimento acadêmico, os educadores precisam desenvolver condições plausíveis nas correções das
15	atividades. Os feedbacks são uma alternativa significativa para a aprendizagem, pois promovem
16	transformações, mostrando acertos e desacertos para estimular o aluno a alcançar o almejado, assim
17	relatam as autoras. Segundo as pesquisadoras, o processo de aprender e ensinar não é completo se não
18	houver a presença dos feedbacks, e precisam ser exibidos pelo docente a partir de pontos positivos e
19	negativos, buscando estratégias juntamente com o discente para superar dificuldades. Os feedbacks
20	precisam ser relatados com linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando
21	dúvidas ou confusão. Em relação ao letramento, as pesquisadoras explicam que é necessário abraçar os
22	conhecimentos também dos educandos para que juntamente com o professor construam conhecimentos
23	científicos/acadêmicos. Seguindo as ideias das autoras, o processo de compartilhamento de saberes do
24	aluno e do professor é fundamental para práticas de linguagem no ambiente universitário como também
25	levam ao desenvolvimento do letramento acadêmico. As autoras acreditam que a experiência de aluno do
26	docente ajuda na atuação em sala de aula, dessa forma, o educando se espelha nas ações de seu professor
27	como também esse docente abre a mente do seu aluno para o conhecimento epistemológico. Mais uma
28	vez, elas enfatizam a importância do professor e aluno manterem diálogos, principalmente através de
29	feedbacks. As autoras acatam a ideia de que os feedbacks podem muito privilegiar habilidades escondidas
30	dos alunos dentro da universidade, porém, sem deixá-los com baixa autoestima. Por fim, as pesquisadoras
31	enxergam o feedback como um instrumento de progresso e apoio aos alunos dentro da esfera acadêmica
32	e não como um regresso, desmerecendo suas atividades.

Ao contrário do que fez nas versões anteriores, nesta Conceição Evaristo contemplou significativamente o **conteúdo temático**, pois não apenas inseriu o tema (linhas 7 e 8), mas também informou o título do artigo: “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico” (linhas 10 e 11). Na extensão do texto, a estudante fez abordagens que relacionam as palavras *feedbacks* e letramento ao ensino e aprendizagem dos acadêmicos, o que demonstra que ela compreendeu a temática em questão abordada por Batista-Santos e Silva (2018).

Conceição Evaristo afirma que as autoras apresentam na obra *‘pesquisas voltadas aos professores em relação ao ensino e aprendizagem proporcionados aos alunos. Elas abordam a questão dos feedbacks dentro da universidade...’* (linhas 11 a 13). Sobre a questão do letramento, a estudante fez apenas uma breve menção, sem aprofundar sobre o assunto: *‘Em relação ao letramento, as pesquisadoras explicam que é necessário abraçar os conhecimentos também dos educandos para que juntamente com o professor construam conhecimentos científicos/acadêmicos.’* (linhas 22 a 24).

Com relação à **construção composicional**, a estudante fez quase tudo de modo adequado, repetiu o que já havia acertado nas versões anteriores e consertou o que estava inadequado. A exceção foi com relação ao excesso de espaços entre palavras observado em duas ocorrências que talvez tenha passado despercebido pela acadêmica. De maneira adequada, ela escreveu o nome do gênero resumo acadêmico (linha 1), a referência da obra (linhas 3 a 5), o tema (linhas 7 e 8) e estruturou todo o texto em um único parágrafo.

Uma alteração essencial que ela fez pode ser notada no início do seu texto: *‘As autoras BATISTA-SANTOS e SILVA apresentam no artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico” pesquisas voltadas aos professores em relação ao ensino e aprendizagem proporcionados aos alunos.’* (linhas 10 a 12). Nos destaques sublinhados observamos que ela indicou as autoras e também o título da obra que resumiu, dados esses que são cruciais em um resumo acadêmico.

Quanto ao **estilo**, Conceição Evaristo também efetuou melhorias em relação às versões anteriores. Ela adequou seu texto à norma padrão da língua portuguesa, corrigindo os desvios relacionados ao uso da vírgula e à falta de concordância nominal que havia cometido anteriormente. Além do mais, a estudante apresenta um bom desempenho na escrita, de modo que seu texto possui linguagem de fácil entendimento, não sendo detectados problemas de coerência/coesão, pontuação, acentuação gráfica, nem de frases incompletas.

