



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO  
MESTRADO EM LETRAS

**ALEXANDRE PEIXOTO SILVA**

**A ESCRITA DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES: O RESUMO COMO PRÁTICA  
DIALÓGICA RESPONSIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA**

Porto Nacional/TO  
2021

ALEXANDRE PEIXOTO SILVA

**A ESCRITA DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES: O RESUMO COMO PRÁTICA DIALÓGICA RESPONSIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos

Porto Nacional/TO  
2021

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

---

S586e Silva, Alexandre Peixoto.

A escrita de universitários ingressantes: o resumo como prática dialógica responsável na produção textual acadêmica. / Alexandre Peixoto Silva. – Porto Nacional, TO, 2021.

168 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.

Orientadora : Dalve Oliveira Batista-Santos

1. Escrita acadêmica. 2. Letramento acadêmico. 3. Sequência didática. 4. Resumo acadêmico. 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).**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

ALEXANDRE PEIXOTO SILVA

### **A ESCRITA DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES: O RESUMO COMO PRÁTICA DIALÓGICA RESPONSIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação:

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Dalve Oliveira Batista-Santos, UFT – Porto Nacional

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig, UFT – Porto Nacional

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Kátia Diolina Freire, USF

Porto Nacional /TO, 2021

*ESTA PESQUISA É DEDICADA*

*A Moacir Pereira da Silva, uma das pessoas  
mais inteligentes que conheci em toda a minha  
vida.*

*E, também, à Maria Aparecida Peixoto Silva.  
Dona do que fui, sou e serei.*

*[...] quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu 'eu-para mim'; é o outro instalado em minha consciência, com quem minha vida exterior pode conservar uma suficiente maleabilidade [...] (MIKHAIL BAKHTIN)*

## AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar gostaria de ressaltar que a sequência adotada para os meus agradecimentos não implica diretamente ordem e grau de importância a quem os direciono. Os agradecimentos são muitos e necessários, contudo, todos os envolvidos – sem exceção – foram importantes durante o desenvolvimento desta pesquisa. Para fins de organização, primeiramente, agradeço aos envolvidos diretamente na pesquisa e, em seguida, aos meus amigos e familiares.

Assim, início, agradecendo a minha estimada orientadora Dalve Oliveira Batista-Santos. Difícil descrever a minha gratidão, Professora! Com você, pude não só aprender, mas também desvendar parte das complexas teorias da Linguística Aplicada. Durante o processo de orientação, passei a me considerar como o seu quarto filho: ‘o adotivo’! Quando estive órfão de orientador, você estendeu-me a sua mão! Quando estava sem rumo, guiou-me até um norte possível! Quando estive no escuro e não conseguia mais enxergar, você chegou, sempre, e acendeu uma luz! Durante todo o processo, recebi, de você, elogios, levei broncas, tomei puxões de orelha, tudo na dosimetria exata, tal como uma mãe se preocupa em conduzir a educação plena de seus filhos. Admiro sua competência profissional, seu vasto conhecimento científico e, quando eu ‘crescer’, quero ser igual à senhora. Obrigado pela condução científica e pela paciência pedagógica!

Não poderia deixar de agradecer ao Coordenador do Programa de Mestrado em Letras, Dr. Carlos Ludwig. Você, Professor, foi peça-chave desde o meu ingresso no programa (Você participou da minha entrevista!) até os momentos finais dele (como Membro da Banca Examinadora de Defesa). Todas as demandas, as quais tive necessidade durante o curso – muitas – foram atendidas por você, sempre com solicitude. Você é um exemplo de profissional e de ‘pessoa humana’. No seu caso, professor, o emprego da expressão ‘pessoa humana’ não é um pleonasmo estilístico ou de reforço, mas sim de reconhecimento devido ao seu lado benevolente de enxergar não as partes, mas o todo. Você, independentemente dos títulos que possui ou do cargo que ocupa, compreende que por trás da Ciência, há seres humanos que por natureza são limitados.

Agradeço à contribuição ímpar e ao profissionalismo ético e ilibado da Professora Dra. Kátia Diolina. Os apontamentos, no momento da qualificação da pesquisa, foram relevantes para a continuidade. Seus profundos conhecimentos de Linguística Aplicada (L.A.) não se limitam apenas ao campo teórico, você realmente os coloca em prática. Sou prova viva disso!

Ao professor Dr. Wagner Silva, meus agradecimentos também. Suas orientações na qualificação foram relevantes para o desenvolvimento final desta pesquisa.

Ao Prof. Ruy Martins Batista, pelas ponderações no início da minha produção escrita. Suas sugestões foram exímias, sua capacidade científica/visionária e o seu domínio de conteúdo em Linguística Aplicada muito me auxiliaram no transcorrer desta pesquisa.

Aos meus irmãos de pesquisa: Dimas Henrique, Julianas (sim, no plural) Macedo e Assis, Júlia Cerutti, Joanes, Poliana Coutinho e Joelma Cruz, dentre outros, que estiveram ao meu lado durante o cursar das disciplinas, bem como dos módulos de estudo. Muito da minha produção foi fruto da nossa convivência! Obrigado pelo incentivo, pelos comentários e apontamentos edificadores em minhas apresentações e produções. Nossos encontros sempre foram frutíferos e enriquecedores, devido à presença de cada um de vocês.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins por propiciar a formação gratuita e o ensino de qualidade não só à população do estado do Tocantins, mas também a outras unidades federativas do país.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Letras, do campus de Porto Nacional, obrigado pela transmissão de conhecimentos!

Também agradeço à Universidade de Gurupi, instituição a qual sou vinculado, e que prestou todo o apoio para que eu pudesse cursar esse mestrado.

À Coordenadora do Curso de Letras, da Universidade de Gurupi, Maria Wellitania de Oliveira e à Coordenadora de Estágio Lucivânia Carvalho Barcelo, que atenderam prontamente a todas as solicitações que prestei durante a minha pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer à Rafaelly Pimentel Ribeiro Lima. Obrigado pelo companheirismo, pelos incentivos diários e por acreditar em mim, quando eu mesmo duvidava. Sua presença ao meu lado me edifica dia a dia!

À minha filha Júlia Peixoto, mesmo estando longe fisicamente, você sempre está presente nos meus pensamentos.

Aos meus irmãos, Fabiana Silva Franco e Moacir Pereira da Silva Júnior (*in memoriam*). Muito do que sou, devo a vocês!

Agradeço também à minha tia Zulmira Pereira da Silva, a quem sempre me espelhei profissionalmente. Ela foi inspiradora direta da minha escolha em ser professor.

Também agradeço aos meus amigos e demais familiares que sempre torceram por minhas conquistas e pelo meu sucesso pessoal e profissional.

Sobretudo, agradeço a Deus pelo dom da vida!



## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar a produção do gênero textual “Resumo” como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica, *realizada* por alunos ingressantes do Curso de Letras de uma universidade pública no estado do Tocantins, e sua consequente contribuição para o desenvolvimento do Letramento Acadêmico. Esta pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), sustentada na abordagem qualitativa da pesquisa (MOITA LOPES, 2006), e buscou responder aos seguintes questionamentos: 1. Qual a concepção de escrita dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. Como os acadêmicos se constituem responsivamente na produção do resumo acadêmico? 3. Como o processo de reescrita orientada contribui para o desenvolvimento da competência escritora? O trabalho assume como orientação teórico-metodológica a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003), os Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014) e pesquisas que tratam da temática em questão. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, com a finalidade de compreender o percurso acadêmico dos estudantes em relação à escrita, e à Sequência Didática - SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) do gênero resumo acadêmico. Desse modo, com os dados, constatamos que: i) ainda predomina, no contexto acadêmico, uma concepção de escrita que tem o domínio das regras gramaticais como determinantes para uma escrita crítica; ii) as experiências anteriores (educação básica) com a produção escrita influenciam o desenvolvimento das produções acadêmicas; iii) os alunos se constituem responsivos na medida que compreendem e interpretam o texto-fonte, transpondo de maneira crítica e articulada tal compreensão na produção do resumo; iv) o processo de reescrita orientada possibilitou que os alunos refletissem sobre suas escritas, criticamente, considerando: uso-reflexão-uso. Por fim, com o desenvolvimento da pesquisa foi possível constatar a necessidade de (re)pensar e ressignificar a formação do professor para atuar didaticamente com atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência escritora de forma reflexiva e crítica.

**Palavras-chaves:** Escrita acadêmica. Letramento Acadêmico. Sequência didática.

## ABSTRACT

The objective of the research was to investigate the production of the textual genre "Abstract" as a responsive dialogic practice in academic textual production, carried out by students entering the Language undergraduate course at a public university in the state of Tocantins, and its consequent contribution to the development of Academic Literacy. This research is inserted in the area of Applied Linguistics (AL), supported by the qualitative approach of the research (MOITA LOPES, 2006), and sought to answer the following questions: 1. What is the conception of the writing of the subjects participating in the research? 2. How do academics responsively constitute themselves in the production of the academic summary? 3. How does the guided rewriting process contribute to the development of writing competence? The research takes as theoretical-methodological orientation the dialogic conception of language (BAKHTIN, 2003), the New Literacy Studies (STREET, 2014), and research papers that deal with the subject in question. The instruments used for data collection were the semi-structured interview, to understand the student's academic path in about writing, and the Didactic Sequence - SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) of the academic summary genre. Thus, with the data, we found that: i) a conception of writing that masters grammatical rules as determinants for critical writing still predominates in the academic context; ii) previous experiences (basic education) with written production influence the development of academic productions; iii) students are responsive insofar as they understand and interpret the source text, critically and articulately transposing such understanding in the production of the abstract; iv) the guided rewriting process allowed students to reflect on their writing critically considering: use-reflection-use. Finally, with the development of the research, it was possible to verify the need to (re)think and give new meaning to teacher education to act didactically with activities that enable the development of writing competence in a reflexively and critically.

**Key words:** Academic writing. Academic Literacy. Didactic Sequence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - Esquema da sequência didática</b> .....	48
<b>Figura 2: Produção inicial aluno A</b> .....	98
<b>Figura 3: Reescrita aluno A</b> .....	101
<b>Figura 4: Análise do Conteúdo Temático. Produção Final aluno A</b> .....	106
<b>Figura 5: Produção Inicial aluno B</b> .....	109
<b>Figura 6: Reescrita aluno B</b> .....	115
<b>Figura 7: Produção Final aluno B</b> .....	121
<b>Figura 8: Produção Inicial Aluno C</b> .....	124
<b>Figura 9: Análise da Reescrita Aluno C</b> .....	128
<b>Figura 10: Produção Final aluno C</b> .....	133
<b>Figura 11: Produção inicial Aluno “D”</b> .....	138
<b>Figura 12: Continuação Produção inicial Aluno “D”</b> .....	139
<b>Figura 13: Reescrita Aluno D</b> .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>Figura 14: Produção Final Aluno D</b> .....	152

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- NDE – Núcleos Docentes Estruturantes
- LA – Linguística Aplicada
- NEL – Novos Estudos do Letramento
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ISD – Interacionismo Sócio-Discursivo
- NBR – Normas Técnicas Brasileiras
- MD – Modelo Didático
- SD – Sequência Didática

## SUMARIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO: LINGUAGEM E INTERAÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2 DA RESPONSABILIDADE: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES</b> .....	<b>30</b>
<b>2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS ESFERAS DE ATIVIDADE</b> .....	<b>35</b>
2.3.1 O Gênero Textual Resumo Acadêmico .....	40
<b>2.4 A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LETRAMENTO</b> .....	<b>44</b>
<b>3 A ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA: INTERFACES COM O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ACADÊMICO</b> .....	<b>51</b>
<b>3.1 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: PRÁTICAS E EVENTOS</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2 LETRAMENTO ACADÊMICO</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3 DIMENSÕES ESCONDIDAS DA ESCRITA ACADÊMICA</b> .....	<b>61</b>
<b>3.4 A ESCRITA COMO PRÁTICA RESPONSIVA</b> .....	<b>65</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>69</b>
<b>4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>69</b>
<b>4.2 A PERSPECTIVA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA</b> .....	<b>74</b>
<b>4.3 CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO AS VOZES SOCIAIS</b> .....	<b>78</b>
<b>4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS</b> .....	<b>80</b>
<b>4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>86</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: A RESPONSABILIDADE EM RESUMOS</b> .....	<b>91</b>
<b>5.1 AS ENTREVISTAS: CONCEPÇÃO DE ESCRITA DOS PARTICIPANTES</b> .....	<b>91</b>
<b>5.2 PRODUÇÃO INICIAL - ALUNO “A”</b> .....	<b>97</b>
5.2.1 A reescrita do aluno A .....	101
5.2.2 ALUNO “A”: A Produção Final .....	105
<b>5.3 PRODUÇÃO INICIAL - ALUNO “B”</b> .....	<b>108</b>
5.3.1 Reescrita Aluno “B” .....	114
5.3.2 ALUNO “B”: A Produção Final.....	120
<b>5.4 PRODUÇÃO INICIAL - ALUNO “C”</b> .....	<b>123</b>
5.4.1 Reescrita Aluno “C” ALUNO “C”: A Produção Final.....	127
5.4.2 ALUNO “C”: A Produção Final.....	132
<b>5.5 PRODUÇÃO INICIAL – ALUNO “D”</b> .....	<b>137</b>
5.5.2 Reescrita Aluno “D” .....	145
5.5.3 ALUNO “D”: A Produção Final .....	151
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de apresentar os detalhes de minha pesquisa, gostaria de fazer uma breve retrospectiva sobre os motivos que me induziram a aprofundar os estudos a respeito da produção textual do gênero Resumo Acadêmico, promovendo um relato da minha carreira docente, sendo que foi a partir dela que pude vivenciar os problemas relacionados à escrita nos diversos níveis e esferas de ensino.

No início do ano 2000, logo após o término de minha graduação em Letras, tive a oportunidade de trabalhar em séries distintas da educação básica e, apesar da minha inexperiência na prática docente, pude perceber que os alunos possuíam dificuldades diversas no que tange à produção textual. Tal percepção trouxe-me algumas inquietações.

Mas o porquê dessa preocupação quanto às produções textuais escolares, e não de outros conteúdos inerentes à disciplina de Língua Portuguesa? Nos anos finais da minha graduação, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) que visavam a uma formação para a cidadania democrática. Além disso, naquela época, a Lei 9394, de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) foi recém-sancionada. Em conjunto, a lei e os PCN tornaram-se documentos basilares, inovadores e constantemente discutidos nas salas de aula dos cursos de licenciatura.

Acredito que os primeiros anos de vigência dos referidos documentos oficiais (LDB e PCN) foram mais desafiadores que a BNCC atualmente, pois ainda no final da década de 1990, o ensino era desenvolvido através de uma abordagem tradicional, seletiva, e o ensino da Língua Portuguesa, em especial, era pautado sobre a gramática normativa, ao passo que, atualmente, a BNCC foi implantada num momento em que parte desses conceitos já foram ressignificados. Desse modo, os PCN vieram para romper os paradigmas de uma educação tradicional, em que o ensino da Língua Portuguesa deixa de ser focado, meramente, no ensino da gramática, de maneira descontextualizada, e passa ser privilegiada, a produção dos gêneros textuais.

No início do ano 2000, por trabalhar em séries distintas do ensino fundamental e médio, comecei a notar que as limitações em produzir textos eram (ou ainda são) constantes, independentemente do ano ou série. Foi a partir daí que as primeiras inquietações foram surgindo. Ainda, nesse mesmo período, tive a oportunidade de trabalhar, concomitantemente, em uma escola particular, na educação básica (ensino médio), e pude constatar que os alunos da rede privada de ensino também tinham as mesmas dificuldades em produzir textos.

Por meio dessa constatação, uma das minhas hipóteses foi desmistificada, pois os alunos da escola particular tinham (têm?!) as mesmas dificuldades em produzir textos tal como os alunos de uma escola pública. Assim, não era a rede de ensino que determinava o sucesso, ou não, dos alunos em relação as suas práticas de produção textual.

Já na segunda metade do ano de 2002, tive uma proposta desafiadora: trabalhar no ensino superior. Foi a partir daí que iniciei minha trajetória de professor universitário. Ao ingressar como professor do Ensino Superior, qual foi a minha primeira constatação? Sim! Alunos do ensino superior também têm dificuldades em produzir textos tal como os alunos da educação básica.

Em meio às diversas propostas inseridas nos projetos pedagógicos, notei que há lacuna - com base na orientação dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2006) - entre a finalidade que se almeja alcançar, conforme o perfil dos formandos, estabelecido nas Diretrizes Curriculares do Curso, a prática pedagógica adotada pelo professor e a receptividade dos discentes em relação à prática da produção escrita na esfera acadêmica. Essa finalidade formativa, de acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras, corresponde a uma formação profissional interculturalmente crítica, capazes de lidar, de forma responsiva, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (parecer CNE/CES Nº 492/2001. p. 30).

Nesse sentido, há constantes questionamentos nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's), acerca dos métodos a serem adotados para possibilitar que os acadêmicos compreendam a escrita como fenômeno imprescindível, não só para obtenção do conhecimento ou apropriação do sistema léxico-gramatical, mas acima de tudo para uma formação cidadã e responsiva, já que a apropriação da escrita representa resistência e engajamento social. Nessa linha de pensamento, Moita Lopes (1994, p. 331) enfatiza que [...] a investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Assim, a gênese dessa pesquisa deve-se às dificuldades em relação à produção de textos (sejam orais ou escritos) produzidos pelos acadêmicos ingressantes dos cursos de graduação da Universidade de Gurupi (UnirG). Essas dificuldades trazem implicações significativas na formação de um escritor responsivo e ativo nas práticas letradas. A escolha do tema proposto, principiou da observação direta, por mim, de práticas pedagógicas

aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, nos cursos de graduação da Universidade de Gurupi, município de Gurupi - Tocantins.

No lócus dessa pesquisa, há a oferta de 15 cursos de graduação distribuídos em diferentes áreas do saber. Assim, durante a minha atuação profissional, tive a oportunidade de trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa em 14 cursos distintos da academia. Dessa maneira, no âmbito no qual a pesquisa foi desenvolvida, as dificuldades de produção textual se fazem presentes desde os períodos iniciais até os finais, nos diversos cursos ofertados.

O motivo da escolha do gênero Resumo Acadêmico não foi ao acaso. Diversos outros gêneros de natureza acadêmica circulam nessa esfera de atividade, contudo, foi constatado que o mais solicitado é o resumo. E foi considerando esse conjunto de fatores que nasceu essa pesquisa. É importante mencionar, que o intuito da pesquisa não é de buscar os motivos, ou de apontar as razões que culminaram nas dificuldades enfrentadas pelo aluno, no tocante às suas práticas de produção textual. Em consonância a isso, esse estudo também não se verte na aceção de apontar protagonistas – sejam de sucessos, fracassos, de falhas ou de culpas – responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa do nosso alunado.

Assim, o propósito dessa pesquisa está centrado no sentido daquilo que podemos fazer para minimizar as dificuldades relativas à produção textual. A proposta aqui defendida é direcionada no intuito de desenvolver uma proposta didática e reflexiva, por intermédio de uma sequência de intervenções, que pode ser aplicada no intuito de minimizar as dificuldades dos alunos em produzir o Resumo Acadêmico.

Delineado o cerne desse trabalho, essa pesquisa é de cunho qualitativo e de natureza interpretativista, “por permitir que conheçamos um determinado contexto e possamos compreendê-lo por meio da visão dos sujeitos envolvidos” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 20). Ainda, a pesquisa está inserida no campo do conhecimento denominado de Linguística Aplicada, numa perspectiva indisciplinar (MOITA-LOPES, 2009), uma vez que o pesquisador não pode ignorar os problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Soares (2006, p. 402), a pesquisa interpretativista [...] concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade de o pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas), entre eles e o contexto (as condições sócio-histórico-culturais), sendo o pesquisador um produtor da realidade, que só existe para alguém.