De modo geral, a seleção lexical que ela efetuou está adequada para o gênero resumo acadêmico. Já a forma como ela organizou as ideias, fazendo menção às autoras (exceto em um

caso) e lhes atribuindo atos, gerou uma ligação entre as partes, havendo assim uma progressão textual. No entanto, em um dos períodos a estudante deixou de mencionar as autoras: ‘*Os feedbacks precisam ser relatados com linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão.*’ (linhas 20 a 22). Isso é algo que merece atenção sempre, pois fazer menção à autoria, como já foi dito, é algo crucial na organização das ideias de um resumo acadêmico, uma vez que dar os devidos créditos a quem pertencem.

Desde a produção inicial até a penúltima foram dados vários *feedbacks* à estudante e que a orientaram no processo de reescrita, servindo como um guia e lhes possibilitando refletir sobre as lacunas da sua escrita. Assim, destacamos no quadro a seguir alguns desses *feedbacks* que ajudaram a estudante a reescrever seu texto de maneira mais adequada ao gênero resumo acadêmico.

Quadro 7 – *Feedbacks* dados a Conceição Evaristo para a reescrita

Trechos da escrita com inadequações	<i>Feedbacks</i> correspondentes
As autoras apresentam no arquivo ¹ ...	(1) Seria mais pertinente substituir a palavra arquivo por "artigo" ou "obra" e também citar o título do artigo e os nomes das autoras logo no início do resumo.
² Com o intuito de desenvolver competências e ter um crescimento acadêmico para os discentes, os educandos precisam desenvolver condições plausíveis nas correções das atividades. Os <i>feedbacks</i> são uma alternativa significativa para a aprendizagem, pois promovem transformações, mostrando acertos e desacertos para estimular o aluno a alcançar o almejado. O processo de aprender e ensinar, não é completo se não houver a presença dos <i>feedbacks</i> . Esses, precisam ser exibidos pelo docente a partir de pontos positivos e negativos e então buscar estratégias juntamente com o discente para superar dificuldades. Os <i>feedbacks</i> , precisam ser relatados com linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão.	(2) As ideias contidas neste trecho ficaram comprometidas porque não dá para saber se são ideias suas ou das autoras do artigo, isso porque faltou você fazer menção às autoras como fez no restante do texto. Assim, é necessário menção às autoras, utilizando verbos que indiquem as ações das mesmas (exemplo: as autoras afirmam, relatam, questionam, explicam...) e assim por diante.
³ As autoras acreditam que, a partir da experiência de aluno do docente, ajuda na atuação em sala de aula, dessa forma, é papel dele abrir a mente dos alunos para o conhecimento epistemológico.	(3) Sugiro que reescreva este período, pois ficou meio confuso.

As autoras apresentam no artigo, pesquisas voltadas aos professores em relação ao ensino e aprendizagem proporcionado ⁴ aos alunos.	(4) O que é proporcionado aos alunos é somente o ensino ou seriam ensino e aprendizagem? Veja a questão da concordância nominal.
Os feedbacks ⁵ precisam ser relatados...	(5) Sintaticamente falando, esta vírgula está inadequada, pois não se deve separar o sujeito do verbo.
As autoras BATISTA-SANTOS e SILVA ⁶ apresentam no artigo...	(6) De acordo com as normas da ABNT, só é necessário em caixa alta (todas as letras maiúsculas) se a identificação da autoria vier entre parênteses.
<i>Feedback sobre o texto como um todo</i>	
De modo geral, observando as duas primeiras versões do seu resumo e comparando-as com esta terceira, quero te parabenizar por seu empenho, pois você obteve uma melhora significativa e conseguiu transformar, por meio da reescrita, um texto com ideias meio confusas em outro bem mais compreensível. Fazendo agora os poucos ajustes necessários você atingirá a versão final.	

Fonte: Autoria própria (2023).