Assim, as atividades da pesquisa foram desenvolvidas de forma colaborativa, com discussões e construções mútuas; e as intervenções foram direcionadas no intuito de solucionar os problemas apresentados pelos próprios alunos. Para Alves-Mazzotti e



Gewandsznajder (2004, p. 163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

Diante do exposto, busco investigar<sup>1</sup> a produção do gênero textual “Resumo” como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica, realizada por alunos ingressantes do Curso de Letras de uma universidade pública no estado do Tocantins, e sua consequente contribuição para o desenvolvimento do Letramento Acadêmico. Nesse sentido, no intuito de contribuir com o desenvolvimento acadêmico dos alunos em relação às práticas de produção textual, comuns no ensino superior, propus trabalhar a produção responsiva do gênero textual Resumo acadêmico, considerando uma adaptação da Sequência Didática proposta Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017).

Também busco especificamente nesta pesquisa, responder as seguintes perguntas: 1. Qual a concepção de escrita dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. Como os acadêmicos se constituem responsivamente na produção do resumo acadêmico? 3. Como o processo de reescrita orientada contribui para o desenvolvimento da competência escritora?

Para tanto, os procedimentos para coleta de dados ocorreram por intermédio de uma entrevista semiestruturada e análise dos resumos, os quais serão mais bem descritos no capítulo metodológico. Para a análise dos dados, baseio-me nos elementos constituintes do enunciado, criando categorias de análises fundamentadas em Bakhtin/Volóchinov, mobilizando aspectos por nós adaptados e fundamentados em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017), Marcuschi (2010) e Matêncio (2002). Além disso, considerando o contexto que envolve a pesquisa, optei por promover produções alinhadas com a epistemologia do dialogismo.

Para garantir e possibilitar uma compreensão das escolhas feitas nesta dissertação, optei por organizá-la em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discuto sobre o percurso teórico que fundamenta os princípios da linguagem e interação, ou seja, as orientações teóricas do subjetivismo idealista e a do objetivismo abstrato, até a contraposição de Bakhtin/Volóchinov (2009 [1969]) para fundamentar o princípio do dialogismo. Abordamos também algumas reflexões sobre a responsividade, e como a compreensão do enunciado determina a atitude responsiva do interlocutor. Na sequência, apresento como se constituem os gêneros textuais e, em específico, as características do Resumo Acadêmico, bem como os preceitos dos Modelos Didáticos e suas transições para a sequência didática.

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UnirG sob parecer: 3.517.373.

No segundo capítulo, abordo sobre os novos estudos do letramento, evidenciando as características que compõem os modelos de letramento, de acordo com Street (2014) e Lea e Street (2014). Em seguida, apresento de forma mais detalhada, um modelo específico de letramento: o acadêmico. Concluindo o segundo capítulo, discorremos sobre algumas das dimensões escondidas da escrita acadêmica, além da abordagem da escrita como prática responsiva.

No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico que compreende a pesquisa. Assim, será abordado o contexto das pesquisas relativas à LA no Brasil e a necessidade de compreender, de ‘ouvir’ e de ‘dar voz’ aos acadêmicos no ensino superior. Ainda, apresento o método qualitativo e a natureza interpretativista com suas respectivas bases teóricas, apresentando também o contexto geral do lócus da pesquisa e, na sequência, demonstro os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

No quarto e último capítulo, promovo a análise e discussão dos dados. Nesse capítulo, realizei um resgate das entrevistas, elencando os pontos mais importantes coletados nessa fase da pesquisa. Posteriormente, passamos à análise dos textos produzidos nos quais serão resgatados os principais desvios cometidos no transcorrer das produções, em conformidade com as categorias de análise. Finalizo as discussões, apresentando considerações sobre os principais pontos discutidos nesta investigação.

## **2 PERCURSO TEÓRICO: LINGUAGEM E INTERAÇÃO**

Neste capítulo, buscamos promover uma discussão epistemológica acerca dos pressupostos que respaldam a temática Linguagem e Interação. Para tanto, discutimos sobre os conceitos relacionados ao tema dialogismo e linguagem, de forma a expor os aspectos que orientam o estudo em questão. Em seguida, expomos a questão da responsividade apresentando os conceitos básicos que a fundamentam, bem como reflexões e perspectivas acerca de pesquisas atuais, além da importância desse comportamento em contextos educacionais.

Ainda, em relação à prática de produção responsiva, abordamos sobre a importância do desenvolvimento da responsividade na produção textual por meio dos gêneros textuais/discursivos, apresentando os conceitos preliminares da constituição e o desdobramento dos gêneros textuais/discursivos. Em seguida, apresentamos as características composicionais do gênero textual Resumo Acadêmico, bem como as normas brasileiras que regulamentam a produção desse tipo de gênero na esfera acadêmica/científica.

Por fim, neste primeiro capítulo, discorreremos sobre a proposta de sequência didática, isto é, a didatização do gênero textual Resumo Acadêmico no intuito de possibilitar que as produções textuais na esfera universitária sejam contextualizadas e dialógicas em relação à sua finalidade.

### **2.1 A linguagem numa perspectiva dialógica**

Ainda que a rubrica “dialogismo” seja a que melhor “resuma” a teoria bakhtiniana, sua definição não se configura com facilidade. Referir-se a dialogismo é pressupor um “princípio”, uma “propriedade polivalente”, que constitui as noções desenvolvidas e se instaura como uma constante comunicação com o outro, cujo processo não comporta observações estanques (DI FANTI, 2004, p. 97).

Concordamos com o posicionamento de Di Fanti (2004), na epígrafe, ao considerar complexa a definição da abordagem dialógica, uma vez que na sua natureza, tal perspectiva circunscreve na e pela interação verbal. Nessa interação, os fatores linguísticos e extralinguísticos são considerados numa cadeia de interrelações entre o ‘eu’ e os ‘outros’ numa dimensão social. Assim, segundo a referida pesquisadora, a concepção dialógica é constituída como processo de continuidade, “da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade [...]” (DI FANTI, 2004, p. 97); é a maneira que o fenômeno linguagem se

manifesta. Nesse processo temos uma força motriz, a linguagem. Dessa forma, será por esse caminho de compreensão das particularidades da linguagem que compreenderemos um dos pilares bakhtinianos: o enfoque dialógico.

A língua(gem) é considerada o cerne que desencadeia todas as vertentes que abrangem os estudos linguísticos, isto é, a língua é o objeto de investigação das ciências da linguagem. Todavia, poderá ser dispar a maneira que esse objeto é investigado, pois como afirma um dos principais cientistas da linguagem: “Longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 15). O mestre genebrino, Ferdinand de Saussure (1857-1913), em sua discussão, focou-se no esclarecimento de que, na Linguística, as informações não preexistem por si só, porém, é o foco que o linguista disponibiliza sobre a língua que constitui o objeto a ser investigado. Esse posicionamento epistemológico implica questões metodológicas que ecoam nos diferentes campos dos estudos da linguagem.

Desse modo, quando nos referimos à Linguística, é importante salientar que esta ramifica estudos e concepções distintas entre seus estudiosos. Assim, compreender o objeto língua(gem) é uma tarefa importante para os cientistas da linguagem, uma vez que esse fenômeno é parte constituinte dos seres humanos. As ramificações acontecem porque a linguagem não é estática e homogênea, não sendo possível analisá-la apenas como fator linguístico invariável, considerando que há uma série de fatores a ela interligados e que determinam sua heterogeneidade, ou seja, ao mesmo tempo em que a língua(gem) é social, ela também é individual.

Nessa perspectiva social, o projeto teórico do círculo bakhtiniano debruça-se na investigação das especificidades da linguagem, tendo como ponto de partida e de chegada, o princípio dialógico. Na obra ‘Problemas da poética de Dostoiévski’, por exemplo, Bakhtin confere ao discurso o caráter de objeto de investigação. Dessa forma, ao conceber o discurso como objeto, o pesquisador russo define-o, numa perspectiva heterogênea e situada na interação, como sendo “[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística [...]” (BAKHTIN, 2003 [1963], p. 208).

E considerando essa concepção de linguagem heterogênea e enquanto instrumento de interação, faz-se necessário compreendermos as contribuições de Bakhtin/Volóchinov<sup>2</sup>. Para os pesquisadores russos, na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1929), o princípio

---

<sup>2</sup> Assim como Molon e Vianna (2012, p. 146) assumimos o seguinte posicionamento nesta dissertação: “Não entrando no debate sobre a autoria das obras, as que aqui forem citadas respeitarão as assinaturas presentes nas edições utilizadas”.

dialógico da linguagem surge em oposição, ou melhor, em reação-resposta (PEREIRA, 2005) aos dois nortes do pensamento filosófico-linguístico dominantes nos primórdios do século XX, período este que consolidou a Linguística como ciência. Para compreender melhor tais feitos, iremos retomar as orientações latentes do início do século XX relacionadas ao pensamento linguístico-filosófico.

Bakhtin/Volóchinov fazem uma crítica radical às correntes teóricas que envolviam a Linguística daquela época e consideravam que, para a Linguística se tornar objeto de estudo, seria necessário agrupar os seguimentos filosóficos relativos à Linguística que circundavam o momento em duas grandes orientações teóricas: o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*. Para tal, Bakhtin/Volóchinov (2009) expõe que:

Na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas correspondentes da lingüística geral, encontramos-nos em presença de duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em isolar e delimitar a linguagem como *objeto de estudo específico*. Isto acarreta, por suposto, uma distinção radical entre estas duas orientações para todas as demais questões que se colocam em lingüística. Chamaremos a primeira orientação de “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 71) (grifos dos autores).

Reforçando o exposto, Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]) apresentam seus posicionamentos totalmente contrários acerca do *subjetivismo idealista*, considerando que o estudo da enunciação está centrado no ato da fala monológica/individual, tendo em vista que esta orientação teórica não considera o caráter mutável, concreto e dinâmico que circunda o ato da fala. Para essa orientação, as “[...] leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual e são as que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 72). O linguista, dessa maneira, agiria em relação à língua de forma descritiva e classificatória, já que se restringe “[...] simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada” (p. 72).

O *subjetivismo idealista*, como dito anteriormente, está voltado para o ato da fala e observa esse fenômeno como uma criação individual da pessoa, frisando que essa criação não depende de influências coletivas ou sociais, uma vez que o psiquismo individual é que constitui a fonte da língua. Essa vertente linguístico-filosófica foi intensamente influenciada por Wilhelm Humboldt, o mais importante representante dessa orientação.

De acordo com Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]), Humboldt defende que o princípio que rege a criação Linguística é o mesmo que rege a criação artística. Ao estabelecer essa comparação entre a produção da fala e a produção artística, a mente do indivíduo passa a ser o epicentro dessa criação e considera que toda ação social não influencia em nada o ato da produção da fala.

O *subjetivismo idealista* parte do princípio de que o pensar bem resulta no ato do falar bem, uma vez que a consciência do indivíduo está relacionada ao reflexo daquilo que ele pensa. Para Silva e Leite (2013, p. 40):

[...] o subjetivismo idealista, ao atestar que o ato da fala é reflexo da consciência do indivíduo, traz o pressuposto de que a arte do bem falar está diretamente relacionada com a arte do bem pensar. Subentende-se, assim, que, quando um sujeito não consegue se expressar corretamente, este, por conseguinte, também não consegue organizar de modo eficaz a sua consciência, seus pensamentos.

Podemos afirmar que o *subjetivismo idealista* parte do princípio de que toda enunciação tem sua origem no interior do indivíduo, portanto para que ocorra a exteriorização da fala, esta possui o seu antecedente que está na psique do indivíduo, ou seja, em seu interior. Sendo o pensamento ininterrupto, limitado e totalmente autônomo e a linguagem no ato da fala – conforme Humboldt – estando atrelada ao pensamento do indivíduo, também estaria envolta de todas essas características que a antecede.

Humboldt, segundo Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]), ao defender a teoria do subjetivismo idealista, sustentando que o sujeito é psicológico e que a linguagem é vista como uma reprodução da mente humana, passa a abrir forte precedente para consolidar a crítica, uma vez que Bakhtin/Volóchinov defendem que o sujeito necessariamente é dialógico e que a interação verbal deve se fazer presente no ato da enunciação. Além disso, “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 112). Conforme os pesquisadores é o contexto social, o exterior, que configura e ordena a atividade mental, pois ela é guiada para um grupo social definido na interação verbal. Assim, é a expressão que estabelece parâmetros organizacionais para que ela seja concreta.

No ensino superior, por exemplo, a orientação do *subjetivismo idealista* pode ser vivenciada por intermédio das atividades de produção de gêneros textuais acadêmicos, quando direcionamos a proposta de produção a apenas uma abordagem, desconsiderando, na maioria das vezes, a heterogeneidade linguístico-discursiva. O foco dessa abordagem se limita à tessitura dos textos, isolando-os dos inúmeros recursos expressivos e de interlocução. Nas

atividades propostas por esta natureza, as produções textuais são restringidas, ainda, aos atos monológico e psíquico de quem os produziu, distanciando essas produções das relações externas que poderiam contribuir para uma melhor efetivação interativa de produção.

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa (LP) foi conduzido por essa orientação durante séculos através do estudo da gramática normativa da Língua Portuguesa advinda de Portugal. Marcos Bagno (2007) faz uma dura crítica a esse ensino tradicional, afirmando que:

A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais (BAGNO, 2007, p. 134-135).

Nessa linha, o ensino de LP se consolidava por meio do ensino gramatical, classista e o falar bem estava relacionado ao domínio da gramática refletido na verbalização dos sujeitos. Essa orientação de ensino tradicional ainda perdura em contextos acadêmicos/universitários, quando é determinado que o ensino de LP deve ser desenvolvido por meio de uma perspectiva meramente gramatical e normativa. O início – e, posso afirmar, até o desenvolvimento desta pesquisa – da minha prática docente, no Ensino Superior, foi marcada por essa perspectiva, na qual eu acreditava que a qualidade das produções textuais está intrinsecamente relacionada ao domínio de códigos/regras gramaticais, isolando essas produções a contextos externos, tolhendo a função social que o texto deve evidenciar, principalmente na esfera superior de ensino.

Ademais, nas produções textuais pautadas nessa concepção, notei que quando a qualidade dos textos é analisada apenas pelo prisma do domínio gramatical de quem os produziu, evidencia-se certo artificialismo nas escritas, uma vez que essas não condizem com atos interacionais de quem os produziu, ignorando, portanto, todo o contexto de produção.

A segunda orientação linguístico-filosófica criticada por Bakhtin/Volóchinov (2009[1929]) é a de que a língua é estrutural, regida por um conjunto de signos convencionais, chegando ao indivíduo de forma acabada, sendo que ele não pode interferir no sistema de forma consciente. Essa corrente é denominada de *objetivismo abstrato*. Para essa orientação, “[...] o centro organizador dos fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida situa-se no sistema linguístico: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 77).

O principal representante da teoria do *objetivismo abstrato* é Ferdinand de Saussure. O mestre genebrino parte do princípio de que a linguagem não pode ser vista como objeto de

estudo na sua totalidade, uma vez que ela é tanto individual quanto social e, por isso, pertence a vários domínios. Portanto, a fala é individual, ao passo que a língua é social e uma não pode ser articulada se não for por intermédio da outra.

Importa dizermos que evidenciando a constância desses fatos, como o que legitima a performance de uma língua (o funcionamento), o *objetivismo abstrato* desconsidera qualquer probabilidade de criação individual. Portanto, “[...] a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009[1929], p. 78).

As principais características do objetivismo abstrato são sintetizadas e resumidas por Bakhtin/Volóchinov (2009[1929]) da seguinte forma:

1- A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. 2- As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. 3- As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico. 4- Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua: enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009[1929], p. 82-83).

Diante do exposto, notamos que Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]) criticam o *objetivismo abstrato*, pois nessa vertente, a língua é vista de forma estrutural e independe de fatores extralinguísticos. Ao contrário da perspectiva de Saussure, para os pesquisadores russos Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]), os fatores interacionais, metalinguísticos são evidenciados.

Em relação ao objeto desta pesquisa, a orientação do *objetivismo abstrato* pode ser evidenciada quando o ensino do Resumo Acadêmico nos limita à estruturação dos aspectos composicionais do referido gênero textual. Assim, quando reforçamos que cada parte de composição do resumo deve ser explicitada no ato da produção, não observamos outros fatores, como por exemplo, o plano do conteúdo (ideias), isto é, se o conteúdo presente na composição dialoga com os aspectos gerais do texto que se resumiu.

Ainda, vale dizer que é marcante essa orientação na esfera acadêmica, quando os resumos acadêmicos são considerados apenas através das normas que os compõem, ou seja, se



se adequam ou não à ABNT – mais especificamente à norma 6028/2002. Se o texto não se estrutura dentro das normas de produção vigente, é julgado como inadequado. Assim, como dito na concepção anterior, meu agir na sala de aula respaldou-se, também, na preocupação de seguir ‘um modelo’ pré-construído para elaboração de um determinado gênero acadêmico. Nesse processo, notei que minha preocupação era verificar se o aluno dominava ou empregava os aspectos estruturais, que propriamente os aspectos contextuais em que o texto foi produzido.

Saindo da esfera acadêmica, na educação básica brasileira, mais especificamente no ensino de LP, podemos verificar com certa incidência, a orientação do *objetivismo abstrato* quando existe uma preocupação em estabelecer padrões para produção textual do que verificar os atos interacionais em que foram produzidos. Por consequência disso, percebemos que as produções textuais exigidas em processos seletivos, sejam em concursos públicos, vestibulares ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) inclinam-se à tendência de uma produção muito mais focada à estruturação do texto (Cf. KLEIMAN, 2013; FIAD, 2011) que propriamente à contextualização da temática (argumentação, campo das ideias).

Esta visão estruturalista (que existe um modelo pronto e acabado) em relação às produções textuais passa a ser reprisada pelos discentes em contextos acadêmicos como reflexo da formação básica que tiveram. Todavia, como postulam Araújo e Bezerra (2013), a universidade requer das ingressantes “novas posturas, novos modos de adquirir e expressar conhecimentos, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente” (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 6) e não a reprodução mecânica de um modelo.

Apesar dessa forte crítica ao *objetivismo abstrato* Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]) afirmam que a linguagem enquanto fenômeno de interação social não deve se sobressair à teoria estruturalista, contudo ambas as concepções devem agir de forma complementar sendo impossível que uma teoria venha a se fundir com a outra. Ou seja, na produção textual são necessários os conhecimentos linguísticos que norteiam tal produção, porém esses conhecimentos devem ser organizados, considerando o contexto interacional.

Foi a partir desse prisma, desse olhar diferenciado e anverso em relação às correntes do *subjetivismo idealista* e do *objetivismo abstrato* que o Círculo apresenta uma reação-resposta, admitindo a linguagem como fruto das práticas sociais. Por intermédio de uma perspectiva filosófico-linguística, em que a linguagem é constituída através da interlocução nas práticas sociais, é que o círculo bakhtiniano passa a dar origem aos primórdios do *dialogismo*.

Dentre suas diversas abordagens, o círculo de Bakhtin trabalha a linguagem como o centro do estudo, uma vez que o enunciado é sempre mediado pela linguagem. Fiorin (2006) ressalta que:

Por que o círculo de Bakhtin dá um papel central à linguagem em sua teoria da superestrutura? Porque não se tem acesso direto à realidade, uma vez que ele [o enunciado] é sempre mediado pela linguagem. O real apresenta para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente (FIORIN, 2006, p. 19).

As discussões sobre a linguagem tomaram proporções maiores a partir do momento em que o discurso passou a ser objeto de reflexão entre os linguistas, considerando, então, que a língua e a fala devem ser abordadas como fatores indissociáveis. A partir desse posicionamento, Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]) passam a estabelecer que a língua é um processo interacional entre o ‘eu e o outro’, e que cada evento da fala é considerado como momento único, dando origem ao princípio do dialogismo.