5.5.1.1 *Produção final: Conceição Evaristo*

Veremos agora a análise da última versão do resumo de Conceição Evaristo, para que possamos observar a progressão que a estudante obteve. Pontuamos que não tivemos o objetivo de sanar todas as lacunas até se chegar a uma escrita “perfeita”, portanto, algumas inadequações ainda podem ser observadas. Como apenas procuramos demonstrar que é possível desenvolver melhorias em um texto por meio dos *feedbacks*, nos demos por satisfeitos pelo progresso da acadêmica até a referida versão.

Figura 15 – Produção final de Conceição Evaristo

Acadêmica: Conceição Evaristo

RESUMO ACADÊMICO

Referência: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves. **Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico**. *Miguilim* – Revista Eletrônica do Netli. Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.

Tema: Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico

As autoras Batista-Santos e Silva apresentam no artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico” pesquisas voltadas aos professores em relação ao ensino e aprendizagem proporcionados aos alunos. Elas abordam a questão dos feedbacks dentro da universidade e afirmam que para os educandos desenvolverem competências e terem um crescimento acadêmico os educadores precisam desenvolver condições plausíveis nas correções das atividades. Os feedbacks são uma alternativa significativa para a aprendizagem, pois promovem transformações, mostrando acertos e desacertos para estimular o aluno a alcançar o almejado, assim relatam as autoras. Segundo as pesquisadoras, o processo de aprender e ensinar não é completo se não houver a presença dos feedbacks, e precisam ser exibidos pelo docente a partir de pontos positivos e negativos, buscando estratégias juntamente com o discente para superar dificuldades. Batista-Santos e Silva apresentam que os feedbacks precisam ser relatados com linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão. Em relação ao letramento, as pesquisadoras explicam que é necessário abraçar os conhecimentos também dos educandos para que juntamente com o professor construam conhecimentos científicos/acadêmicos. Segundo as ideias das autoras, o processo de compartilhamento de saberes do aluno e do professor é fundamental para práticas de linguagem no ambiente universitário como também levam ao desenvolvimento do letramento acadêmico. As autoras acreditam que a experiência de aluno do docente ajuda na atuação em sala de aula, dessa forma, o educando se espelha nas ações de seu professor como também esse docente abre a mente do seu aluno para o conhecimento epistemológico. Mais uma vez, elas enfatizam a importância do professor e aluno manterem diálogos, principalmente através de feedbacks. As autoras acatam a ideia de que os feedbacks podem muito privilegiar habilidades escondidas dos alunos dentro da universidade, porém, sem deixá-los com baixa autoestima. Por fim, as pesquisadoras enxergam o feedback como um instrumento de progresso e apoio aos alunos dentro da esfera acadêmica e não como um regresso, desmerecendo suas atividades.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com relação ao **conteúdo temático**, observamos que a estudante seguiu o que já havia feito na versão anterior. Assim, de maneira adequada, ela demonstrou que compreendeu a temática principal abordada no artigo de Batista-Santos e Silva (2018), pois informou o tema (linhas 7 e 8), o título “*Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico*” (linhas 10 e 11) e ainda, reforçou sua compreensão

sobre as ideias principais da obra ao longo do desenvolvimento do texto, como demonstrado nos trechos: *‘Elas abordam a questão dos feedbacks dentro da universidade e afirmam que para os educandos desenvolverem competências e terem um crescimento acadêmico os educadores precisam desenvolver condições plausíveis nas correções das atividades.’* (linhas 12 a 14); *‘Em relação ao letramento, as pesquisadoras explicam que é necessário abraçar os conhecimentos também dos educandos para que juntamente com o professor construam conhecimentos científicos/acadêmicos.’* (linhas 20 a 22).

Quanto à **construção composicional**, Conceição Evaristo também repetiu os acertos da versão anterior e ainda fez ajustes do que não estava adequado, por exemplo, retirou os excessos de espaços que haviam entre algumas palavras. Assim, seu texto está bem estruturado para um resumo acadêmico, pois ela o escreveu todo em um único parágrafo, colocou o nome do gênero: resumo acadêmico (linha 1), a referência (linhas 3 a 5) e o tema (linhas 7 e 8), conforme pré-estabelecido no *Template*. Além disso, a estudante se atentou para informar, logo no início do texto, o nome das autoras e o título do artigo: *‘As autoras Batista-Santos e Silva apresentam no artigo “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”...’* (linhas 10 e 11).

Por fim, em relação ao **estilo**, a estudante apresentou um desenvolvimento significativo, pois em seu texto não foram observados desvios críticos quanto à norma padrão do português, tais como questões referentes ao uso da vírgula, coerência/coesão, pontuação, frases incompletas/sem sentido e acentuação gráfica. Tal como fez na versão anterior, Conceição Evaristo mencionou as autoras e atribuiu atos a cada uma das ideias colocadas por ela, inclusive fez isso também no único período que apresentava essa ocorrência na penúltima versão: *‘Batista-Santos e Silva apresentam que os feedbacks precisam ser relatados com linguagem clara e simples sem desafiar a compreensão dos alunos, gerando dúvidas ou confusão.’* (linhas 18 a 20).

Assim, concluímos que os *feedbacks* foram muito importantes para o desenvolvimento da escrita das quatro estudantes que participaram desta pesquisa, pois todas elas, com a ajuda dessa estratégia de ensino, obtiveram um bom desempenho na qualidade textual de seus resumos acadêmicos.

Diante do que discutimos até aqui e ao considerarmos foco, bem como o agir docente na sala de aula, na próxima seção apresentaremos a produção de um resumo, no qual as dimensões da constituição do referido gênero são desenvolvidas significativamente na produção escrita. Salientamos que essa produção não deve ser compreendida como única forma de produção de resumo acadêmico, uma vez que a escrita é social, heterogênea e considera o

contexto socio-histórico-cultural de produção. Mas, nossa intenção é apresentar como seria um resumo acadêmico significativo, no que se refere às orientações dadas durante as aulas.

5.6 Uma proposta de resumo considerando as três dimensões de sua constituição

Pensamos em contribuir para que professores universitários (também da educação básica) tenham à disposição nesta pesquisa um exemplo de resumo acadêmico, bem como os aspectos que podem ser acionados numa análise. Esperamos que o exemplar possa ser útil no trabalho com esse gênero acadêmico em sala de aula.

Figura 16 – Resumo acadêmico-proposta

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS DE PORTO NACIONAL CURSO DE LETRAS	
Acadêmico(a): Data: Disciplina: Professor(a):	RESUMO ACADÊMICO
Referência: BATISTA- SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleiléia Neves. <i>Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico</i> . Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan./abr. 2018.	
Tema: <i>Os feedbacks</i> sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico	
<p>Batista-Santos e Silva, no artigo “<i>Os feedbacks</i> sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”, investigam as percepções dos alunos do curso de Letras sobre a importância dos <i>feedbacks</i> para o letramento acadêmico. Elas demonstram que os <i>feedbacks</i> realizados adequadamente pelos professores servem como estratégia de ensino significativa, uma vez que possibilitam a reflexão dos alunos sobre seus desempenhos e os direcionam na superação das dificuldades de aprendizagem. As autoras relacionam os <i>feedbacks</i> ao letramento acadêmico e consideram crucial o papel do professor na mediação entre o ensino e a obtenção de conhecimentos, de forma que sejam considerados nas práticas de linguagem o contexto e os aspectos sócio-históricos e culturais. Batista-Santos e Silva abordam os tipos de <i>feedbacks</i> existentes e deixam claro que é preciso saber escolher os mais adequados a serem utilizados. Elas relatam as dificuldades de leitura e escrita dos acadêmicos como sendo resultantes de práticas e modelos dominantes de ensino ou da ausência de devolutivas pelos docentes em relação às atividades realizadas, devendo ser repensadas para não resultar em “dimensões escondidas”. As autoras mencionam os dois modelos de letramento propostos por Street (1995): o autônomo e o ideológico e também falam sobre as três perspectivas que envolvem a escrita dos estudantes no ensino superior e interferem positiva ou negativamente no desenvolvimento do letramento, a depender do modelo focado : <i>Habilidades de estudo</i>, <i>Socialização acadêmica</i> e <i>Letramentos acadêmicos</i>. As pesquisadoras entrevistaram seis alunos e constataram que todos eles veem os <i>feedbacks</i> como um instrumento importante no desenvolvimento acadêmico, já que os possibilitam a serem sujeitos críticos, bem como a obterem uma formação responsiva. Assim, Batista-Santos e Silva concluem, reafirmando que a finalidade dessa estratégia de ensino é fornecer aos alunos informações úteis para progressão e melhoria das competências acadêmicas que eles possuem.</p>	