Assim, o dialogismo tem sua origem no denominado Círculo de Bakhtin que aponta a enunciação como fruto de uma interação social. Para fundamentar esse princípio, o círculo bakhtiniano defende que é a partir de dois indivíduos organizados socialmente que a interação verbal se desencadeia passando, então, a constituir o princípio dialógico. Nesse sentido, a concepção sobre o dialogismo apontada por Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]) era o pressuposto de que o estudo da linguagem deveria ser guiado por uma perspectiva sociológica.

Bakhtin/Volóchinov determinam que a primeira orientação da língua é aquela em que ela é articulada por meio dos atos da fala e que nessa articulação não se concebe uma homogeneidade, considerando a pluralidade dos fatores que envolvem o enunciado e que “[...]a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável[...]” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 69).

Observamos, então, que Bakhtin/Volóchinov passam a encontrar uma perspectiva para o estudo da linguagem através da enunciação e do valor e sentido que as palavras são envoltas no ato comunicativo.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 88).

A partir do momento em que a língua deixa de ser vista como estrutura em si mesma e passa a tomar vida por intermédio de sua articulação, além de considerar a realidade dos interlocutores envolvidos nessa dinâmica, ou seja, o contexto sócio/histórico e cultural em que tais interlocutores estão inseridos, o enunciado começa a ser determinado como elemento de extrema importância nos estudos linguísticos, uma vez que ele é constituído por: “texto + situação social de interação = enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 162). É a partir dessa fundamentação que mais tarde nasce a Teoria Enunciativa de Bakhtin em que ele funde o dialogismo e a alteridade no discurso.

Nesse entremeio do dialogismo, ainda é possível notar, mesmo entre os docentes de língua, conceituações variáveis referentes ao discurso, ao enunciado e à língua, uma vez que cada abordagem assume uma perspectiva. Na filosofia da linguagem, a presença dessas distinções terminológicas é fundamentada para não ocorrer o equívoco e afirmar que, apesar de manter certa similaridade hermenêutica, elas são totalmente distintas entre si. De forma rápida, apresentamos essa distinção segundo os fundamentos do dialogismo.

O comportamento do indivíduo está vinculado à língua, sendo, portanto, inconcebível promover a separação entre ambos. É essa vinculação do indivíduo à língua que Bakhtin denomina de discurso, ou seja, a relação que o indivíduo mantém com a forma de orientar a língua. Os diversos atos individuais em que os sujeitos refratam enunciados anteriores passam a ser associados aos fatores sociais e históricos que irão sustentar a elaboração do seu discurso futuro. Ele é formulado de acordo com o auditório social, considerando a somatória dos fatores ideológicos, cognitivos, estilísticos, históricos, dentre outros, além de ser constituído por equivalência da relação existente entre locutor e interlocutor. Para ser dialógico, o discurso do enunciador será condizente ao universo sociocognitivo do interlocutor. Diante dessa relação mútua, Bakhtin/Volóchinov sustentam que:

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 127-128).

O discurso é envolto por determinadas intencionalidades de quem o produz, por motivações individuais ou coletivas que levaram a sua criação e por toda a subjetividade – seja ela psicológica ou intelectual – que o indivíduo carrega para promover o discurso, pois “Na realidade, a personalidade do falante, sua atividade mental, suas motivações subjetivas,

suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 184).

Nessa concepção de discurso percebemos que a língua não pode ser entendida somente como um sistema homogêneo de signos linguísticos. Na produção textual, a relação discursiva deve ser equivalente entre quem produz e quem lê o texto. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, as propostas de produção textual formuladas por nós, professores, devem ser significativas ao universo sociocognitivo no qual os alunos estão inseridos. Caso não ocorra essa sintonia entre a proposta da atividade e a produção textual, é possível que o produto não seja dialógico. Por outro lado, como resposta, a atividade discursiva deve ser entendida como via de mão dupla, sendo que há a necessidade de desdobramento ativo por parte do aluno para tentar adequar da melhor forma possível a proposta que lhe foi dirigida.

Em relação ao enunciado, Bakhtin afirma que estes são concretos e se constituem de momentos únicos, já que o contexto muda, isto é, a situação de comunicação. Eles podem ser orais ou escritos e são alcançados por intermédio da linguagem. Os enunciados derivam das mais diversas esferas da atividade humana.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Todo enunciado é produzido em diálogo com outros enunciados. A partir do momento em que outro sujeito e um novo interlocutor passam a ser inseridos em outra situação discursiva, todo o enunciado muda; pois o momento do enunciado é outro. Este outro momento considera outras características históricas, sociais e particulares entre os novos agentes envolvidos, o que torna cada enunciado único.

Já para a acepção da língua, Bakhtin defende que esta é um fenômeno social, fazendo que ela atinja uma proporção mais abrangente que aquela traçada inicialmente pelo estruturalismo saussuriano; passa a contemplar a inter-relação entre a língua e o enunciado. Desse modo, em conformidade com o pensamento de Bakhtin, a interação da língua no contexto social é que fundamenta sua realidade. A língua, portanto, está associada à atividade discursiva, em uma determinada situação histórica, social, concreta, imediata e abrangente.

De forma resumida, demonstrou-se o processo investigativo do enunciado o qual permitiu que Bakhtin criasse o elemento unificador de sua obra: o dialogismo. O diálogo

passa a ser o centro de estudos do círculo de Bakhtin. Dialogismo, segundo Fiorin, pode ser entendido como:

[...] o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto nele, ouvem-se sempre, ao menos duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição a qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso (FIORIN, 2006, p. 24).

Sendo assim, o dialogismo se constitui como peça fundamental entre o ‘eu’ e ‘outro’, pois é por meio dessa relação de interação social que a linguagem é articulada nas mais diversas situações comunicativas, considerando todo o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, fazendo desse momento único, e que não pode ser repetido. Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]) afirmam que a comunicação verbal somente será entendida se vinculada ao ato da interação verbal, uma vez que “a comunicação verbal se entrelaça inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” (p. 128).

O dialogismo passa a ser indispensável em qualquer prática comunicativa em um contexto de interação social, e é a partir do dialogismo que Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]) passam a discorrer sobre a compreensão responsiva ativa, em que o locutor pode prever uma compreensão ativa ou até mesmo uma resposta do interlocutor. Relacionar o dialogismo à responsividade em ambientes de letramento contínuo deve ser uma prática didática com finalidade pedagógica que merece atenção; principalmente porque essas podem ocorrer em contextos educacionais.

Dada à importância da responsividade proposta por Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929]), na próxima seção apresentaremos os fundamentos basilares que sustentam os princípios desse comportamento.

## **2.2 Da responsividade: perspectivas e reflexões**

Como discutido anteriormente, o dialogismo, fruto do círculo bakhtiniano, está voltado para a filosofia da linguagem e vem em direção contrária ao *subjetivismo idealista*, defendido por Humboldt e Vossler, bem como ao *objetivismo abstrato*, defendido por Saussure (2006 [1916]) contrapondo-se, portanto, ao estruturalismo linguístico.

Ao contraporem a estas duas grandes orientações teóricas, Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929], p. 114) entendem que “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos organizados socialmente [...]” e por compor o enunciado, ela, a enunciação, é constituída pela consciência linguística que envolve os interlocutores do ato discursivo.

Na enunciação, os interlocutores que compõem o ato dialógico são situados e determinados por fatores históricos e sociais aos quais estão inseridos. Em decorrência de todo o contexto do qual os sujeitos fazem parte, a palavra passa a ser carregada de ideologia por parte de quem a produz, pois ela é articulada conforme os diversos fatores que englobam o momento enunciativo. A palavra sendo admitida enquanto signo passa a se tornar determinante para a fundamentação do enunciado.

A acepção da terminologia ‘palavra’ pode ser entendida também como frase ou conjuntos de frases que estão vinculadas a certa ideologia, assim, a ‘palavra’ para ser caracterizada enquanto enunciado precisa ser dotada de tema e de significação para ser compreendida como *signo ideológico*. O signo ideológico, conforme proposto por Bakhtin/Volóchinov (2009 [1929], p. 29), reflete e refrata outras realidades que lhes são exteriores; sendo que essas outras realidades estão vinculadas às *condições de produção ideológica* em que os sujeitos estão inseridos. Ou seja, os discursos são marcados não só pelas vozes do locutor e do interlocutor, mas difundidos por outras vozes sociais adquiridas por esses sujeitos em outros atos de interação verbal. Inevitavelmente, essas novas vozes passaram a ser assimiladas pelos interlocutores que compõem o ato discursivo e, posteriormente, serão novamente replicadas em contextos comunicacionais futuros.

O enunciado enquanto ‘palavra’ viva, dinâmica, fruto de uma interação entre os sujeitos que o produz, nunca será empregado de forma conceitual, estática ou dicionarizada, pois os motivos que incidem sobre sua elaboração estão crivados pelos fatores sócio-históricos – e, conseqüentemente, ideológicos – em que os sujeitos interagem.

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 29) (*grifos dos autores*).

Por essa ótica, o enunciado é visto como o produto que estabelece as relações sociais e históricas que envolvem o locutor e o interlocutor no qual ocorre a interação discursiva.

Assim, como discutido na seção anterior, o enunciado é considerado como o resultado ideológico de uma atividade discursiva, não sendo passível de estruturá-lo de forma pré-

determinada, pois sua composição depende de cada momento único e irrepetível para ser concretizado. Diante disso, a enunciação é tratada pelo Círculo de Bakhtin como o resultado da interação verbal promovida por sujeitos organizados socialmente e situados em um dado momento histórico do tempo. Em relação ao enunciado, este é caracterizado pela ideologia da ‘palavra’ enquanto signo, uma vez que todos os signos, por sua natureza, são ideológicos.

Tanto a enunciação quanto o enunciado envolvem o processo de comunicação. Assim, a comunicação observada de maneira holística, irá retomar outras questões de ordem contextual, pois o texto, por si mesmo, não pode ser condicionado como produto acabado, uma vez que no campo da pragmática, que envolve contextos extralinguísticos e translinguísticos, é que se deve promover “[...] o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real [...]” (FIORIN, 2011, p. 33).

Desse modo, para a compreensão do ato comunicativo, faz-se necessário observar a totalidade dos aspectos que envolveram a elaboração do enunciado, ou seja, identificar as mais diversas condições ideológicas de produção em que ele foi constituído.

Essa compreensão dos aspectos ideológicos em que o enunciado foi produzido passa a proporcionar uma resposta entre os sujeitos participantes do ato comunicativo. Podemos aferir que a compreensão de todos os fatores que envolvem a constituição do enunciado somente pode ser percebida através da *resposta* dos interlocutores, uma vez que: “Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta.” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 95).

Como já discutimos, as relações dialógicas são estabelecidas por intermédio de textos verbais, sejam eles orais ou escritos, sendo que toda interação verbal para ser caracterizada como dialógica, faz-se necessária a resposta dos interlocutores. E essa resposta dada, nas relações dialógicas, é amplamente discutida por Bakhtin (2003) e denominada responsividade. A responsividade é um conjunto de atitudes que envolve não só a relação dialógica que existe entre o locutor e o interlocutor, mas também a necessidade da palavra em ser transformada em enunciado. Segundo Bakhtin (2003):

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. *O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera* (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os,

completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2003, p. 316) (grifos do autor).

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.

No processo dialógico, diferentes formas de compreensão em relação ao enunciado podem ocorrer. Esses modos distintos de compreensão que os interlocutores têm em relação ao enunciado são denominados por Bakhtin (2003) de: *compreensão responsiva ativa imediata*, *compreensão responsiva passiva* e *compreensão responsiva silenciosa*.

Em relação à *compreensão responsiva ativa imediata* leva-se em consideração a bagagem social, histórica e cultural adquirida pelo interlocutor para promover respostas **imediatas aos discursos** por ele recebidos. Os posicionamentos das respostas por ele traçadas são relativos a essa bagagem, tendo em vista que Bakhtin (2003) discorre que todos os enunciados passam a comportar um começo que é absoluto e um fim que também é absoluto. Nessa perspectiva, Bakhtin afirma que dentro de uma interatividade discursiva “O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento é a possibilidade de responder – mais exatamente de adotar uma atitude responsiva com ele”, (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Sobre o entendimento da atitude responsiva ativa, Bakhtin (2003) afirma que:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Sendo assim, a atitude responsiva ativa imediata pode ser entendida como uma interação desencadeada pela linguagem, e que é estabelecida pela inter-relação existente entre quem diz (locutor) e quem ouve (interlocutor), sendo que este sujeito último ao repensar sobre o que lhe foi transmitido por intermédio do enunciado não se mantém passivo em relação àquilo que ouviu (leu).

A esta atitude ‘*responsiva ativa imediata*’ podemos exemplificar com as atividades acadêmicas que são desenvolvidas no âmbito da sala de aula, como os resumos acadêmicos



que são o objeto principal desta pesquisa. A partir do momento em que o docente propõe uma atividade a ser executada, espera-se que o aluno não só compreenda aquilo que lhe foi solicitado, mas que também responda de forma imediata (dado o transcurso normal da aula) àquilo que lhe cabe, acrescentando às suas respostas as informações que, por sua vez, já são previstas ou não pelo professor. Ainda, nessa atitude, na elaboração do resumo acadêmico o aluno desenvolve sua produção ‘colocando em cena’ posicionamentos críticos (refutando, concordando, acrescentando, por exemplo) em relação ao texto resumido.

Já em relação à *compreensão responsiva passiva*, esta é efetivada não necessariamente pela verbalização da resposta do interlocutor. A passividade desse tipo de compreensão reside no ‘caráter autoritário’ em que o enunciado foi constituído, restando ao interlocutor atender o que lhe foi proposto sem nenhum tipo de manifestação pessoal. Esse tipo de compreensão responsiva pode ser encontrado em enunciados que evocam o cumprimento de determinada ordem ou pedido estabelecido pelo locutor. Ou nas palavras de Bakhtin, “uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Na produção escrita, por exemplo, essa atitude pode ser vislumbrada, quando o aluno ao resumir, ele copia literalmente partes dos textos e se posiciona. Nesse caso, o discente ‘dubla’ seu posicionamento a partir da voz do autor do texto-fonte (texto que foi resumido).

Por último, a *compreensão responsiva retardada ou não-imediata* é direcionada aos atos em que o interlocutor não promove a resposta de forma imediata, como na compreensão ativa. Também não reside no caráter responsivo passivo, uma vez que as orientações do constructo enunciativo não necessariamente serão cumpridas, sendo possível até mesmo de esta orientação ser seguida em direção contrária. Ou seja, “[...] poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Diante do que discurremos acerca da responsividade, podemos observar que nas relações dialógicas, a forma como o enunciado foi construído e constituído pode levar o interlocutor a formas diferenciadas de compreensão. E essa compreensão está diretamente relacionada às relações ideológicas e vivenciais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no ato dialógico. Enfim, para Bakhtin (2003), A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização).

É justamente por meio da compreensão responsiva ativa que esta pesquisa se norteia. 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. Essa atitude responsiva pode culminar em uma melhora significativa de resultados, uma vez que nós poderemos nos aproximar da realidade dos discentes. Para melhor fundamentar a pesquisa, a compreensão responsiva ativa será rediscutida com maior ênfase na seção 2.4 desta dissertação.

Sendo assim, em contextos acadêmicos pude constatar que as atitudes responsivas podem ser desenvolvidas nas propostas de produção de gêneros textuais/discursivos, principalmente aqueles que estão voltados à necessidade de leitura prévia, que antecedem ao ato produtivo, no intuito de que os alunos possam assimilar a proposta traçada pelo professor que, por outro lado, será nutrido de respostas relevantes, ou seja, responsivas de acordo com a situação de comunicação e esfera social.

Para a produção dos gêneros veremos a seguir a importância dos fatores de constituição do enunciado uma vez que os esses assumem forma e método para a produção discursiva, observando que a constituição textual não está atrelada somente em relação à estrutura, mas também ao sentido que o texto carrega observando as relações de ‘atividade’ e de ‘ação’ da linguagem para a constituição dos gêneros textuais/discursivos.

### **2.3 Os gêneros textuais e suas esferas de atividade**

A relação do homem e da linguagem ao longo da história é concretizada pelos gêneros textuais/discursivos, isto é, a comunicação humana se dá por meio dos gêneros. Assim, para Bakhtin (2003, p. 279): “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Dessa forma, todo ato comunicativo está atrelado a um gênero textual/discursivo, sendo que os gêneros são definidos pelos fatores social, histórico e cultural em que os enunciados comunicativos são construídos. Sobre esse assunto, Bakhtin (2003) assevera que:

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero (BAKHTIN, 2003. p. 286).

Bakhtin estabelece que os gêneros do discurso, como instrumento de interação, sejam determinados pela linguagem. Para o autor, o discurso só existe em razão do enunciado. Como já mencionado, se o enunciado é vivo e concreto a partir da relação do ‘eu’ e o ‘outro’, ou seja, do locutor com o interlocutor, essa relação não pode ser interpretada como uma atividade passiva. “Todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2003, p. 308) que promove suas ações ou produções dependendo do seu interlocutor e dos fatores de intencionalidade que envolvem o ato enunciativo, bem como o contexto social no qual ele está inserido.

Entendemos, a partir dos postulados de Bakhtin (2003), que toda esfera de atividade e da comunicação humana possui condições e finalidades específicas de articular o enunciado (o gênero discursivo). Essas condições não estão atreladas apenas ao conteúdo da mensagem, mas também aos recursos de construção enunciativa, de estilo e composição. Além desses fatores, as condições de produção estão relacionadas também à forma dinâmica de composição na qual o enunciado é gerado. Considerando nosso *corpus*, é relevante discorrer sobre algumas das especificidades de cada um desses elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional), já que nossas análises serão respaldadas nessas três dimensões.

Para o filósofo russo da linguagem, a esfera de comunicação é organizada por enunciados relativamente estáveis, os gêneros discursivos.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu *conteúdo (temático)* e por seu *estilo verbal*, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua *construção composicional*. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 280, negritos nosso).

À dimensão do conteúdo da informação, ou *conteúdo temático*, Bakhtin relaciona-o aos sentidos ou ‘conteúdos’ em que os enunciados foram construídos numa determinada situação discursiva. Nessa construção discursiva, fica evidenciada a realidade sociocultural à qual o contexto situacional está vinculado. Para Melo e Batista-Santos (2020, p. 118) o conteúdo temático é “mais do que o assunto ou tópico principal de um texto. É o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, no acento valorativo dado pelo locutor, determinado pelas formas linguísticas da língua e pelos elementos não verbais da situação”.

Tratando-se da *estilística* empregada, esta condiz com a “[...] escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se

define acima de tudo por seus aspectos expressivos” (BAKHTIN, 2003, p. 309). Ainda, para o referido autor, o enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (p. 265). Nesse sentido, o *estilo verbal* “refere-se, também, às seleções linguísticas que fazemos para externar o que queremos dizer, para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem estar relacionadas à seleção dos recursos lexicais, gramaticais, do registro linguístico da língua” (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020, p. 118).

Já a *construção composicional* está relacionada aos procedimentos de composição, de arranjo e de conclusão do enunciado como um todo, evidenciando a configuração textual que passa a edificar as partes constituintes, seja de um Resumo Acadêmico, de uma notícia, de uma receita culinária etc., e essa construção composicional pode facilmente ser identificada pelos leitores/interlocutores. Ou seja, a *construção composicional* “relaciona-se à macroestrutura textual, à progressão temática, à coesão e à coerência do texto” (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020, p. 118-119). Diante disso, ratificamos que tanto o estilo como as características composicionais de um determinado gênero são fundamentais por si mesmos, como para expressar o conteúdo temático (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020).

Segundo Melo e Batista-Santos (2020), para conceber os gêneros discursivos<sup>3</sup>, é fundamental levar em consideração suas relações dialógicas, pois além das dimensões constituintes de gênero, é preciso

[...] ainda considerar a sua forma arquitetônica. De maneira simplificada, é necessário compreender suas dimensões (interna/externa) e as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que os caracterizam (BRAIT; PISTORI, 2012). Ou seja, suas condições de produção, circulação, recepção e as circunstâncias imediatas e contextuais (momento teórico/cultural) que suportam o enunciado (MELO; BATISTA-SANTOS, 2020, p. 120).