A elaboração dessa proposta de resumo acadêmico seguiu as mesmas orientações descritas na subseção 4.4.1 que foram repassadas aos estudantes, inclusive quanto ao limite de até 300 (trezentas) palavras. Para um melhor entendimento de como esse gênero pode ser trabalhado na prática em sala de aula, apresentamos no quadro a seguir os principais aspectos que podem ser observados na análise de um resumo acadêmico a partir das dimensões conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Quadro 8 – Aspectos que podem ser observados em um resumo acadêmico

<p>Conteúdo temático: deve ser verificado se no início da produção constam informações que possibilitem avaliar se o estudante compreendeu a temática do texto-fonte, o que pode ser demonstrado, principalmente (mas não apenas), pela menção ao título da obra e por uma breve descrição do assunto abordado.</p> <p>No resumo acadêmico-proposta (Figura 16) constata-se que o conteúdo temático foi contemplado, pois logo no início é mencionado o título do texto-fonte e também há uma síntese sobre o assunto abordado: “[...] investigam as percepções dos alunos do curso de Letras sobre a importância dos <i>feedbacks</i> para o letramento acadêmico”. Além disso, as ideias desenvolvidas em todo o texto são pertinentes à temática da obra e permitem a sua compreensão.</p>
<p>Construção composicional: diz respeito à estrutura que molda o texto. Aspectos que podem ser observados: cabeçalho, que identifica a instituição de ensino; identificação: do(a) acadêmico(a), da data, da disciplina e do(a) professor(a); nome que identifica o gênero; referência e tema da obra resumida; características do gênero resumo acadêmico: indicação, no início do resumo, da autoria e do título do texto resumido; texto escrito em bloco único, sem a divisão em parágrafos.</p> <p>No resumo acadêmico-proposta (Figura 16) todos os aspectos relacionados à construção composicional se fazem presentes: há o cabeçalho, os campos para a identificação do(a) acadêmico(a), da data, da disciplina e do(a) professor(a), o nome do gênero resumo acadêmico, a referência e o tema da obra resumida; há também, no início do resumo, a indicação da autoria: Batista-Santos e Silva, bem como do título: “Os <i>feedbacks</i> sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”; e o texto está escrito em bloco único, sem a divisão em parágrafos.</p>
<p>Estilo – aspectos linguísticos que podem ser observados: adequação à norma padrão: coerência; coesão; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; colocação pronominal; uso de conectivos: conjunções, preposições etc.; progressão textual; pontuação, acentuação, uso da vírgula e do sinal indicativo da crase, grafia das palavras etc.</p> <p>Estilo – aspectos discursivos que podem ser observados: menção ao autor; atribuição de atos ao autor etc.</p> <p>Com relação aos aspectos linguísticos, o resumo acadêmico-proposta (Figura 16) está escrito em conformidade com a norma padrão do português brasileiro; os aspectos discursivos também estão contemplados, pois há menção às autoras em várias partes do texto e de formas diferentes: pelos sobrenomes delas (Batista-Santos e Silva), por pronome (elas), pela expressão “as autoras” e pela profissão (pesquisadoras); há também atribuição de atos às autoras por meio de verbos que indicam suas ações: investigam, demonstram, relacionam, consideram, abordam, relatam, mencionam, falam, constataram e concluem.</p>

Fonte: Autoria própria (2023).

A seguir veremos as considerações finais deste estudo em que serão demonstrados se os objetivos foram alcançados, as suas contribuições teóricas e práticas e sugestões para pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão do recorrente discurso da crise e do *déficit* do letramento sobre a escrita dos estudantes no ensino superior, principalmente daqueles de períodos iniciais, que apresentam as maiores dificuldades, resolvemos realizar esta pesquisa com estudantes de Letras da UFT, intitulada “Letramento acadêmico: o resumo como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita universitária”. Dessa forma, buscamos investigar, em uma turma de estudantes de períodos iniciais, como a produção textual, por meio do gênero resumo acadêmico, pode contribuir com o desenvolvimento do letramento acadêmico dos pesquisados.

Para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, procuramos responder as seguintes perguntas: 1) Qual a concepção de escrita dos estudantes de períodos iniciais e suas implicações no processo de produção textual?; 2) Quais marcas linguístico-discursivas constituem o agir (autoria) dos estudantes na produção do gênero resumo acadêmico? e 3) Como o processo de reescrita orientada (*feedbacks*) contribui para o desenvolvimento da competência escritora? Analisamos o gênero resumo acadêmico e as respostas de um questionário que foi destinado às estudantes pesquisadas, sendo que o aporte teórico que acionamos nesta pesquisa não apenas dialoga com as análises realizadas, mas também possibilitou a sua realização e as reflexões que fizemos.

Com relação à primeira pergunta, que é sobre qual a concepção de escrita dos estudantes (neste caso, das estudantes) e suas implicações no processo de produção textual, detectamos, por meio de um questionário e também das análises dos resumos, que a concepção de escrita dessas estudantes herdada da educação básica ainda está ligada ao domínio dos aspectos gramaticais (em que a linguagem é monológica e tida como instrumento de comunicação) e que elas possuem dificuldades variadas quanto à produção textual, sendo mais relevantes as que dizem respeito à organização das ideias.

Ficou evidente, pelas análises, que o fato de as estudantes terem sido aprovadas em um processo seletivo e ingressado no ensino superior não significa que elas não tenham dificuldades para produzir textos, como muitos podem vir a acreditar. No entanto, também em razão das análises e pelos resultados significativos obtidos pelas estudantes quanto à produção textual, o resumo acadêmico mostrou ser um instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita universitária. Algumas respostas do questionário constataram que, na trajetória escolar da educação básica, as estudantes quase sempre não recebiam um ensinamento sistemático dos gêneros textuais/discursivos (assim como também ocorre no ensino superior) nem *feedbacks* dos professores quando da correção de seus textos, e tudo isso contribuiu para

acentuar as dificuldades relacionadas à produção textual. Assim, verificamos a existência de reflexos no ensino superior dos ensinamentos recebidos na educação básica, indicando que as dificuldades de produção de textos na universidade, ao menos em partes, sejam uma continuidade daquelas ocorridas na trajetória escolar anterior.

Referente ao segundo questionamento, quais marcas linguístico-discursivas constituem o agir (autoria) dos estudantes na produção do gênero resumo acadêmico, as análises dos resumos constataram que essas marcas dizem respeito, principalmente, aos verbos, conjunções, preposições, locuções adverbiais e certas expressões que as acadêmicas pesquisadas utilizaram em seus textos como forma de se posicionar discursivamente. Isso fica evidente, por exemplo, quando as estudantes se referem no resumo às autoras do texto-fonte por meio de verbos do dizer: *as autoras abordam...*; *elas averiguaram...*; *as autoras acreditam...*; *elas conceituam...*; e por meio de preposições ou de locução prepositiva: *segundo as autoras...*; *conforme as pesquisadoras...*; *de acordo com Batista-Santos e Silva...*; e assim por diante.

Já com relação às conjunções/locuções conjuntivas, preposições, locuções adverbiais e expressões, é possível constatar que as estudantes se constituíram como autoras dos resumos, fazendo serem ouvidas as suas vozes nos textos, por exemplo, ao fazerem uso dos seguintes operadores argumentativos: *mas, porém, no entanto, portanto, além disso, para tanto, pois, já que, bem como, por fim* etc. Ao acionar esses recursos linguístico-discursivos, que contribuem para a progressão textual, as estudantes demonstraram compreensão do assunto abordado na obra que resumiram e, ao mesmo tempo, também deixaram suas marcas de autoria nos textos.

Sobre a terceira pergunta, como o processo de reescrita orientada (*feedbacks*) contribui para o desenvolvimento da competência escritora, o resultado das análises dos resumos demonstrou que os *feedbacks* são uma importante ferramenta de estratégia de ensino, uma vez que permitem a reflexão do estudante sobre as suas ações e direcionam a aprendizagem de forma mais significativa. A reescrita orientada por meio dos *feedbacks*, nesta pesquisa, foi imprescindível para o desenvolvimento da escrita das estudantes, demonstrando que escrever, seja qual for o gênero, é um processo que se aprimora por meio da prática constante, aliada a boas leituras, contribuindo para o desenvolvimento do letramento acadêmico na universidade.