A fundamentação dos gêneros discursivos não se encontra apenas nos fatores internos do enunciado, mas também, nos fatores externos que a ele estão vinculados, ou seja, pela esfera de comunicação à qual o enunciado é constituído. A quantidade de gêneros discursivos (orais e escritos) é proporcional à quantidade de atividades humanas. Sendo assim, os gêneros discursivos são considerados como infinitos, dada a quantidade de atividades humanas também ser inesgotável.

---

<sup>3</sup> Para Melo e Batista-Santos (2020, p. 119): “O conceito de gêneros discursivos não é reduzido aos três elementos que os constituem, a saber, conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. As autoras Brait e Pistori (2012) estendem as leituras para além do texto “Os gêneros do discurso” e percorrem outras obras que tratam da questão, para mostrar como o conceito vai se construindo em cada trabalho de Bakhtin e seu Círculo de discussões, que refletiram sobre os gêneros discursivos tanto da vida cotidiana como da arte”.

Nesse interim, Brait (2002) afirma que, ao se trabalhar com gêneros discursivos, necessitamos levar em consideração os múltiplos e diferentes elementos que compreendem seu processo de produção, circulação e recepção. O contexto de produção e recepção podemos resumir ao seguinte questionamento: quem é o locutor e interlocutor do texto produzido? Refere-se a posição social de quem produz e de quem recebe a mensagem (o texto); a circulação, por sua vez, refere-se ao meio pelo qual a mensagem (o texto) é divulgado. Para Marcuschi (2008, p. 149), “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

A partir desse fato, Bakhtin (2003, p. 282) estabelece que é praticamente impossível reduzir os gêneros apenas aos primários, devido à heterogeneidade que envolve a globalidade dos gêneros discursivos. Por um lado, são determinados como gêneros *discursivos primários*, os gêneros que passam a servir de base para desencadear outros tipos de gêneros discursivos. Geralmente, esses gêneros primários são de natureza oral e por intermédio deles vão surgindo outros gêneros, com adaptações diversas, conforme a necessidade e a complexidade que envolve o momento enunciativo.

Já os gêneros secundários são todo e qualquer ato de comunicação cultural mais evoluída. Esses gêneros, de natureza escrita ou oral, absorvem os gêneros primários e passam a dar outro sentido dentro de construções mais complexas, ocasionando a mutabilidade dos mesmos (BAKHTIN, 2003, p. 282). Desse modo, os gêneros discursivos são denominados como primários (simples) e secundários (complexos).

Conforme apontado por Bakhtin, as esferas comunicativas são os lugares sociais e esses lugares passam a determinar se o gênero discursivo é primário ou secundário. As esferas cotidianas determinam os gêneros primários, ao passo que as esferas de sistemas ideológicos, determinam os gêneros secundários. As esferas cotidianas estão relacionadas aos ambientes comunitários, familiares, íntimos, dentre outros; já as esferas de sistemas constituídos, referem-se à área da ciência, da política, da imprensa, da religião, da arte etc.

Para Schneuwly e Dolz (2011), pesquisadores genebrinos, os gêneros primários não têm controle metalinguístico da ação linguística em curso e são procedidos por troca, por interação e por transferência mútua dada a situação em que os interlocutores estão inseridos, já os gêneros secundários, estes se encontram em uma situação inversa, pois não são controlados diretamente pela situação.

A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, no gênero secundário. Isso significa talvez também que o gênero primário, dessa maneira basta-se a si mesmo; funciona

como que por reflexo ou automatismo, determina a forma da ação como um todo único (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 26-27).

Vale salientar que Schneuwly & Dolz recorrem à herança bakhtiniana, gêneros discursivos, inserindo-os na corrente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). É importante frisar que foi através da concepção bakhtiniana que os estudos acerca do gênero discursivo adotaram não só nomenclaturas, mas roupagens distintas considerando outros prismas em relação às suas perspectivas, uma vez que as visões plurais foram fundamentadas a partir da gênese da constituição dos gêneros discursivos estabelecida por Bakhtin.

Para Marcuschi (2008), de um lado, Bakhtin fornece de forma macro analítica os subsídios teóricos acerca dos gêneros discursivos, e, por outro lado, essa base pode ser desencadeada em categorias mais amplas e bastante proveitosas tanto para a produção textual quanto para a linguagem. A perspectiva do ISD, segundo Batista-Santos e Morais (2017), ancora-se nos postulados vygostskyano e na concepção de gêneros discursivos defendida por Bakhtin (2003). Nesse ínterim, chamamos atenção para o que postula Marcuschi (2008), quando se refere aos enfoques textuais (para os genebrinos) ou discursivos (para os bakhtinianos), pois, segundo ele, ambos enfoques circulam por meio dos gêneros. Assim, para esta pesquisa, concordamos com o autor quando afirma que essa diferença não é tão importante. Nas palavras do referido pesquisador,

não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Dito isso, importa dizermos que assumiremos, a partir de agora, a terminologia textual (levando em conta seus aspectos textuais e discursivos), pois compreendemos o gênero como artefato textual e discursivo. Além disso, assumimos essa terminologia porque utilizamos na geração, coleta e análise de dados uma adaptação da proposta didática para o ensino-aprendizagem do gênero resumo acadêmico de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017). A proposta didática, das referidas autoras, para o ensino de resumo, faz parte da coletânea “Leitura e Produção de textos técnicos e Acadêmicos, especificamente o Capítulo 1 (um).

Nessa mesma linha de pensamento, no que tange a tríade gênero, discurso e texto, Marcuschi (2008) assevera que:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Dessa maneira, ainda, justificamos a nomenclatura adotada, pois compreendemos o texto para além dos elementos linguísticos, ou seja, como “uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Aqui poderíamos mencionar que o gênero adotado, como *corpus* desta pesquisa, o Resumo Acadêmico, será abordado ‘intercambialmente’, considerando as três dimensões que o constituem. Assim, compreendemos o gênero Resumo Acadêmico como uma especificidade do contexto acadêmico, isto é, um modo de dizer do referido contexto. Esse gênero, ainda, contribui com a organização comunicacional da esfera universitária.

Apesar de o gênero Resumo Acadêmico abordar a modalidade escrita da língua, para esta pesquisa seria inconcebível adotar uma concepção objetiva e abstrata, uma vez que esta concepção está mais centrada nos fatos de composição estrutural e de cunho teórico. De nada adianta um texto adequar-se, apenas, estruturalmente às normas da ABNT, se não contempla de maneira efetiva as três dimensões do gênero: estilo, conteúdo temático e composição.

Adiante, apresentaremos as características peculiares que envolvem a constituição do gênero textual Resumo Acadêmico, abordando as principais particularidades de sua composição.

### 2.3.1 O Gênero Textual Resumo Acadêmico

A produção de resumos na esfera acadêmica é uma tarefa requerida pelos professores nas atividades práticas de produção textual escrita, bem como requisito avaliativo da prática de leitura. Essa prática é aplicada em grande parte dos cursos de graduação nas mais diversas disciplinas por eles ofertadas. Posso mencionar, considerando relatos dos participantes da pesquisa, que, inevitavelmente, o resumo é uma das atividades mais solicitadas durante o processo de formação acadêmica. Mas, existem algumas inquietações subjacentes a tal solicitação: Por que essa exigência é uma prática comum? Será que o solicitante compreende a importância da produção desse gênero (sua função social) ou a utiliza como mero protocolo de avaliação?

Atualmente, os propósitos de exigência em produção dos resumos, nos ambientes educacionais, coadunam com o surgimento destes, ou seja, o objetivo da produção de resumos ancora-se na apropriação da compreensão da leitura. Para Machado (2007), a elaboração de resumos se deu por intermédio do desenvolvimento de uma prática didática, no final da década de 1970 e meados da década de 1980, fundamentado na linguística textual, na qual os precursores Van Dijk e Kintsch (1983) propõem a sumarização e a produção de resumos, no intuito de melhor desenvolver a habilidade de leitura e de compreensão dos textos dos alunos.

Assim, o uso social dos resumos tem crescido, pois estes constituem uma abordagem pertinente no processo formativo do alunado. Embora os resumos tenham uma abrangência vasta durante o processo de formação dos alunos, seja qual for o nível de ensino, nos dias de hoje, pouco se dá a devida importância às questões de orientação acerca dos objetivos de se produzir um resumo, bem como as formas de elaboração desse tipo de atividade.

No contexto universitário, ambiente de nossa investigação, é comum utilizarmos o referido gênero como ‘mero’ protocolo de avaliação de leitura. Ou seja, solicitamos a leitura de uma determinada obra e como forma de validar essa leitura, requeremos que os acadêmicos elaborem um resumo. Durante a realização da pesquisa, pude constatar que a maioria dos acadêmicos desconhece as formas de elaboração de resumos, assim como a finalidade de se resumir um texto. Hipoteticamente, a noção de produção de resumos (mesmo os não acadêmicos) deveria ser comum entre os alunos ingressantes no ensino superior, contudo, o que notamos é um distanciamento do que foi trabalhado na educação básica e o que eles observam na universidade.

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário refletirmos acerca da importância do Resumo Acadêmico resgatando não apenas a conceituação genérica do que vem a ser resumo, mas a sua constituição em relação às três dimensões (estilo, conteúdo temático e composição), pois assim, poderemos distinguir o Resumo Acadêmico dos demais tipos de resumo, além de analisar o seu contexto de produção.

Os resumos fazem parte do rol de enunciados ‘relativamente estáveis’ (BAKHTIN, 2003) com um objetivo pré-definido, isto é, com função social determinada pelo contexto no qual está inserido. Na nossa prática cotidiana, em sala de aula, o objetivo previamente definido do resumo, de maneira equivocada, é compreendido apenas como encurtamento da extensão de um texto original. Todavia, quando se relaciona à forma e a linguagem à qual esse texto deve se adequar, percebemos que muitas operações, que estão além do simples ato de ‘encurtamento’, são mobilizadas na produção desse gênero.



O conceito de resumo extraído do dicionário Aurélio é abrangente e acaba por abordar características de outros gêneros que não estão centradas na categoria do gênero Resumo Acadêmico.

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).

Esta abstratividade inerente à conceituação de resumo, 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. Obviamente, que um resumo escolar será diferente de um Resumo Acadêmico, considerando não apenas o contexto de uso, mas também a dimensão social em que cada um desses gêneros passa a fazer parte, uma vez que a diversidade dos gêneros pode ser apresentada, conforme a pluralidade de situações de composição (BAKHTIN, 2003, p. 280).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) determina diversas padronizações por meio das Normas Técnicas Brasileiras (NBR), sendo que cada uma recebe uma respectiva numeração. Partindo para a teoria da produção técnica do Resumo Acadêmico, a Norma Técnica Brasileira é a NBR 6028. Esta norma apresenta a definição do que vem a ser resumo, bem como os tipos de resumos possíveis dentro da redação científica. Segundo a NBR 6028 (2003, p. 01), resumo pode ser entendido como a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”. Além da conceituação breve acerca do resumo, essa mesma normativa apresenta três modalidades (gêneros) distintas de resumo, a saber:

**2.3 resumo crítico:** Resumo redigido por especialistas com análise crítica de um documento. Também chamado de resenha. Quando analisa apenas uma determinada edição entre várias, denomina-se *recensão*.

**2.5 resumo indicativo:** Indica apenas os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos etc. De modo geral, não dispensa a consulta ao original.

**2.6 resumo informativo:** Informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original (NBR 6028, 2003, p.1).

Essa mesma conceituação acerca do resumo contida na norma, e citada anteriormente, pode ser facilmente encontrada na maioria dos livros de metodologia científica, os quais são consultados por boa parte dos acadêmicos, e que são úteis para fundamentar a produção de

seus trabalhos. Antes de conceituar o que vem a ser *Resumo Acadêmico*, Ribeiro (2006) ressalta que se faz necessário conhecer o meio no qual esse gênero passa a circular, sendo que:

Como os gêneros definem-se predominantemente por propriedades funcionais e pragmáticas, é preciso, antes de tecer o conceito de resumo acadêmico, fazer uma breve consideração sobre a esfera social na qual esse gênero circula (RIBEIRO, 2006, p. 72).

Conhecer o ambiente de circulação desse gênero facilita na compreensão de seu uso social e prático no contexto universitário. Atualmente, a tarefa de resumir, de tornar sintético não apenas os textos, mas também outras atividades humanas, passou a ser uma constante no nosso dia a dia que é envolto por informações precisas e imediatas, de tempo escasso e de um turbilhão de informações impulsionadas pelo avanço tecnológico. Tudo isso precisa ser condensado para ser facilmente processado e compreendido. Assim, Schneuwly e Dolz (1999, p. 15) defendem que o gênero resumo constitui-se num “eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem”.

Sendo assim, nas mais diversas atividades profissionais, faz-se necessária a prática do resumo. Um advogado, por exemplo, precisa resumir uma peça processual para que seja apresentada sua defesa perante um tribunal. Já um enfermeiro precisa sintetizar a relação das enfermidades de cada paciente que está sob seus cuidados bem como estabelecer de forma sucinta a medicação e a devida posologia a ser administrada em cada um deles. Por sua vez, um engenheiro precisa, por intermédio de uma planilha, resumir todos os cálculos inerentes a cada etapa a ser executada no projeto de uma obra; enfim, os profissionais, em vários momentos de suas atividades, se apropriarão do recurso de resumir algo.

Para Ribeiro (2006), quando se produz um resumo dentro da academia, o enunciador passa a ter certa outorga científica, uma vez que este assume uma posição de difundir informações fundamentadas em estudos científicos e, por essa razão, o conjunto entre a outorga proferida e o texto produzido passa a surtir o efeito de legitimidade.

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

Diante disso, esperamos, que no momento da produção dos resumos acadêmicos, o aluno empregue, em seus textos, a linguagem específica do contexto de produção, ou seja, que ele possa produzir com as ‘suas palavras’ o saber científico apropriado no meio acadêmico. Por outro lado, a distância entre o autor do texto-fonte e do aluno textualizador dificilmente permitirá ao professor avaliador que um se confunda com o outro. A legitimidade das vozes presentes no texto pode ser verificada por intermédio da presença do autor do texto-fonte, marcada através de citações e referências, ou mesmo do aluno textualizador, o que elucida para o avaliador a origem do discurso veiculado conforme as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A partir das ponderações acima descritas, a definição do gênero *Resumo Acadêmico* que assumimos nesse trabalho, conforme Ribeiro (2006), pode ser entendida como toda atividade que evidencia de forma clara e concisa a compreensão geral de um texto-fonte que não foi somente produzido, mas também lido e interpretado por um aluno. Este por sua vez, se apropriou de um conhecimento científico no âmbito acadêmico, adequando o texto às normas técnicas e à estrutura pertencentes a este gênero.

Dessa forma, esperamos que nesta esfera de produção, o *Resumo Acadêmico* passe a ser um texto autônomo em que resgata de forma sucinta o assunto do texto-fonte, proporcionando ao aluno sua inserção e estabelecendo sua identidade no meio acadêmico, fazendo com que esse aluno se aproprie da linguagem que circula nesse novo contexto social ao qual está inserido. Diante do exposto, “produzir um resumo no meio acadêmico requer do sujeito um conhecimento do saber que circula nessa esfera e do fazer, prática discursiva definida pela comunidade da qual emerge esse gênero.” (RIBEIRO, 2006, p. 03).

Dito isso, na próxima seção discuto o processo de didatização do gênero por meio da Sequência Didática, já que nesta pesquisa usei uma adaptação da Sequência Didática (e Modelo Didático) disponibilizada por Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2017) para o ensino-aprendizagem do Gênero resumo acadêmico.

#### **2.4 A didatização do gênero textual: Uma proposta didática de letramento**

A utilização de instrumentos didáticos pelo professor e o elo entre os conteúdos a serem transpostos didaticamente<sup>4</sup> nas aulas de LP é uma temática que motiva todo professor,

---

<sup>4</sup> A definição de transposição didática é compreendida “[...] como sendo um conjunto de transformações aplicadas a um conjunto de conhecimentos, envolvendo rupturas e deslocamentos, para que eles possam ser ensinados. Essa transposição, segundo as autoras, consiste em três níveis básicos: do “conhecimento científico”

seja em qualquer modalidade de ensino. No Ensino Superior, por exemplo, é comum nos preocuparmos em ‘transmitir’ os conteúdos elencados no programa da disciplina. Isso pode ser percebido no desdobramento que cada professor emprega em repassar a quantidade de conhecimentos teóricos aos alunos, no intuito de cumprir a sua ementa e o seu papel enquanto responsável pela disciplina.

Todavia, a preocupação quanto à qualidade que esses conhecimentos são transpostos passa a vigorar em segundo plano. Ou seja, nos preocupamos com o cumprimento do programa da disciplina. Na avaliação institucional (conforme relatos da entrevista), em que discentes avaliam seus docentes (eu, por exemplo estou incluso), é perceptível uma perspectiva conteudista, na qual a efetivação do aprendizado não era, na maioria das vezes, prioridade.

Nesse sentido, devemos levar em consideração que, principalmente, nos períodos iniciais, é comum se deparar com a dificuldade que os acadêmicos ingressantes demonstram ao produzir seus textos. Dada a essa nova esfera social, à qual estes acadêmicos passam fazer parte, as produções textuais acabam se tornando complexas devido ao novo ambiente social em que os alunos estão inseridos, daí a certeza de que estes sujeitos necessitam de orientações e de procedimentos para que se possam desenvolver de forma adequada seus resumos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a formação do sujeito engajado e crítico é possibilitada, quando ele utiliza a linguagem nos variados contextos comunicacionais. Para tanto, torna-se relevante instrumentalizar o aluno para que ele consiga mobilizar, significativamente, as operações linguísticas e sua função nas múltiplas situações.

Ao considerar esses fatores, constato a importância do nosso acompanhamento no processo de produção de um determinado gênero textual, especificamente o Resumo Acadêmico. Assim, nós, professores, devemos transpor um processo de didatização para melhor compreensão, apropriação e envolvimento dos alunos na produção textual. Essa proposta faz-se necessária, considerando que o acadêmico apresenta lacunas no processo de aprendizado e compreensão do funcionamento da língua em contextos anteriores ao seu ingresso na universidade (BATISTA-SANTOS, 2017).

Nesse ínterim, a didatização do gênero compreende uma organização sistemática e articulada de atividades críticas e reflexivas, necessária para apropriação dos mecanismos (linguístico-textual-discursivo) mobilizados na constituição de um determinado gênero textual. Nesse processo, o Modelo Didático (MD) é uma peça fundamental, “[...] tanto no

---

ao “conhecimento a ser ensinado”, transformando-se no nível do “conhecimento que é efetivamente ensinado” até chegar, enfim, ao “conhecimento de fato aprendido”. (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018, p. 36)

sentido de se compor como uma diretriz para as intervenções dos professores, quanto relativamente ao fato de proporcionar as características ensináveis do gênero [...]” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 49).

Com o Modelo Didático do gênero as atividades são organizadas e potencializarão desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, bem como possibilitará ao professor, também, apropriação do gênero no que se refere às suas dimensões ensináveis. Nas palavras de Cristóvão (2009, p. 321), baseada nos pesquisadores genebrinos (DOLZ; SCHNEUWLY), as capacidades de linguagem são “um conjunto de operações que permitem a realização de determinada ação de linguagem.” Essas capacidades interconectadas são de três tipos, segundo Schneuwly e Dolz (2011). A primeira capacidade, a *de ação*, possibilita ao aluno realizar sua produção, considerando o contexto de produção; a capacidade discursiva, permite ao aluno escolher a composição e a organização do texto, e já a capacidade linguístico-discursiva, refere-se às operações de textualidade e os mecanismos enunciativos.

Diante do exposto, para Abreu-Tardelli e Apostolo (2018, p. 363), baseada em Dolz e Schneuwly (2004), o MD implica:

[...] a consideração do currículo como um todo, que define os conteúdos disciplinares em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Entre os diversos componentes do currículo, a progressão, isto é, a organização temporal do ensino para que se alcance uma boa aprendizagem, deve se dar em espiral, com o objetivo de proporcionar o domínio de características de um gênero em vários níveis, propondo níveis de complexidade diferentes e evitando a repetição.

Assim, o MD, para Machado e Cristóvão (2009), tem como finalidade guiar o processo de produção textual. Ademais, para as autoras, o referido modelo implica a investigação de um grupo de textos constituintes a um gênero específico, “considerando-se a situação de produção, seus conteúdos típicos e as diferentes formas de mobilizá-los, sua construção composicional característica e seu estilo particular” (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018, p. 363). Para Dolz e Schneuwly (2011), ainda, o MD compreende três princípios básicos: pertinência, legitimidade e solidarização. O primeiro, a *pertinência*, corresponde à adequação da proposta de ensino ao contexto dos alunos. O princípio da *legitimidade* leva em consideração o âmbito social respaldado nos conhecimentos dos *experts* na elaboração da proposta. E o último princípio, da *solidarização*, considera as dimensões de textualização, contexto e organização na constituição da proposta.

Dessa maneira, é importante destacar que o MD do gênero textual é um espaço de “[...] integração entre as pesquisas linguísticas, psicológicas e didáticas, não é ensinado como

tal. Ele passa por um processo de transposição dos saberes para que, então, se trabalhem os elementos selecionados por meio de tarefas, exercícios e atividades. (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018, p. 364). Na perspectiva de De Pietro e Schneuwly (2014, p. 78), o MD é o pilar do processo de transposição didática, pois é a partir dele que as dimensões ensináveis do gênero são colocadas em cena no contexto de sala de aula.

Considerando essa abordagem da transposição didática do gênero, pesquisadores francófonos propuseram a definição de Sequência Didática (SD)<sup>5</sup>, “[...] na tentativa de superar o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta de ensino”. (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018, p. 364). Dolz *et al.* (2011, p. 82) afirmam que “Uma ‘*sequência didática*’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (*grifo dos autores*).

Sendo assim, a SD pode ser entendida como etapas (flexíveis) que gradativamente vão se sucedendo, no intuito de ensinar um determinado gênero textual. Tais etapas passam por certas categorizações em que o objetivo final do processo ensino-aprendizagem seja relevante, auxiliando para que o aluno se aproprie de forma significativa do gênero ensinado (utilizados tanto em situações escolares e extraescolares), considerando o dinamismo das ações desenvolvidas durante sua aplicação.

Segundo Dolz *et al.* (2011), a Sequência Didática deve proporcionar ao aluno o acesso a diferentes práticas de linguagem em seus múltiplos contextos de utilização. Assim, para os autores:

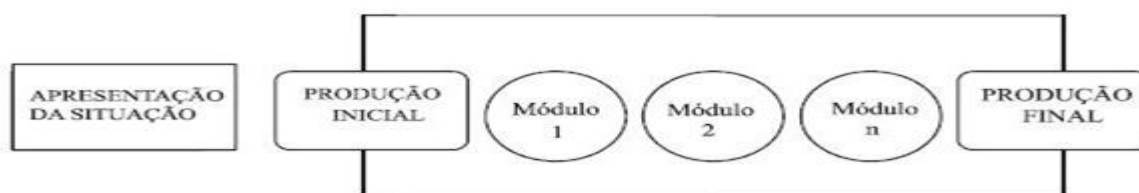
O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

Após elencadas estas ponderações os autores apresentam o esquema da sequência didática da seguinte forma:

---

<sup>5</sup> O pesquisador genebrino Dolz propõe uma nova metodologia de pesquisa significativa para processo de ensino aprendizagem de línguas, a Engenharia Didática. Segundo Jacob e Bueno (2020, p. 91), a Engenharia Didática “trata-se de uma metodologia de pesquisa que objetiva responder às demandas sociais relativas à renovação escolar e, também, propor uma reflexão epistemológica sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, fomentando novas pesquisas e novos processos de conhecimentos para a formação e profissionalização docente”. Todavia, utilizamos ainda a SD, pois a proposta didática que utilizamos para o ensino aprendizagem do gênero resumo acadêmico respalda-se nela.

**Figura 1 - Esquema da sequência didática**



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2011, p. 83)

Importa dizermos que compreendemos a SD não como algo estático, linear no seu sentido estrito, todavia, a consideramos como um projeto didático que contempla o contexto socio-histórico-cultural dos alunos. A primeira etapa da sequência didática visa promover a apresentação da situação aos agentes envolvidos, ou seja, passa a esclarecer de forma contextual as características holísticas do gênero a ser trabalhado. Nessa fase, devem ser abordados os objetivos, as particularidades que envolvem determinado gênero, a finalidade de produção, a quem esse texto será destinado, qual será a forma de produção, os agentes envolvidos no processo; dentre outras informações que o professor julgar necessário para melhor esclarecer previamente os alunos. Segundo a proposta dos autores, essa prévia de esclarecimentos é determinante para preparar o alunado para uma produção inicial.

Para os autores, a “fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p.85). A partir da apresentação da situação, passamos para uma segunda etapa da sequência didática, a da produção inicial. Nessa dimensão os alunos passam a produzir um texto adequando-o da melhor forma possível ao gênero explorado, considerando as informações prévias já recebidas na apresentação da situação.

É notório salientar que essa etapa deve ser de produção livre, respeitando as limitações apresentadas pelos alunos. Não se trata de um momento avaliativo em relação ao texto produzido, mas sim de um diagnóstico prévio; não apenas no propósito de promover um levantamento das dificuldades, mas também de apontar as potencialidades detectadas pelos agentes envolvidos durante o processo de produção. Será por intermédio das dificuldades apresentadas pelo aluno no texto que nortearmos os módulos a serem trabalhados. Todavia, as produções devem ser devolvidas aos mesmos para que possam se situar diante dos seus ‘erros e acertos’, conforme destacados pelo professor, uma vez que:

Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. Isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 87).

Após a produção inicial, em que se faz o levantamento das dificuldades apresentadas, iniciam-se os módulos. Nessa etapa, o professor passa a trabalhar com os alunos com o foco voltado à solução dos problemas que surgiram no ato da primeira produção. Os alunos devem ser subsidiados com as orientações necessárias para que tais ‘problemas’ sejam superados. Nos módulos, as dificuldades devem ser trabalhadas por intermédio de níveis diferentes, considerando a representação da comunicação, a elaboração do conteúdo, o planejamento, dentre outros.

Em cada um desses níveis nós (professores) aprofundamos não apenas os aspectos teóricos ou normativos que circundam e fundamentam a produção de determinados gêneros, mas também focamos nas finalidades, nos interlocutores, na linguagem e no ambiente de circulação aos quais os textos serão submetidos. Os autores genebrinos sugerem que as atividades e exercícios propostos nos módulos sejam variados para proporcionar aos alunos vias diferentes de informações que os conduzam a maiores reflexões sobre os conteúdos ensinados.

Após a execução dos módulos, por fim, deve ser aplicada a produção final. Nessa última etapa, o aluno passa a evidenciar o arcabouço de saberes adquiridos durante todas as fases da sequência didática através da produção do seu texto. Para tal, os alunos podem consultar o material teórico que foi utilizado no decorrer dos módulos, tais como as atividades, a produção inicial com as devidas observações propostas pelo professor, dentre outros materiais de apoio, como normas da ABNT, dicionários, gramática etc. E é justamente nessa etapa que nós, professores, temos a possibilidade de promover uma avaliação qualitativa, considerando a evolução do conhecimento do aluno, comparando a primeira com a última produção.

A sequência didática parte de um momento inicial, complexo, em que ocorrem as etapas de apresentação e produção inicial a serem convertidas em etapas mais específicas e situadas socialmente, conforme o desenvolver dos módulos. Por fim, a complexidade é retomada, considerando a necessidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido no transcorrer das etapas da sequência didática, quando ocorre sua culminância, ou seja, a produção final.



O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

Conforme o explicitado, a gradação da sequência didática parte da complexidade da produção inicial para a simplicidade das ações contidas nos módulos e, posteriormente, parte dessa simplicidade dos módulos para retomar a complexidade na produção final.

Por fim, para a didatização de um gênero textual, podemos afirmar que a aplicação da sequência didática passa a ser um significativo recurso, utilizado por nós, professores, no processo de ensino-aprendizagem de um determinado gênero, no nosso caso, o Resumo Acadêmico. Além disso, um ensino sistemático de um gênero, considerando todas as dimensões ensináveis, possibilita o desenvolvimento do letramento acadêmico por meio de uma escrita responsiva e dialógica.

### **3 A ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA: INTERFACES COM O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ACADÊMICO**

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos referentes às questões da escrita na esfera acadêmica. Inicialmente, discuto conceitos fundamentais que embasam a concepção de letramento, segundo os Novos Estudos de Letramento (NEL). Posteriormente, inserido na área dos NEL, reflito sobre a perspectiva do Letramento Acadêmico, evidenciando a esfera acadêmica.

#### **3.1 Novos estudos do letramento: Práticas e eventos**

No Brasil, as pesquisas relacionadas ao letramento foram iniciadas na década de 1980, quando esta palavra surgiu pela primeira vez na obra ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’ da autora Mary Kato, em 1986 (BATISTA-SANTOS, 2018). Nos primórdios dos estudos do letramento, mais especificamente, nos anos 1930, o *Civilian Conservation Corps*, um programa americano de assistência ao trabalho público, determinava a conclusão da 3ª série primária como letramento adequado ou satisfatório. Essa série de ensino adotada pelo programa foi modificado na década de 1940, no início da Segunda Guerra Mundial, quando passaram a determinar que a quarta série era considerada como indicativo suficiente de letramento para admissão no exército americano.

Para Magda Soares (2009, p. 97), o aumento do índice indicativo de letramento foi alterado com o passar do tempo, uma vez que a sociedade se tornava mais complexa e outras exigências foram surgindo, no intuito de atender ‘coeficientes’ mais adiantados de escolarização. A autora também aponta não ser possível selecionar uma série como linha divisória entre letrados ou não letrados, uma vez que esta avaliação do índice de letramento deve ser promovida em função dos efeitos que se deseja alcançar com o letramento.

Em países emergentes, como no Brasil, o indicativo de letramento não pode ser determinado em relação à conclusão de uma série escolar em específico, uma vez que o ensino fundamental não é ofertado para toda a população, além dos critérios de avaliação e controle escolar serem precários. Magda Soares aponta “[...] que uma grande parte das crianças que conseguem ter acesso à escola ou a abandonam, depois de completar dois ou três anos de escolarização fundamental, ou repetem a mesma série diversas vezes (em geral a primeira série)” (SOARES, 2009, p. 98).

Nesse intuito, visando uma inversão do quadro preocupante em que se encontra(va) a educação brasileira, foram surgindo propostas diferenciadas acerca do percurso que o processo de ler e de escrever deve ser cumprido durante o processo de alfabetização. Para Magda Soares (2009, p. 21), o censo brasileiro (referente à década de 40) determinava como analfabeta a pessoa incapaz de escrever seu nome. Contudo, nas últimas décadas, apenas assinar o nome não determina ser ou não analfabeta(o), já que outras habilidades são requeridas. No censo, no ato da entrevista, a pessoa era questionada quanto à capacidade de escrever um bilhete simples. Tal resposta definia se o sujeito era alfabetizado ou não. A partir disso, a simples competência de grafar o nome, passa à habilidade de utilizar a leitura e a escrita para uma prática social de ler ou de escrever um bilhete simples. Essa perspectiva, mesmo que tímida, pode ser percebida na tentativa de avaliação quanto ao letramento do indivíduo.

Pelas propostas de mudança na forma de acesso à leitura e à escrita, inserindo tais processos às práticas sociais, o termo letramento passa a ser entendido como uma prática que ultrapassa os limites da alfabetização, uma vez que o “surgimento do termo *literacy*, à época, reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Conseqüentemente, um novo conceito foi criado” (SOARES, 2009, p. 79).

Pela relação inversa à terminologia ‘analfabetismo’, é que surge o emprego da palavra ‘letramento’ que é uma condição inversa ao analfabetismo, ou seja, de quem é alfabetizado, a condição daquele que domina a leitura e a escrita, segundo Soares (2009).

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser *literate* e *literate* é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p. 17, grifos da autora).

O Letramento, conforme mencionado por Magda Soares, pode ser entendido como a condição ou o estado que a pessoa assume ao aprender a ler ou a escrever, de como um indivíduo ou um grupo social apropria-se da escrita nos diversos contextos sociais em que estão inseridos. Salientamos, que a concepção de letramento defendida nesta pesquisa (veremos no decorrer deste capítulo) não compreende o letramento como ‘condição’, mas

como ‘processo’. Além disso, defendemos que ser alfabetizado não é condição para ser letrado.

É importante frisar que quando a terminologia ‘Letramento’ começou a circular no Brasil, o contraste entre este e a alfabetização, no campo da Educação, acabou por focar que a prática de letrar estaria vinculada apenas aos processos de ensino e aprendizagem, na fase da alfabetização, nos anos iniciais da formação básica. Isso acabou por limitar a relevância acerca do conceito amplo do que vem a ser letramento.

Para a autora, em países desenvolvidos, o índice de letramento não é medido somente pela capacidade que o indivíduo tem de ler ou de escrever, mas sim pelo tempo em que esse indivíduo leva para tornar as práticas da leitura e da escrita como práticas sociais. Portanto, seria um equívoco dizer que as práticas de letramento estão vinculadas somente aos anos iniciais de escolarização do aluno.

Nessa perspectiva de letramento apontada por Magda Soares, significa dizer que o professor, por seu princípio formador, precisa ser um agente de letramento (KLEIMAN, 2006) seja em qual fase de ensino for. E, para tal, subentende-se que este seja "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (KLEIMAN, 2006, p. 08).

O professor como agente do letramento antes de propor alguma atividade ao aluno, ele deve primeiramente investigar se essa atividade exercerá alguma função social significativa na vida do outro, isto é, torna-se fundamental conhecer o contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem está inserido. Diante disso, segundo Batista-Santos (2018), baseada em Kleiman (2006), o agente de letramento possibilita, no processo de ensino-aprendizagem, a ativação de múltiplas ações socialmente situadas que serão fundamentais para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Na função social de agente de letramento, nós, professores, não podemos ser meros intermediários nas atividades de leitura e escrita, todavia, devemos ser junto com os alunos construtores e protagonistas, também, das produções desenvolvidas com fins sociais.

Para a efetivação do letramento, faz-se necessário que identifiquemos no grupo a função social dos conteúdos trabalhados para, posteriormente, criar estratégias relevantes, a fim de que os alunos sejam inseridos de forma plena na proposta de leitura e de escrita. No caso dos resumos acadêmicos, antes de tudo, faz-se necessário que compreendamos a função social do resumo, e assim possamos avaliar se a atividade proposta será relevante para o desenvolvimento do aluno. Por exemplo, se precisamos nos ausentar da aula por qualquer

motivo, não adiantará solicitar uma atividade dessa natureza no intuito de suprir nossa ausência. Será perceptível que essa atividade foi solicitada como subterfúgio de ausência, tornando-se evasiva e sem finalidade pedagógica aos alunos. Nessa perspectiva, Angela Kleiman aponta que:

O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático e pedagógico. Tal como Paulo Freire dizia “a natureza na prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política.” Como todo agente social, o agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade (KLEIMAN, 2005, p. 52).

É importante relacionarmos que para a efetivação do letramento, precisamos conhecer bem o grupo, saber o que esse grupo é capaz de produzir, bem como o potencial dele, ou seja, o que ele poderá produzir a partir de nossa mediação (no sentido colaborativo e participativo). Por sua vez, traçar uma proposta e solicitar do aluno aquilo que é dispensável pode até ser didático, mas não será político.

Se no início o letramento no Brasil foi associado à prática de alfabetização, atualmente os Novos Estudos do Letramento apontam outras tendências em relação a essa prática. No campo da Linguística Aplicada, por exemplo, a cada dia surge a possibilidade de pesquisar as tendências relacionadas ao Letramento, uma vez que nesta prática, o foco central está direcionado ao aspecto social da leitura e da escrita.

A terminologia ‘novo’, utilizada por Street (2003), segundo Batista-Santos (2018) sugere que os estudos do letramento devem ser vistos por intermédio de novos paradigmas nos quais as práticas de leitura e de escrita estão muito mais associadas a contextos socioculturais que propriamente a contextos linguísticos cognitivos, reforçando que se faz necessário “[...] enfatizar o foco dessas novas abordagens, primeiro, na natureza *social* do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas” (STREET, 2014, p. 18).

Como forma de contrapor práticas de leitura e escrita que estão ou não inseridas em contextos sociais, Street (2014) estabelece dois modelos básicos de letramento: o modelo do letramento autônomo e o modelo do letramento ideológico. No *letramento autônomo*, segundo o pesquisador, estão centradas as questões de funcionalidade técnica da língua (objetificação da língua). Esse modelo de letramento está relacionado à capacidade que o indivíduo possui em relação ao domínio formal da língua, não considerando a relação contextual do sujeito em si.

Ainda, nesse modelo, as atividades que envolvem a produção textual (escrita) respaldam-se na apropriação de uma estrutura/molde ‘pré-estabelecida’ como mecanismo autossuficiente na aprendizagem de um determinado gênero textual. Quanto às atividades de leitura, as mesmas “[...] são fundamentadas em exercícios que avaliam as habilidades do sujeito quanto ao processo de decodificação das palavras inseridas no texto” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 93). Assim, notamos que as atividades inseridas nessa concepção separam a linguagem da história social do sujeito, como se sua história fosse ‘desnecessária’ e sem influência alguma para o seu processo de letramento.

Ao contrário do *modelo autônomo*, o *modelo ideológico de letramento* é tratado de forma ampla, abrangendo as questões cotidianas às práticas sociais do sujeito. Street (2014) afirma que nesse modelo, a leitura e a escrita são consideradas como práticas sociais que se mantêm ligadas à cultura e às estruturas de poder de uma sociedade. O *letramento ideológico* defendido por Street é também uma prática política. Tais práticas permitem uma mudança na vida dos sujeitos, pois admite que esses sejam protagonistas das relações sociais que envolvem a leitura e a escrita. Segundo Street (2013), o modelo ideológico de letramento

[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2013, p. 53).

Esse modelo, nas palavras de Batista-Santos (2018, p. 55), “pressupõe o letramento tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro”. Ou seja, nessa concepção ideológica de letramento, o contexto social no qual os acadêmicos estão inseridos é fundamental no desenvolvimento das competências leitora e escritora. Os diversos indivíduos que ingressam no contexto acadêmico são oriundos de realidades sociais heterogêneas, e essas realidades implicam significativamente a maneira que cada um deles utiliza a linguagem.

Considerar a pluralidade de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, os “conceitos de *práticas de letramento e eventos de letramento* tornam-se significativos, pois permitem melhor entendimento do fenômeno do letramento” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 57, grifos da autora). Parto do pressuposto que tanto os eventos quanto as práticas de letramento estão inseridos em um mesmo contexto, pois a partir dos eventos, as práticas são desenvolvidas e ressignificadas. E, Segundo Barton e Hamilton (2000, p. 8), “letramento é um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”.

Os eventos de fala surgiram de uma relação estabelecida pela sociolinguística considerando que cada evento nasce de formas diferentes de manifestação da fala dentro de uma língua, sendo que essas diferenças são influenciadas por fatores externos. Ao evidenciar a importância do conceito de evento de letramento no estudo sobre escrita, Heath (1982) assevera que:

O conceito chave, para o estudo empírico dos modos como os sentidos são tomados de fontes escritas, nas comunidades, é o de *eventos de letramento*: ocasiões nas quais a linguagem escrita é integral à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos<sup>6</sup> (HEATH, 1982, p. 50; grifo da autora).