Acreditamos que a contribuição ou relevância maior desta pesquisa, teoricamente, dentro da temática do letramento acadêmico e, mais especificamente, dos Novos Estudos do Letramento (NEL) em consonância com a Linguística Aplicada (LA), seja em razão de o estudo possibilitar uma reflexão por parte do público destinatário (professores e estudantes) a respeito das práticas de escrita universitária. Esta pesquisa demonstra a importância de se pautar o ensino de linguagem sob uma concepção dialógica e interativa, de modo que todos os sujeitos

envolvidos no processo comunicativo tenham ouvidas as suas vozes e sejam protagonistas de um discurso responsivamente ativo. É necessário o entendimento de que a escrita é um processo que, independentemente do nível de ensino, se aprimora pela experiência com o gênero que se propõe a trabalhar em sala de aula e de que o domínio deste é dependente da inserção do estudante na específica esfera em que tal gênero é produzido.

Já na prática, este trabalho contribuiu para que as estudantes pesquisadas adotassem uma nova postura diante da escrita do resumo acadêmico e conseguissem obter no final um desempenho bastante significativo em relação à produção inicial de seus textos. A pesquisa, devido suas limitações, fez uma abordagem pautada em um único gênero e com um número reduzido de participantes (quatro), no entanto, foi capaz de evidenciar que os conhecimentos adquiridos por meio do resumo acadêmico poderão se estender aos outros gêneros da esfera acadêmica, possibilitando melhorias na qualidade da escrita universitária dessas estudantes.

Nossa recomendação para pesquisas futuras é que a problemática da escrita universitária, que ainda não teve uma abordagem suficientemente esgotada (muitas questões sobre a temática ainda precisam ser debatidas), seja alvo de novos estudos na busca constante de soluções, em outros gêneros, com outros públicos (cursos, períodos, quantidade de participantes...).

Portanto, esperamos que o presente estudo consiga inspirar muitas outras pesquisas sobre a temática do letramento acadêmico e que tanto o resumo acadêmico-proposto (Figura 16) quanto o quadro com os aspectos que nele podem ser observados (Quadro 8) sirvam de referência para o trabalho desse gênero em sala de aula, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento do letramento acadêmico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Livia Dayane Romão de; SANTOS, Lúcia de Fátima. Letramento acadêmico: constituindo olhares sobre a escrita de alunos na universidade. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 9, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2192>. Acesso em: 28 maio 2022.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1. ed., 15ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no Primeiro Ano do curso de Letras. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, v. 1, nº 9, p. 5-37, maio/jun. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280761363>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ASSIS, Juliana Alves. “Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. *In*: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: Informação e documentação — Resumo, resenha e resenha — Apresentação**. 2. ed., Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. Enfoques epistemológicos sobre (novos) letramentos. **Revista Linguagem em Foco**. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, v. 12, n. 1, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3113>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- AVÔES, Patrícia Marques. **O Feedback dos professores e o envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 9º ano**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2015. 171 f. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20241>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 6. ed., 5ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. Práticas de escrita na universidade: vozes de autoria no gênero resenha. **Revista Desenredo**, v. 17, n.

2, p. 356-374, maio/ago. 2021. Disponível em:
<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11350>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira.; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. *In*: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo Morais (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras**. Palmas: EDUFT, 2020.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2018. 248 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21699>. Acesso em: 25 jul. 2022.

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 Netli*, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1563>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Trama – Revista Científica**, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15586>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BESSA, José Cezinaldo Rocha; BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos; NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade. A citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio. **Encontros de Vista**, v. 9, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4448>. Acesso em: 25 maio 2023.

BEZERRA, Benedito Gomes. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. **Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. Teresina: GELNE, 2010, p. 138-150. Disponível em: <http://gelne.com.br/anais.php>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BEZERRA, Benedito Gomes. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. (Linguagem, 97), 216 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 135 p.