Dessa forma, os *eventos de letramento* podem ser entendidos como as situações que a escrita mantém com as interações dos seus participantes em atos sociais, isto é, são práticas sociais observáveis. Segundo Street (1995, p. 82):

Um evento de letramento, então, é qualquer evento no qual a leitura ou escrita tem um papel. Se você está tentando fazer pesquisa sobre letramento, você não pode pesquisar ‘o letramento’ – você tem que encontrar algo para realmente examinar e isto é o que o conceito de ‘evento de letramento’ possibilita (STREET, 1995, p. 82).

Como dito anteriormente, os eventos de letramento são observáveis e neles podemos verificar como acontece a leitura e a escrita. Para Batista-Santos (2018, p. 58), “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita.” Esses eventos ocorrem em contextos sociais e têm um papel fundamental na interação entre o texto e os sujeitos envolvidos, além de que os elementos vinculados aos eventos de letramento são notados, dentre eles: o ambiente, os participantes, as atividades etc. É por intermédio dos eventos de letramento que emergem as práticas de letramento.

As *práticas de letramento* perpassam os eventos de letramento. As práticas, por estar num contexto social mais amplo, analisam não apenas o que grupo ou o indivíduo faz em relação ao texto escrito, mas sim o que estes fazem a partir do texto, relacionando os textos aos seus repertórios de conhecimento.

O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos

---

<sup>6</sup> 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).

simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. (STREET, 2003, p. 07)

Seguindo o conceito do autor, podemos afirmar que as práticas de letramento “‘distancia[m]’ o indivíduo da situação real ou imediata em que os eventos são realizados” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 59). Portanto, as práticas de letramento reforçam os valores que a tecnologia da prática da escrita e da leitura mantém na vida dos indivíduos, considerando o contexto em que estão inseridos.

Desse modo, relacionando ao objeto de pesquisa, o conceito de práticas possibilitou-me compreender a responsividade nas produções escritas dos praticantes ingressantes no ES, pois os resumos produzidos pelo aluno demonstram sua percepção e apropriação sobre determinado tema, que podem também, reproduzir suas vozes anteriores. Além do mais, as práticas de letramento revelarão os impactos que as leituras e as produções dos resumos promoveram no acadêmico, isto é, o desenvolvimento do Letramento Acadêmico. Isso nos leva a perceber se os textos que os alunos leram foram significativos para sua formação profissional e se a atividade de resumir foi realmente necessária para tornar o estudo mais dinâmico em relação ao conteúdo resumido.

Diante do que foi exposto, podemos concluir que o meio contextual, no qual os indivíduos estão inseridos é extremamente importante para a proposição dos eventos e das práticas de letramento necessárias ao desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos. Dito isso, na próxima seção, focaremos na importância do letramento acadêmico no desenvolvimento dos sujeitos inseridos nos eventos e práticas sociais.

### **3.2 Letramento acadêmico**

As pesquisas que centram o Letramento Acadêmico estão relacionadas sobretudo às práticas de leitura e de escrita em contextos educacionais, devido à dificuldade que os estudantes apresentam em atividades próprias desse universo. Todavia, nesta pesquisa, ao me referir ao Letramento Acadêmico, estarei especificamente falando do contexto universitário. Nessa perspectiva, podemos destacar as contribuições que os autores Lea e Street (2014), Street (1995, 2010) trouxeram à temática, bem como Fischer (2007/2008) Fiad (2011) e Batista-Santos (2018; 2019), que em suas pesquisas, resignificaram os estudos do Letramento Acadêmico, ao considerar a esfera universitária.

Dessa maneira, parto do pressuposto que o Letramento Acadêmico, segundo Fischer (2008, p. 180), “refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser,



fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. Nessa perspectiva, podemos dizer que, o Letramento Acadêmico corresponde à ‘facilidade’ em articular determinadas habilidades sociocognitivas que envolvem as práticas de leitura e de escrita na esfera acadêmica.

A falta de domínio quanto à articulação dessas habilidades (leitoras e escritoras) pode ser constatada quando solicitamos dos alunos determinadas atividades que exigem certa fluência nessas práticas. O problema aqui apresentado é justamente o que nos motivou a investigar como que as práticas de produção do gênero Resumo Acadêmico são desenvolvidas no âmbito da academia. A constatação do problema se deu quando percebi que a maioria dos resumos solicitados durante minhas aulas apresentavam lacunas nas três dimensões do gênero textual (conteúdo temático, estilo e composição).

Ainda, em relação ao entendimento de Letramento Acadêmico, Lea e Street (1998) apontam que a escrita acadêmica deve ser vista como uma prática social em que a linguagem é utilizada de acordo com o contexto – disciplinar e acadêmico – pré-determinado. A partir de uma pesquisa desenvolvida em duas instituições de ensino, os autores concluem que os problemas que envolvem a escrita dos acadêmicos estão mais voltados para o campo epistemológico que propriamente linguístico. Estes problemas são latentes devido às lacunas existentes entre as expectativas criadas por nós, docentes, e as leituras promovidas pelos estudantes relacionadas àquilo que eles produzem.

Foi a partir da análise das práticas de textos escritos, que os autores (op. cit.) propuseram três modelos distintos que não se excluem e que também podem aparecer sobrepostos, no intuito de ilustrar as práticas variadas de escrita que comumente são aplicadas no contexto acadêmico, sendo eles: o *modelo das habilidades de estudo*, o *modelo da socialização acadêmica* e o *modelo do Letramento Acadêmico*.

O primeiro modelo, *habilidades de estudo*, considerando o contexto desta pesquisa, aponta para o conjunto de habilidades linguísticas e cognitivas que o indivíduo necessita aprender e desenvolver na academia para posteriormente transferir e aplicar em contextos plurais dentro da própria universidade. Street (2010) ressalta que esse tipo de modelo está centrado no individualismo do sujeito e se ocupa de aspectos superficiais do texto, pois leva em consideração que, nessa esfera de ensino, o aluno deve possuir o domínio das regras gramaticais distintas, e que isso garantirá a qualidade em sua produção. Porém, este modelo tem um fator preocupante, pois o risco que se corre com a aplicação dele é o de desconsiderar os letramentos anteriores trazidos pelos alunos. Nesse sentido, Batista-Santos (2017, p. 99) reafirma que:

[...] não podemos depositar no aluno expectativas equivocadas de que eles possuem as competências linguísticas, discursivas e metacognitivas de leitura e escrita para que possam agir de maneira efetiva na universidade, fazendo com que o discente seja responsável pelas dificuldades e insucessos de suas produções.

Outro fator que precisa ser ponderado, nesse modelo de letramento, é que, muitas vezes, o aluno é visto no meio acadêmico por aquilo que ele não tem domínio, uma vez que suas relações de letramento anteriores não são consideradas e, por consequência, o aluno é avaliado por aquilo que ele desconhece e que precisa aprender (BATISTA-SANTOS, 2017).

O segundo modelo de letramento é o da *Socialização*. Aborda um método inverso ao modelo da habilidade, pois “tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas (LEA; STREET, 2014, p. 479). Nós, professores, nesse modelo, somos peça fundamental no desenvolvimento acadêmico, pois além de aproveitarmos os letramentos anteriores adquiridos pelos alunos, passamos também a ensinar aquilo que o acadêmico precisa aprender, mas que ainda não tem domínio. Em relação ao modelo de Socialização, Batista-Santos (2017) defende que:

Sabemos que a construção de conhecimento perpassa as paredes da academia, por isso não podemos limitar a aquisição do saber apenas a uma esfera. Esse processo, a busca pelo conhecimento, exige dos sujeitos envolvidos um nível de interação com os diversos contextos, para que, assim, possam atuar de maneira significativa na sociedade contemporânea (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 99).

No *modelo de socialização*, assumimos uma ‘missão’ de possibilitar a inclusão do aluno às diversas práticas sociocognitivas e de linguagem exigidas na academia. Ou seja, possibilitar que o discente se aproprie e, posteriormente, difunda as práticas de leitura e de escrita exigidas no âmbito acadêmico. Esse modelo também contribui para que a aprendizagem do discente seja direcionada às atividades propostas pelo curso que ele escolheu, sendo que este direcionamento é criticado, uma vez que a academia comporta universos distintos de saberes e o conhecimento adquirido pelo aluno deve-lhe proporcionar acesso aos diversos setores que compõem a academia.

É importante destacar que nos dois modelos aqui apresentados, das *habilidades e da socialização*, as práticas de leitura e escrita são compreendidas de maneira isolada, desconsiderando o contexto dos sujeitos envolvidos. Oliveira (2010) aponta que esses modelos têm por finalidade verificar o ‘nível’ de compreensão que os estudantes alcançam em determinados contextos e situações isoladas.

O terceiro e último modelo, *Letramento Acadêmico*, é o que os Lea e Street (2014)

passam a defender. Esse modelo procura compreender a relação do indivíduo com o ambiente do ensino superior, estabelecendo as questões de natureza universitária, de pensamento e de poder no âmbito acadêmico; relacionando-as à identidade social dos sujeitos, considerando os letramentos anteriormente adquiridos.

Nesse modelo, apesar de levar em consideração as relações individuais que o sujeito traz do seu contexto social para academia, a natureza acadêmica é colocada em primeiro plano. As questões de identidade social e individual do sujeito são agregadas ao primeiro plano dos conhecimentos teóricos da academia, contudo, esse conhecimento epistemológico específico é aplicado em todo e qualquer contexto acadêmico (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Considerando o conhecimento social para a academia, em específico a universidade, Lea e Street (2014) afirmam que o *modelo de Letramento Acadêmico* tem uma semelhança muito grande com o modelo de socialização, porém essa semelhança se desfaz quando os usos mais complexos e eficazes de letramento na universidade são considerados, pois além de abranger os processos sociais, as questões acadêmicas são incluídas. Quanto ao modelo de *letramento acadêmico* Lea e Street afirmam que:

Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Para Batista-Santos (2017, p. 100) o *modelo do Letramento Acadêmico* leva em consideração todo o contexto sócio-histórico dos alunos ingressantes, desse modo, eles nunca são vistos como ‘iletrados’ equivocadamente. O modelo busca verificar os significados que os alunos atribuem a sua produção escrita, verificando através do discurso, o processo de aculturação adquirido nesse novo ambiente de ensino. Para a percepção desses significados, Oliveira (2010, p. 126) afirma que essa verificação “[...] parte de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos [...]”.

Atualmente é esse modelo de letramento que tem dado norte às práticas pedagógicas e didáticas nos diversos níveis de ensino, e que tem norteadas as pesquisas relacionadas aos Novos Estudos do Letramento. Nesse sentido, assumimos esse modelo de letramento como norte para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Após observarmos as peculiaridades de cada modelo de letramento, na próxima seção abordaremos as ‘dimensões escondidas da escrita acadêmica’ defendidas por Street (2010)

cujo foco é detectar nos textos alguns traços implícitos deixados pelos alunos no ato da produção. Tais traços servem como critério não só de avaliar os textos, mas também de perceber, através das marcas do discurso, o nível de assimilação cognitiva que o aluno recebeu durante o seu processo de letramento acadêmico.

### 3.3 Dimensões escondidas da escrita acadêmica

Como visto na seção anterior, as pesquisas relacionadas ao letramento acadêmico estão centradas nas atividades de leitura e de produção textual que passam a ser exigidas aos alunos inseridos nesse contexto social. 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.

Apesar da leitura também fazer parte das práticas de letramento, geralmente o foco maior, a ser explorado no contexto acadêmico, está direcionado às atividades de produção textual escrita. Considerando este tipo de atividade, há certa tendência de abordarmos práticas dominantes e usuais da educação tradicional.

No ensino universitário, geralmente, é predisposta a abordagem de procedimentos padronizados, voltados à organização estrutural do texto, esquecendo que ‘outras dimensões’ estão vinculadas a estas práticas e estas dimensões podem ser potencializadas dentro do processo da produção textual.

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 (STREET, 2010, p. 542, grifo nosso).

A terminologia ‘dimensões escondidas’, defendida por Street (2010), passa a ser utilizada a partir de uma prática desenvolvida em uma de suas disciplinas na Universidade da Pensilvânia. Com o auxílio de seus alunos do programa de doutorado, o desenvolvimento dessa prática consistia em detectar nos artigos científicos - produzidos por seus próprios alunos do programa - quais seriam as dimensões que estavam ‘escondidas’ e que futuramente poderiam servir como base de critérios para avaliar tais textos (STREET, 2010, p. 542).

Street relata que sua intenção ao detectar estas *dimensões escondidas* seria de, antecipadamente, elencar os critérios de avaliação que posteriormente o professor levaria em consideração para corrigir e avaliar tais textos. Essa proposta beneficiaria os alunos, enquanto autores dos textos, uma vez que eles poderiam antever o que os seus leitores iriam apreciar em relação ao que foi produzido, afirmando que:

Eu estava especialmente interessado nos critérios escondidos que são utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos. Desejava explicitar essas dimensões para que os autores pudessem antever o que diriam seus leitores a respeito da obra produzida (STREET, 2010, p. 542)

Para Street as ‘práticas ocultas’ são utilizadas pelos professores para melhor identificar os elementos que contemplam determinada produção textual, e que podem ser captadas, além da estrutura e da relação de itens necessários à composição de determinados textos. O autor afirma que as dimensões escondidas se fazem presentes no saber docente, sendo que estes docentes estão investidos de poder no âmbito acadêmico e utilizam das dimensões escondidas nas produções textuais para a avaliação dos trabalhos produzidos pelos discentes (STREET, 2010, p. 543).

Nas práticas de produção da escrita acadêmica, a estruturação dos textos, bem como a relação de itens que devem ser contemplados nos diferentes gêneros textuais, é repassada por nós, docentes; por outro lado, existem outras informações peculiares que são utilizadas por nós como critério identificador daquele tipo de texto e gênero, e que não são repassadas aos alunos. Essas informações que permanecem ocultas, porém intrínsecas ao texto já eram denominadas por Lillis (1999) como “práticas do mistério”.

Nesse sentido podemos afirmar que as ‘dimensões escondidas’ da escrita são de domínio do professor e, na maior parte dos casos essas dimensões não são abordadas com os alunos. Oportuno salientar que os alunos ingressantes no ensino superior muitas vezes desconhecem até mesmo as noções estruturais e normativas que envolvem as produções científicas, pois ainda não se encontram alinhados com as diversas práticas de produção textual acadêmica. Por consequência disso, dificilmente, o aluno saberia identificar essas dimensões, uma vez que eles ainda não se encontram familiarizados com esse novo ambiente ao qual estão inseridos.

Nos apontamentos de Street (1984), pode ser verificada a afirmação de que o espaço acadêmico é hierárquico, considerando as relações existentes entre os membros que o compõem: professores e alunos. Apesar do contexto universitário ser um ambiente

educacional, em que se pressupõe a interação social e discursiva entre os entes de sua comunidade, muitas vezes a voz do professor representa a voz da academia. Desse modo, a palavra do professor é, na maioria das vezes, monológica e autoritária, dado o contexto hierárquico desse ambiente. Nesse sentido, considerando esses fatores, dificilmente os docentes são interpelados pelos alunos no local de ensino.

Essa hierarquia acadêmica acaba por inibir os alunos a questionarem além do que foi transmitido pelo professor, ou seja, hipoteticamente, em alguns casos, essas dimensões escondidas podem ser percebidas pelo aluno ingressante, porém, ele se abstém das discussões sobre essas dimensões, considerando o receio quanto às distâncias de saber entre ele e o docente. Por outro lado, o discente também evita expandir o assunto além daquilo que lhe foi transmitido, tentando evitar situações que possam culminar em sátiras e constrangimentos por parte dos demais alunos, bem como em represálias devido à falta ou excesso de domínio do assunto que está em pauta.

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.

Resgatando a técnica de Street (2010) para a aplicação prática desta pesquisa, ou seja, a produção de resumos acadêmicos, podemos, na sala de aula, elencar alguns questionamentos prévios com os alunos no ato da produção do resumo. Street apresenta em uma tabela aquilo que poderia ser antecipadamente questionado ao aluno antes de produzir um gênero textual, no intuito de resgatar as dimensões escondidas do texto (STREET, 2010, p. 548). Adequando ao gênero resumo acadêmico, e ao que realizei durante a intervenção pedagógica para sua apropriação, inicialmente, indaguei acerca do enquadramento do texto, quanto ao gênero a que pertence e às finalidades/objetivos que deve alcançar.

*O enquadramento* diz respeito além de o aluno adequar o texto ao gênero, estabelecer o propósito que tal texto deve alcançar. A seguir, apresento a área da contribuição, ou seja, para quem será interessante o texto. Nessa etapa, os seguintes questionamentos foram feitos: o que contribui para o conhecimento e por que o resumo é importante para a pesquisa? Também, informei sobre a voz do autor, ou seja, o aluno deve ter a consciência de que é o autor do resumo e, portanto, se torna um sujeito que ali deve estar situado, estabelecendo

quem é ele dentro do texto que escreve. A voz do autor é determinante no processo de produção, tendo em vista que:

Assim, o escritor determina quem ele é como um sujeito situado ao apresentar seu texto/tese etc. Não está apenas apresentando dados de forma supostamente objetiva, como muitos alunos podem ter sido levados a acreditar até essa fase (e depois dela); em vez disso, seu próprio *habitus* está presente no texto (STREET, 2010, p. 556).

O ponto de vista que o autor assume ao produzir o texto, exemplificando o resumo, também deve ser observado como uma ‘dimensão escondida’. O ponto de vista diz respeito ao posicionamento que o autor adota ao produzir o texto, considerando as questões de fidelidade contidas no texto fonte. Esse posicionamento, segundo Street (2010), não representa marcas ideológicas, mas sim como as afirmações são discorridas no texto, segundo o posicionamento de quem o produz.

As marcas linguísticas também são inevitáveis dentro desse tipo de produção. O resgate da natureza científica, com as devidas terminologias que a compõem, deve se fazer presente nos resumos acadêmicos. Tais marcas linguísticas não devem ser observadas apenas pela linguagem apresentada, mas também pelo uso dos diversos recursos notacionais do texto. Por fim, a composição do texto resumo acadêmico foi apresentada aos alunos. Essa composição geralmente segue uma sequência pré-determinada pelos livros de metodologia científica ou mesmo pela ABNT. Segundo a NBR 6028, o resumo deve conter as finalidades, a metodologia, os resultados e conclusões do documento.

Para Street (2010), essas dimensões ao passo que são essenciais, também se tornam restritivas, e ainda pondera que essas dimensões possam ser trabalhadas de forma mais ‘sofisticada’ para reorganizar a moldura textual. Essa reorganização, na presente pesquisa, foi orientada quanto à alteração da ordem da sequência das dimensões, uma vez que na produção final do resumo, essa sequência não altera o efeito de sentido produzido no texto. Esta foi apenas uma exemplificação das várias possibilidades de se trabalhar as ‘dimensões escondidas’ na produção textual acadêmica.

Diante do exposto, podemos afirmar que trabalhar as dimensões escondidas no texto previamente com os alunos podem possibilitar o desenvolvimento de uma escrita responsiva. Além disso, o professor age como facilitador no processo de produção textual, evidenciando as informações que geralmente não são apresentadas aos discentes no processo tradicional do ensino superior.

### 3.4 A escrita como prática responsiva

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 46).

As novas pesquisas voltadas para a abordagem da responsividade têm contribuído de forma significativa na área da LA, tanto para o campo da leitura, quanto para o campo da produção textual. Em relação às novas perspectivas, as práticas responsivas estão ramificando de forma célere em diversos contextos formativos e educacionais.

Nesses contextos, as atitudes responsivas convergem para uma melhor qualidade das produções enunciativas, sejam elas orais ou escritas, pois elas evidenciam a resposta dada por parte de quem produziu o texto. Para garantir a qualidade das produções deve haver a interação entre os sujeitos envolvidos, ou seja, professor e o aluno devem estar em sintonia com o universo do outro. Naturalmente essa sintonia, a princípio, não parte do aluno, mas do docente enquanto mediador do processo.