COSTA, Leila Haniele Cavalcante; LIMA, Janaína Costa de Oliveira França de; REGO, Elton de Oliveira. A paráfrase como estratégia linguístico-discursiva na escrita acadêmica. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. 113-127, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5593>. Acesso em: 17 out. 2022.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, v. 23, n. 23, p. 11-27,

2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23804688-O-pesquisador-interpretativo-e-a-postura-etica-em-pesquisas-em-linguistica-aplicada.html>. Acesso em: 22 dez. 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1 ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIAD, Raquel Salek. A Escrita na Universidade. Revista da **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 160 p.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Revista **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso em: 31 jul. 2022.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 04 mar. 2023.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, David.; HAMILTON, Mary.; IVANIC, Roz (Eds.). **Situated Literacies: Reading and Writing in context**. London: Routledge, 2000a. p. 180-196.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GIPPS, Caroline. Socio-cultural aspects of assessment. In: IRAN-NEJAD, Asghar.; PEARSON, P. David (Ed.). **Review of Research in Education**, 24. Washinton, DC: AERA, 1999. p. 355-392.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, v. 11, n. 1, 1982, p. 49-76. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 25 maio 2022.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** (Coleção Linguagem e Letramento em foco). Brasília: Ministério da Educação, 2005. 60 p.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1ª reimpressão. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.*

LANKSHEAR, Colin. Literacies Studies in Education. *In: PETERS, Michael (org.). After the Disciplines: The Emergence of Cultural Studies. Westport, CT: Bergin & Garvey, p. 199-227, 1999. Disponível em: <http://www.oocities.org/athens/academy/1160/literacystudies.html>. Acesso em: 14 set. 2022.*

LEA, Mary R.; STREET, Brian Vincent. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. 1998; 23(6):157-172.

LEA, Mary R.; STREET, Brian Vincent. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. *In: CANDLIN, Christopher N.; HYLAND, Ken (Ed.) Writing: texts, processes and practices. London: Longman; 1999, p. 62-81.*

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

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos Acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Letras, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11220>. Acesso em: 27 jul. 2022.**

MACÊDO DA CUNHA, Juliana Pereira. **A escrita do gênero fichamento de opinião na universidade: o feedback como possibilitador de uma reescrita responsiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Letras, Porto Nacional, 2022. 133 f. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4138/1/Juliana%20Pereira%20Mac%20c3%aado%20da%20Cunha%20-%20Disserta%20c3%a7%20c3%a3o.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.**

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. 1. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.*

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. WHITNEY, SAUSSURE, MEILLET E LABOV: A Língua como um Fato Social. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel_2013_1905.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

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. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ld/a/NSsvV7jRqF9nxSkcnxrv8bR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em:
 08 mar. 2023.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021, p. 25-50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. 1. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 280 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021, p. 11-24.

NEVES, Flávia. **Dúvidas de Português**. Dicio. Conectivos. c2022. Disponível em:
<https://duvidas.dicio.com.br/conectivos/>. Acesso em: 05 out. 2022.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática de letramento do gênero resenha crítica. **Trama – Revista Científica**, v. 13, n. 28, p. 119-142, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15021>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. Avaliação e *feedback* no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 4, n. 10, p. 40-54, jan./2013. Disponível em:
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/90>. Acesso em: 19 out. 2022.

RAMIRES, Vicentina. Produção de textos nas Licenciaturas em Letras. **Encontros de Vista**, v. 6, n. 2, p. 101–114, jul./dez. 2010. Disponível em:
<https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4441>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SAUSSURRE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução, notas e posfácio Marcos Bagno. 1 ed.; São Paulo: Parábola, 2021.

SILVA, Alexandre Peixoto. **A escrita de universitários ingressantes: o resumo como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021. 168 f. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3143>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Migulim – Revista eletrônica do Netti**, v. 2, n. 2, p. 38-45, maio/ago. 2013. Disponível em:
<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/viewFile/555/519>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gênero. Revista **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar./ago. 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SOUZA, Clinio Jorge de. Letramento acadêmico: da escrita à leitura científica. **Kroton**, v. 6, n.15, p. 155-172, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/1494>. Acesso em: 01 ago. 2022.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, MA: C.U.P. 1984.

STREET, Brian Vincent. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 25 fev. 2023.

STREET, Brian Vincent. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 69-92, 2012.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TERRA, Márcia Regina. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. 2009. 263 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1609748>. Acesso em: 1 mai. 2022.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/9865>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VITÓRIA, Maria Inês Corte.; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A escrita no Ensino Superior. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5865>. Acesso em: 26 out. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

WILLIAMS, Richard L. **Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber *feedback***. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.