Muitas vezes o texto do aluno deixa de apresentar uma escrita responsiva devido à dificuldade de compreensão ('dimensões escondidas') da proposta elaborada por nós, professores, uma vez que determinadas propostas podem ser elaboradas de forma prolixa, vaga ou mesmo sem orientação que venha a nortear o aluno sobre o entendimento para que possa produzir a atividade solicitada.

O ensino da escrita pressupõe que a atitude responsiva esteja a ela atrelada, e para tal, esse ato deve ser contínuo, desencadeado desde as séries iniciais da formação básica e se estendendo a todos os níveis de ensino, ou seja, em qualquer contexto de ensino, onde as práticas de produção escrita são efetivadas, a atitude responsiva deve ser percebida por intermédio dos textos produzidos. Em relação à perspectiva dialógica/responsiva, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino têm um papel determinante, pois eles devem 'dialogar' e será por intermédio desse diálogo que as 'respostas' surgem.

É por intermédio da 'liberdade interativa' que o aluno emprega sua identidade social na articulação da linguagem, sendo cada aula um momento ímpar e de influência mútua entre professor e aluno. A responsividade somente ocorre a partir de práticas dialógicas e é justamente por meio dessa interação que a alteridade se faz presente no contexto educacional,



considerando a ruptura dos moldes tradicionais que porventura possam existir entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas de leitura e de produção textual, devidamente acompanhadas, são atividades determinantes para que possamos interagir com aluno, observando sua individualidade e sua posição enquanto ser social, seus traços formativos e, sobretudo, intelectuais; culminando, assim, numa ação de proximidade em que o autoritarismo docente, muitas vezes incrustado na visão discente, passa a ser quebrado.

Nos diversos níveis de ensino, como dito nas seções anteriores, sobretudo no ensino superior, é necessário considerar o universo social do aluno e seus letramentos anteriores. Uma vez que a troca de contextos educacionais – da formação básica, para a formação superior – às vezes apresenta lacunas devido ao fato de que, na academia a produção escolar, combinada a uma linguagem não acadêmica ou científica, é desconsiderada.

Considerar os saberes anteriores do alunado auxilia sobremaneira na apropriação gradativa de uma linguagem de caráter científico que é exigida em diversos contextos sociais da academia. Em vários casos, como o contexto desta pesquisa, podemos observar que a primeira barreira encontrada pelo aluno recém ingressado no ensino superior, embora não pareça, é a barreira da linguagem. Sem linguagem, não há interação. Muitos se isolam dos demais alunos da sala e chegam até a recusar qualquer tipo de expressão verbal mesmo que por tentativa fracassada.

Os ingressantes encontram dificuldade para adequar suas produções a uma linguagem que circula nessa esfera social. Em relação às suas produções escritas, percebemos que esta limitação não está associada somente à adequação da linguagem ao estilo científico, mas também às normas técnicas às quais os textos acadêmicos devem se submeter. Para o aluno tudo isso é novo. O fato de ser aprovado em um processo seletivo para ingresso em uma universidade não lhe outorga conhecimento acadêmico imediato. Este conhecimento é adquirido de forma gradativa, através de inúmeros processos interacionais e as primeiras atividades de produção nesse contexto devem ser devidamente orientadas, no intuito de que o aluno consiga trilhar os passos iniciais das múltiplas atividades que lhe são exigidas durante os primeiros meses de sua trajetória acadêmica.

A produção de gêneros textuais acadêmicos, em específico o *resumo* – que é o objeto central desta pesquisa – se torna tarefa comum no meio acadêmico. Não apenas nos cursos de formação docente que estes gêneros são exigidos, mas nos diversos cursos que compõem a academia e nas várias disciplinas, pois nesse tipo de atividade “[...] o estudante, além, de

registrar a leitura, manifesta sua compreensão de conceitos e do fazer científico da área de conhecimento em que começa a atuar” (MATENCIO, 2002, p. 1).

No gênero resumo acadêmico, sua produção é representada como uma resposta ativa a outros gêneros que foram produzidos por outros autores. Mas há um antecedente em relação à produção de um resumo: a competência leitora do aluno. Ribeiro (2006) destaca essas duas competências necessárias para a produção de resumos, uma vez que na definição por ela traçada ela menciona que:

[...] 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 (RIBEIRO, 2006, p. 76).

Desse modo, para que o texto seja responsivo, ou seja, adequado aos preceitos bakhtinianos de responsividade, além de toda orientação e interação já apontadas, devemos conceber a “[...] prática da leitura como uma relação dialógica inserida na produção discursiva” (BENEVIDES, 2008, p. 100), pois será através da competência de leitura do aluno que ele conseguirá produzir textos com a ‘resposta’ almejada pelo professor.

Para Santos e Lima (2013), durante o desenvolvimento de atividades que culminam na produção de textos, verifica-se que há fatores que interferem no ato da produção e que impedem que esse texto resulte em uma atitude responsiva. Esses fatores interferentes não estão relacionados apenas à anterioridade de conhecimentos adquiridos pelos discentes, relacionam-se também à capacidade ‘limitada’ de identificar, de compreender a proposta traçada.

Quando se propõe a trabalhar com a escrita como prática responsiva é interessante que o professor direcione textos para leitura que venham a inquietar os alunos. O ato da inquietação relacionado à proposta de produção, por si só já direciona a uma atividade responsiva ativa. O aluno ao deparar-se com um texto instigante, sente a necessidade de se posicionar sobre isso. A essa atitude inquietante podemos relacionar qualquer outra proposta de produção textual, visto que o texto que causa esse reflexo no leitor, ele, o texto, por natureza é dialógico e atende ao universo social e ideológico pertencente ao alunado.

É preciso encontrar um texto que proporcione um certo ‘incômodo íntimo’ no leitor, reflexo de sua postura ideológica determinada pelas características da classe social a que pertence. [...] Então, procura-se um texto inquietante e curto, que seja bem escrito, legível e que preencha as condições para a sua compreensão (DELL’ISOLA, 2001, p. 97).

O fato da escolha do material a ser utilizado em sala de aula também induz ao sucesso das produções acadêmicas. Posto isso, devemos nos ater a textos que possibilitem debates, isto é, textos que contemplem o contexto dos alunos, que tragam temáticas atuais. Daí a necessidade de estratégias que possibilitem a compreensão das ‘dimensões escondidas’ por parte dos alunos e que essas dimensões sejam condizentes com o universo sociocognitivo do aluno, e capazes de despertar o interesse deles para a produção discursiva de maneira crítica.

Por fim, as propostas de escrita como práticas responsivas devem ser elaboradas no sentido de resgatar as relações de poder, de identidade, de criticidade do aluno. Este resgate, de maneira inequívoca, irá refletir na responsividade dos textos produzidos e nos traços identitários dos futuros profissionais, traços esses adquiridos através das múltiplas atividades produtivas, devidamente orientadas e acompanhadas, desenvolvidas pelo acadêmico, durante sua trajetória de formação profissional em nível superior.

Resgatada a importância da escrita responsiva na esfera acadêmica, no próximo capítulo, apontaremos os caminhos trilhados por esta pesquisa entre a Linguística Aplicada e o Paradigma Interpretativista.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos a pesquisa inserida na Linguística Aplicada por intermédio da ressignificação do contexto e das vozes dos alunos ingressantes no Ensino Superior. Em seguida, será exposto o método utilizado na pesquisa e o motivo da escolha do método, considerando a abordagem proposta. Na sequência, será abordado o contexto social da pesquisa, evidenciando informações sobre o universo e a população pesquisada, fornecendo informações sobre o local da pesquisa, bem como dos participantes.

Posteriormente, apresentamos os procedimentos utilizados para coleta de dados. Nesta seção, evidenciamos o que foi desenvolvido na sequência didática, e, para tal será detalhado o que foi aplicado em cada uma das intervenções promovidas. Por fim, demonstramos os procedimentos utilizados para a análise de dados, bem como as categorias estabelecidas que levaram em consideração as três dimensões propostas por Bakhtin (2003).

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Atualmente, as abordagens relacionadas à pesquisa em Linguística Aplicada (LA) diferenciaram bastante quanto aos seus propósitos iniciais no transcorrer da década de 1940 e início da década de 1950. Segundo Moita Lopes (2009), os estudos foram iniciados com o propósito do ensino de uma segunda língua, e as aplicações práticas da linguística moderna para facilitar tal aprendizado (ALMEIDA FILHO, 1991), configurando a *primeira virada* (MOITA LOPES, 2009).

No decorrer da década de 1950 e 1960, a LA focava no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especificamente, relacionada às questões de tradução, de problemas de linguagem relacionados à sala de aula. Ainda, segundo Moita Lopes (2009), a primeira virada trazia em seu cerne a concepção equivocada de que a LA correspondia à aplicação de teorias linguísticas, isto é, aplicação da Linguística. Além disso, nessa virada, existia restrição da LA a contextos educacionais.

Nesse contexto, inquietações surgem no intuito de romper com paradigmas equivocados, ou nas palavras de Widdowson (1979, p. 235): “a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome”. A partir daí, então, um novo paradigma surge, ou seja, a *segunda virada* (MOITA LOPES, 2009). Desse modo, o avanço relacionado às pesquisas linguísticas e à consolidação da Linguística Aplicada como ciência,

ultrapassaram o propósito inicial da LA, e passaram a abrir leques abrangentes de pesquisas, não envolvendo apenas o ensino de uma língua estrangeira.

Sendo assim, em conjunto com outras áreas do conhecimento, a LA passa a ter o propósito de se empenhar na ‘solução’ (ou possibilitar encaminhamentos) de problemas humanos que derivam os vários usos da linguagem (CELANI, 1992, p. 20), ou seja, a LA tem como objeto de investigação a linguagem como prática social. Esse novo contexto da LA configura o segundo momento, isto é, a *segunda virada* (MOITA LOPES, 2018). Importa destacarmos que é nessa virada que a presente pesquisa se insere, uma vez que rompe com práticas homogêneas e monológicas que envolvem a escrita.

Em meados de 1980, os principais linguistas já admitiam que o campo da pesquisa em LA, apesar de ter o seu foco na linguagem, não se limitava apenas aos estudos linguísticos, mas se desdobrava em estudar a linguagem nos seus múltiplos contextos de produção. O entendimento atual desses pesquisadores contemporâneos é, a nosso ver, de que a LA deve assumir um caráter problematizador relacionado às práticas sociais às quais estamos inseridos. Essa tendência assumida pela LA passa a ser compreendida por muitas perspectivas, dentre elas: *Transdisciplinar* (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998); *Transgressiva e Crítica* (PENNYCOOK, 2018); *Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2018); *Crítica* (KLEIMAN, 2013). Segundo Kleiman (2005, p. 12-13):

Hoje é pensamento corrente na LA que o enfoque transdisciplinar é o caminho que se mostra mais interessante para dar conta dos objetivos do campo, pois, primeiro, evita o risco de ecletismo de áreas muito amplas, como a LA, com diversas orientações teóricas, diversas áreas de pesquisa e de aplicação, e conseqüentemente com pressupostos, metodologias, objetivos e diretrizes muito diversificadas e, segundo, reforça a necessidade de teorização no campo, cujas explicações devem ser internamente consistentes e coerentes com as disciplinas convocadas.

Para uma LA nessa perspectiva, Moita Lopes (2018, p. 101) afirma que, faz-se necessária a desconstrução de conceitos já estabelecidos pela linguística tradicional, atravessando barreiras, escutando as ‘vozes do sul’, aproximando e priorizando o seu objeto de pesquisa, que é a população, o indivíduo que articula a língua. A LA está pautada por conjecturas, isto é, por teorizações em que teoria e prática dialogam (uma relação de *bricolage*). A esse respeito, Moita Lopes afirma que:

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. Arrolo motivos de

natureza epistemológica, mas que, claramente tem implicações de natureza ética ao integrar “as vozes do sul”, embora seja possível nos questionar também se é possível separar epistemologia e ética (MOITA LOPES, 2018, p. 101) (grifo do autor).

Faz-se necessário romper os paradigmas teóricos e presenciar a realidade que circunda ambientes diversificados em que ocorrem as manifestações languageiras. As “vozes do sul” defendidas por Moita Lopes (2018, [2006]) são retomadas por Angela Kleiman (2013), e debatidas de forma significativa, não numa perspectiva meramente geográfica (Sul geográfico), todavia numa concepção epistemológica que se refere aos contextos e aos sujeitos socialmente marginalizados.

As ‘vozes do sul’ teriam justamente o propósito de trazer à tona o debate e o questionamento acerca dos problemas inerentes ao ensino, e que estão à margem da sociedade por fatores distintos, sendo que cabe aos linguistas do ‘Sul’, olhar para os problemas do ‘Sul’. Nesse sentido, Kleiman afirma que:

A natureza dos problemas de pesquisa investigados já vem sendo amplamente discutida por linguistas aplicados críticos: trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarianização do professor, a exclusão e ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos **do Sul**, para **o Sul**, de uma posição de vantagem porque é fronteira e ao mesmo tempo exterior, ocupando, assim, uma terceira, diferente e privilegiada posição. (KLEIMAN, 2013, p. 50-51) (grifos da autora).

É justamente por esse caminho da LA Crítica que esta pesquisa tem engendrado o caráter de escutar as vozes do sul, isto é, contempla o “desenvolvimento de estudos críticos sobre a escrita nos quais tanto a escolha de problemas e contextos de pesquisa quanto as interações estabelecidas com os participantes obedecem a metas sociais dos grupos investigados” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 11). Dessa maneira, na presente pesquisa, a construção e ressignificação teórico-metodológica foram estabelecidas considerando o contexto dos participantes, bem como suas vozes, pois, segundo Moita Lopes (2018, p. 31), “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”.

Lea e Street (2014) e Street (2010) desenvolveram valorosa contribuição sobre a inserção de alunos a práticas letradas acadêmicas, resgatando as discussões sobre a escrita e as relações de poder presentes nessa esfera de ensino. Ressaltamos, que a mudança de espaço social, como da educação básica para o ES, nem sempre é feita de forma natural e faz-se necessário orientar os alunos a adequar as suas práticas em conformidade com aquelas desenvolvidas no âmbito acadêmico, pois “[...] a aprendizagem no ensino superior implica a

adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, 2014, p. 157).

Contudo, os fatores que dificultam essa adaptação não estão relacionados apenas às questões languageiras, mas também de poder, de identidade, além da realidade institucional dessa esfera de ensino. Desse modo, consideramos que o professor pode mediar esse processo de transição, como o intuito de minimizar os efeitos dessa transição.

Para tal, resgataremos o conceito de ‘esfera’ segundo Bakhtin (2003, p. 280), para situar o contexto em que as produções textuais relativas ao gênero resumo acadêmico – presentes nesta pesquisa – foram desenvolvidas. Para tanto, partimos do princípio de que a produção de significados está atrelada à ideia de ‘esferas da atividade humana’, uma vez que para a produção do enunciado é necessário considerar o tempo e lugar histórico em que os sujeitos estão inseridos, além de suas relações sociais e de interação para culminar na produção do gênero resumo acadêmico.

Todos os fatores acima elencados são articulados no interior das práticas de produção textual, uma vez que esses contemplam o lugar sócio-histórico dos participantes. Todavia, quando na prática observamos de fato a situação concreta deles, verifica-se que o domínio em relação à produção de tais gêneros adequados à esfera acadêmica é relativo, uma vez que existem vários fatores contextuais que incidem sobre o contexto de produção. Dentre os diversos fatores contextuais que incidem sobre o ato da produção, devemos destacar que um desses fatores é o local social em que os sujeitos estão inseridos.

Desse modo, transpareceria certo ‘perfeccionismo’ do professor universitário, exigir de um acadêmico recém-ingressado no ensino superior elaborar textos qualitativos e condizentes com seu novo meio social, considerando apenas esse novo meio social no qual o aluno está inserido. Oportuno salientar que não estamos afirmando que o aluno não tenha condições de produzir textos acadêmicos ‘perfeitos’, mas sim de que os professores de disciplinas ministradas nos períodos iniciais do ensino superior tenham consciência de que os alunos ainda se encontram em um momento de transição e de adaptação entre uma esfera e outra de ensino, ou seja, entre sua formação básica e o ensino superior.

Destacamos também que não estamos defendendo que o professor deva ser resiliente e aceitar textos diversos que não contemplam os requisitos mínimos de produção, conforme o gênero trabalhado. A consideração aqui defendida é que os professores promovam situações nas quais os alunos compreendam os contextos múltiplos que envolvem o ato da produção, pois esses fatores são considerados no ato da correção e avaliação dos textos.

As atuais pesquisas de linguística aplicada (MOITA LOPES, 2018 [2006]) levam em consideração que as produções discursivas não se limitam apenas ao local social no qual o sujeito se insere, mas que tais produções são influenciadas por um conjunto complexo de ações proporcionadas pelo espaço em que as produções interativas se desenvolvem. Nesse caso, apenas o espaço acadêmico por si só não irá determinar o resultado qualitativo das produções, porém o que determinará esse resultado será o conjunto de fatores contextuais que se fazem presentes no ato da produção, o que, se trabalhados de forma sistêmica, gradativamente culminará em produções adequadas a essa nova esfera de atividade a qual o acadêmico passa a pertencer.

Na universidade, contexto social de nossa pesquisa, muitas vezes as vozes dos alunos são marginalizadas devido a determinadas questões da hierarquia acadêmica, sendo perceptível a relação de poder ali existente. No mais, muitos momentos, no que se refere às produções dos alunos, não são levados em consideração os aspectos que envolveram contextos anteriores, ou seja, é desconsiderada a realidade não só social, mas também formativa do aluno. Lea e Street (2014) afirmam que tais conflitos ficam evidentes a partir do momento em que criamos expectativas na produção escrita do aluno, pois desconsideramos as esferas diferentes de letramento entre esses dois níveis de ensino.

Nessa perspectiva, de forma equivocada, acreditamos que se um acadêmico foi admitido para o ingresso na universidade, ele deve ter a competência de produzir textos que envolvam os gêneros acadêmicos. Estudos desenvolvidos por Batista-Santos (2017, p. 106), Fiad (2011) e Fischer (2007) defendem que os alunos inseridos na esfera acadêmica construirão letramentos múltiplos, pois eles advêm dos mais diversos contextos sociais que na maior parte dos casos não se alinham às práticas languageiras desenvolvidas no âmbito da academia.

Nessa perspectiva, nós, professores universitários, precisamos levar em consideração todo o contexto que envolve a realidade dos nossos alunos, principalmente aqueles recém-ingressos no ensino superior para, a partir daí, estabelecer as necessidades de interação conforme a individualidade dos mesmos. Geralmente, o ingresso do aluno na academia é estabelecido de forma complexa, em muitos casos, afônica, cabendo a nós docentes, principalmente, àqueles que atuam na área do ensino de línguas, contribuir para a inserção e desdobramento nessas questões, no intuito de minimizar o distanciamento existente entre os sujeitos envolvidos no processo de educação superior. Essa transição do aluno de uma esfera de ensino para outra, ou seja, do Ensino Médio para o Superior, deve ser analisada de forma



meticulosa, uma vez que a exigência de saberes em relação às práticas de produção textual difere de outras esferas de ensino.

Nesse sentido, esse posicionamento direciona a pesquisa a uma perspectiva qualitativa-interpretativista, uma vez que a realidade não pode ser dissociada do indivíduo, tendo em vista que esta realidade foi por ele construída. Dito isso, veremos, na próxima seção, que na abordagem qualitativa-interpretativista, o pesquisador não pode deixar de contemplar os problemas que circundam o processo de aprendizagem, pois estes fatos devem ser vistos como fatores indissociáveis da pesquisa (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

## 4.2 A perspectiva qualitativa-interpretativista

O caráter descritivo e analítico das pesquisas qualitativas são os dados e não os números. Os dados são imagens ou palavras, e seu foco está no processo ao invés de simplesmente nos resultados. Nessa perspectiva, essa abordagem de pesquisa é importante para o presente estudo, pois foca:

[...] o estudo de um problema de pesquisa quando este precisa ser explorado; quando um entendimento complexo e detalhado é necessário; quando o pesquisador deseja escrever em estilo literário e flexível; e quando o pesquisador procura entender o contexto ou os contextos dos participantes. A pesquisa qualitativa requer tempo, envolve a coleta e a análise ambiciosas de dados, resulta em longos relatórios e não tem diretrizes rígidas (CRESWELL, 2010, p. 64).

Durante o processo de coleta de dados, além dos diversos debates e discussões em sala de aula, as vozes dos participantes da pesquisa foram documentadas através das produções textuais do gênero Resumo Acadêmico, sendo assim, o processo investigativo contido nesta pesquisa abrange os aportes teórico-metodológicos propostos no paradigma qualitativo-interpretativista, bastante difundido entre os pesquisadores de LA, a partir da década de 1980 (MOITA LOPES, 2006).

Ao promover um breve retrospecto sobre os primórdios da metodologia qualitativa, no final do século XIX e início do século XX, o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1911 *apud* GOLDENBERG, 2004, p. 18) já afirmava que os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, tendo em vista que cada um desses fatos possui sentido próprio, peculiar e totalmente diferente dos demais. Sendo assim, torna-se necessário que cada caso concreto seja compreendido não na coletividade, mas na especificidade de cada ocorrência. E, segundo

Dilthey, é justamente esse aspecto da especificidade que diferencia as ciências sociais das ciências físicas e matemáticas.

Goldenberg (2004) aponta que para Max Weber o interesse da ciência social está pautado no comportamento dos indivíduos em uma determinada ação social em que este comportamento do indivíduo acaba se tornando o reflexo para outros modos de agir. Nesse sentido, para compreender esses significados, é necessário analisar todo o contexto que envolve tais indivíduos.

Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado. (GOLDENBERG, 2004, p. 02)

Posto isso, essa abordagem de pesquisa se tornou conhecida como idealista-subjetivista. Segundo André (1995), na corrente idealista-subjetivista, a realidade não pode ser vista como algo extrínseco ao sujeito, uma vez que há a valorização da maneira peculiar de entendimento da realidade pelo indivíduo, pois:

Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995, p. 14).

A partir desses princípios, a abordagem de pesquisa passa a ser denominada de ‘naturalística’ ou ‘qualitativa’. ‘Naturalística’ por não envolver tratamento experimental, tampouco manipulação de variáveis, e qualitativa por se opor ao esquema de pesquisa quantitativa – que passa a dividir “[...] a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (ANDRÉ, 1995, p. 15).

Logo, a pesquisa qualitativa faz uso de determinadas classes interpretativas, sendo caracterizada como qualitativa-interpretativista uma vez que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e

interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2010, p. 50).

Com base nessa definição, que enfatiza o *processo* de pesquisa, Creswell (2010, p. 232) elenca algumas características comuns às pesquisas qualitativas: (1) *Habitat natural* – em geral os pesquisadores vão ao local de onde emergem os dados, por isso estabelecem interações pessoais, no caso desta pesquisa: Curso de Letras de uma Universidade do Sul do Estado do Tocantins; (2) *Pesquisador como instrumento chave* – os instrumentos de coleta de dados tendem a ser elaborados pelo pesquisador, ao invés de preestabelecidos ou padronizados (por conhecer o *lócus* da pesquisa, o pesquisador elaborou os questionamentos da entrevista, as atividades e a sequência didática a serem desenvolvidas); (3) *Múltiplos métodos* – utiliza-se diversos recursos para obtenção dos dados (Entrevistas; Sequência Didática; Análise dos textos produzidos); (4) *Raciocínio complexo* – a organização dos dados, seja ela indutiva ou dedutiva, envolve habilidades de raciocínio complexo (foram criadas categorias de análise a partir dos dados coletados); (5) *Significado dos participantes* – o foco é captar os significados que os participantes atribuem ao problema ou questão estudada (por meio das entrevistas, será possível compreender as lacunas teórico-metodológicas da produção textual dos participantes); (6) *Projeto emergente* – O plano inicial de pesquisa não foi rígido, pois alterações ocorreram em determinada fase (a sequência didática sofreu alterações em seu desenvolvimento; o planejamento não foi rígido, o que é normal em relação ao método utilizado, uma vez que lida-se com seres humanos. Por exemplo, inúmeros questionamentos na aplicação das intervenções). (7) *Reflexão* – Os pesquisadores se posicionam e se contextualizam, e, com isso, informam a sua interpretação das informações (por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa) e (8) *Relatório holístico* – no final do estudo apresentam quadro complexo do problema ou questão estudada (serão apresentadas as análises e discussões dos dados).

Como exposto, os pressupostos que envolvem a perspectiva interpretativista estão focados na necessidade de compreender, de forma holística, as práticas sociais em seus ambientes naturais, buscando entender o efeito que tais práticas causam nos sujeitos ali envolvidos, uma vez que “O paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2005, p. 106).

Por conseguinte, é inegável dizer que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista, uma vez que o pesquisador está inserido no *habitat natural* da pesquisa, sendo que as interações pessoais ocorrem de forma espontânea, além do *pesquisador* atuar

*como instrumento-chave*, pois no ato da entrevista, a coleta de dados foi procedida de acordo com o conhecimento do pesquisador em relação ao *lócus* da pesquisa, dispensando questionários prontos ou padronizados.

O registro das atividades de produção textual, efetuado por acadêmicos ingressantes de um Curso de Letras em uma Universidade do Sul do Estado do Tocantins, está estritamente ligado à perspectiva interpretativista, uma vez que para a pesquisa foram especificados os parâmetros de seleção dos sujeitos envolvidos, na tentativa de compreender as significações por eles construídas através das produções dos resumos acadêmicos. Considerou-se também que todas as produções foram frutos de práticas sociais desenvolvidas em um novo ambiente educacional em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que na abordagem interpretativista, corroborando Moita-Lopes (1994, p. 331) ao afirmar que “[...] o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”.

E é através da intersubjetividade, ou seja, da consciência individual realizada com base na reciprocidade, que podemos nos aproximar e vivenciar a realidade em que estão inseridos os atores sociais que fazem parte desta pesquisa. Diferentemente da visão positivista, na qual se defende que o elemento da objetividade deve ser alcançado a qualquer preço, “[...] na visão interpretativista o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (op. cit, p. 332).

Nesse intuito, na vertente qualitativo-interpretativista, em que se faz necessário romper os paradigmas tradicionais e positivistas, não há como estabelecer um programa pré-determinado, confrontando com o que é recomendado para a aplicação da sequência didática. Mesmo que ocorra um planejamento prévio, este pode ser alterado devido à necessidade de adequação exigida aos múltiplos contextos que envolvem a pesquisa. Nessa perspectiva, De Grande (2011) afirma que:

Quando a busca é calcada na lógica das multiplicidades, das rupturas e dos movimentos, se produz, então, uma configuração específica e provisória que, em termos metodológicos, implica em percursos de investigação procedendo por ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado; por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo (DE GRANDE, 2011, p. 23).

A partir da abordagem de pesquisa assumida, a seguir apresentamos a estratégia metodológica que utilizamos para desenvolver a pesquisa.

### 4.3 Contexto da pesquisa: situando as vozes sociais

Esta pesquisa foi realizada na Universidade de Gurupi, situada no Sul do Estado do Tocantins, instituição pública municipal. O curso foco desta investigação foi o de Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Nessa instituição, o pesquisador atua como professor da disciplina de Língua Portuguesa há 19 anos, e essa disciplina é ofertada no primeiro período não só do Curso de Letras, mas também, em todos os primeiros períodos dos demais cursos ofertados pela instituição, com exceção do curso de enfermagem.

Os participantes desta pesquisa são alunos ingressantes no Curso de Letras, que estiveram regulamente matriculados na disciplina de Língua Portuguesa no semestre letivo de 2019-2. Além dos alunos, participou desta pesquisa o professor-pesquisador, que também é ministrante da referida disciplina. Em relação ao perfil dos discentes ingressantes (limitando-se os participantes da pesquisa), predomina a faixa etária entre 18 e 22 anos, sendo a maioria do sexo masculino. Dos 8 (oito) alunos que participaram da pesquisa, 6 (seis) trabalham, a fim de arcar com as despesas de seus estudos e são domiciliados na própria cidade.

Quanto à faixa etária, há uma minoria que ultrapassa a mencionada e 2 (dois) dos entrevistados residem em cidades circunvizinhas. Na média, em torno de 18 alunos ingressam no curso de Letras a cada semestre, embora na ocasião em que ocorreu a coleta de dados, ingressaram apenas 9 (nove) acadêmicos no primeiro período do curso.

Importante salientar que a Universidade de Gurupi, *lócus* da pesquisa, foi criada antes da promulgação da constituição em 1988. Desse modo, a instituição é de natureza pública, porém de direito privado, o que permite – mesmo sendo pública – cobrar mensalidades dos seus alunos.

A delimitação da população a ser pesquisada foi feita considerando-se os grupos diretamente envolvidos com a disciplina de Língua Portuguesa da Universidade. Apesar de outros professores ministrarem essa mesma disciplina em outros cursos, apenas o professor-pesquisador que ministra a disciplina no Curso de Letras esteve envolvido na pesquisa.

As aulas do Curso de Letras são desenvolvidas de forma presencial, no período noturno (excetuando-se as atividades práticas de estágio supervisionado). A disciplina em questão é desenvolvida em 4 créditos semanais, de 50 (cinquenta) minutos cada crédito e, no segundo semestre de 2019, as aulas foram ofertadas nas quartas-feiras, das 19h e 15min às 22h e 45 min.

Considerando a pesquisa qualitativa, não tendo como foco a quantidade numérica dos resultados, o universo discente vinculado à disciplina de Língua Portuguesa é bastante

extenso. Desse modo, para coleta de dados, optou-se por uma amostragem de dez indivíduos, contudo, como no semestre em que ocorreu a aplicação da pesquisa ingressaram apenas nove acadêmicos no primeiro período do Curso de Letras, todos os ingressantes participaram da pesquisa.

Apesar do ingresso de 9 (nove) acadêmicos, apenas 8 (oito) deles participaram de todas as etapas que envolveram a pesquisa. Um dos acadêmicos envolvidos, por motivos alheios, deixou de participar de determinadas etapas da pesquisa, impossibilitando análise e promoção dos devidos registros em cada uma das intervenções ocorridas.

Salientamos aqui que todos os participantes estiveram cientes dos objetivos e da metodologia da pesquisa, bem como assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dentre os acadêmicos participantes da pesquisa<sup>7</sup>, cinco são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo que a maioria deles trabalha para custear seus estudos.

Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, foi delimitado o seguinte contexto:

- ✚ Discentes ingressantes no curso de graduação em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas, vinculados ao *locus* da pesquisa, devidamente matriculados na disciplina de Língua Portuguesa.

Ao longo do período em que a disciplina é ofertada, a última atualização da ementa se deu através da estrutura curricular VII do Curso de Letras, cuja redação é:

A comunicação oral e escrita e seus elementos. Funções da linguagem. Técnicas de leitura, compreensão e interpretação textual. Tipologias e gêneros textuais. Aspectos notacionais do texto: coerência e coesão textual. Análise linguística e gramatical do texto<sup>8</sup>.

Dentre os vários temas que constituem a ementa, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi focado o tema ‘Gêneros Textuais’. Em relação aos gêneros textuais, nas aulas ministradas, são trabalhados, artigo científico, síntese, resumo e resenha. No intuito de unificar os conteúdos, esses gêneros foram elencados em comum acordo com todos os

---

<sup>7</sup> Para preservar o direito ao anonimato os nomes dos participantes da pesquisa serão representados pelas oito letras iniciais do alfabeto. Número equivalente ao quantitativo de participantes da pesquisa. Também tivemos o cuidado de observar se as letras relacionadas a cada participante não coincidiam com as iniciais de seus nomes, ou seja, todos os cuidados foram tomados no intuito de preservar a identidade dos participantes.

<sup>8</sup>[http://www.unirg.edu.br/anexos/graduacao/Letras/MATRIZ%20CURRICULAR/Texto\\_4\\_\\_Estrutura\\_Curricular\\_VII.pdf](http://www.unirg.edu.br/anexos/graduacao/Letras/MATRIZ%20CURRICULAR/Texto_4__Estrutura_Curricular_VII.pdf)

docentes de Língua Portuguesa que trabalham com a disciplina na IES. Desse modo, o gênero resumo foi abordado como objeto principal dessa pesquisa.

Com o grupo delimitado, as atividades referentes à sequência didática foram desenvolvidas durante os meses de setembro e outubro de dois mil e dezenove. Por tratar de um conteúdo específico da ementa da disciplina, como já mencionado, as intervenções não se estenderam durante todo o semestre, sendo trabalhadas de forma pontual, contudo utilizando período parcial das aulas ministradas. Um dos focos foi o de verificar a eficácia do emprego da sequência, objetivando produções responsivas em um conteúdo específico que a ementa de Língua Portuguesa contempla, sem prejudicar o andamento e desenvolvimento normal dos conteúdos e atribuições inerentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Ao considerar o dinamismo do contexto de uma sala de aula, local em que a pesquisa foi desenvolvida, não obstante, a proposta também foi adequada no intuito de garantir o caráter dinâmico que se faz presente nesse tipo de recinto. Sendo assim, o desenvolvimento da adaptação da sequência didática envolveu cinco encontros distintos, sendo que em dois encontros, a aula foi utilizada de forma integral, das 19h e 15min. às 22h e 45min., e outros três encontros foram utilizados de forma parcial, das 21h e 05 min. às 22h e 45min.

#### **4.4 Procedimentos para coleta de dados**

No intuito de esclarecer ao leitor quanto ao desenvolvimento da pesquisa, a seguir serão apresentadas todas as etapas e procedimentos adotados para a execução da sequência didática. Considerando nosso contexto de atuação, adaptamos a SD proposta por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017) para o ensino-aprendizagem do gênero resumo.

Como já mencionado (na seção 1.4), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82) defendem que um gênero textual, seja ele oral ou escrito, pode ser trabalhado por intermédio de um conjunto de atividades organizadas de forma sistêmica. E é este conjunto de atividades sistêmicas que os autores denominam de sequência didática. Desse modo, durante a execução dessa sequência, foram cumpridas as devidas etapas: 1 – Apresentação da situação; 2 – Produção Inicial; 3 – Intervenção 1; 4 – Intervenção 2; 5 – Intervenção 3 e 6 – Produção Final. A seguir, serão descritas cada uma das etapas desenvolvidas durante a realização da pesquisa.

Na primeira etapa, ou seja, na apresentação inicial, ocorreu uma reunião com os alunos participantes da pesquisa, descritos na seção 3.4, com duração aproximada de 3 horas.

Naquela oportunidade, os alunos foram devidamente informados sobre a proposta de pesquisa, bem como o objeto que seria utilizado durante o desenvolvimento. A princípio, alguns alunos do grupo demonstraram certa insegurança devido à participação, alegando receio de que seus nomes seriam posteriormente divulgados nos resultados da pesquisa. Desse modo, todos foram esclarecidos sobre os procedimentos éticos que, obrigatoriamente, são adotados durante o processo de qualquer pesquisa.

Os alunos foram informados de que a pesquisa seria desenvolvida por intermédio de um processo organizado através da SD. Que, inicialmente, seria produzido um resumo, posteriormente esse resumo seria corrigido e levantadas as principais dificuldades apresentadas pelos alunos. Em seguida, foram instruídos que as intervenções seriam desenvolvidas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial e, por fim, os alunos deveriam produzir a versão final do resumo, a partir de um processo de reescrita reflexivo. Também foram informados de que as produções textuais seriam objeto de pesquisa, e que a correção e análise das produções estariam vinculadas ao pesquisador e ao professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, para o desenvolvimento da proposta, inicialmente, foi promovido o planejamento de uma atividade envolvendo a leitura, a partir do texto “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire. A escolha dessa obra deu-se por considerarmos a temática leitura importante para o desenvolvimento de uma escrita responsiva. Além disso, a escolha se deu por acreditarmos que o autor Paulo Freire apresenta questões importantes para o contexto educacional de maneira reflexiva e crítica. O texto foi entregue aos alunos antecipadamente, uma semana antes da realização do primeiro encontro, com a orientação de que seria discutido no encontro seguinte.

Após as discussões, feitas de forma dialógica, e levando em consideração o posicionamento de cada aluno, solicitamos a produção de um resumo. Foram repassadas as características composicionais, o meio em que o gênero circula, a quem o texto se destina, dentre outros. Enfim, nessa ocasião, os alunos foram informados sobre os objetivos da pesquisa bem como as características composicionais e a finalidade do gênero resumo acadêmico. Também foi distribuída aos alunos, a NBR 6028/2003, norma que estabelece os requisitos para redação e apresentação de resumos.

Importante aqui esclarecer que para manter uma isenção total no ato da produção do aluno, em nenhuma etapa, seja de esclarecimento, de intervenção ou de produção, foram atribuídas notas às atividades desenvolvidas. Levantamos a hipótese de que a atividade sendo avaliativa poderia surtir outros resultados de produção, uma vez que os alunos poderiam se



desdobrar com maior altivez para o cumprimento da tarefa, e isso culminaria em resultados que poderiam ser distorcidos daqueles em que as atividades não passam por esse crivo, uma vez que o propósito da pesquisa vislumbra analisar a eficácia da sequência didática, aplicada em sala de aula, abordando um conteúdo que envolva a produção de um gênero textual distinto.

Antecedente à atividade de produção, foram repassadas aos alunos algumas abordagens sobre a produção de técnicas de síntese. A partir daí, foi apresentado um esboço de resumo elaborado por intermédio de uma síntese de um texto original. Essa prévia do resumo induz à percepção e levantamento, tipo catalogação dos pontos principais do texto, e este se tornou base para a produção futura do resumo, independentemente da modalidade. Assim, Oliveira (2011, p. 102) afirma que para melhor compreender o resumo, conforme suas características composicionais, faz-se necessário compreender como se dá a elaboração de uma síntese.

Como o foco da atividade foi de explorar e produzir o gênero resumo acadêmico, baseado na síntese produzida, o aluno passou a produzir o seu texto, considerando as características composicionais do Resumo Acadêmico, suas normas de elaboração, bem como o contexto de uso desse gênero no meio universitário.

Após a distribuição do material, leitura e discussão do texto, bem como elaboração de uma síntese, foi solicitada a produção inicial. Para tal, foram esclarecidas as dúvidas em relação à produção, bem como às características do texto resumo. A proposta de produção foi traçada levando em consideração que o aluno deveria, novamente, promover a leitura do texto original, de Paulo Freire. Por fim, o aluno deveria observar as normas que regem a produção do gênero resumo informativo (acadêmico) para posteriormente produzir o seu resumo. Nessa oportunidade, o intuito foi verificar o conhecimento trazido de outra esfera de ensino, isto é, da educação básica, e como essa modalidade de ensino articularia tais conhecimentos com os esclarecimentos prévios repassados através da apresentação da proposta.

Com as produções recebidas, realizamos uma revisão analítica com intuito de elaborar os encontros de intervenções. Na revisão, constatamos que cada aluno apresentava suas especificidades. Assim, cada um recebeu seus respectivos textos constando *feedbacks* de orientação para reescrita. Já na primeira intervenção, o objetivo pautou-se no resgate conceitual e técnico do que vem a ser, de modo geral, o resumo. A abordagem dessa etapa pautou-se nas dificuldades do aluno em assimilar o que é resumo acadêmico, uma vez que na produção inicial foram detectados relatos pessoais, textos produzidos em primeira pessoa, apreciação crítica, dentre outros aspectos que não coadunam com as características inerentes

ao gênero textual resumo acadêmico.

O objetivo principal das atividades desenvolvidas na etapa 1 foi o de aproximar os alunos da concepção genérica de resumo. Para tanto, fizemos uma explanação conceitual e procedimental teórica acerca das características dos gêneros Síntese e Resumo. Após a explanação inicial, foi fornecido, para leitura, o capítulo 2 do livro “Texto Acadêmico: Técnicas de redação e de pesquisa científica” (OLIVEIRA, p. 102 a 119) para que ocorresse uma contextualização geral do que vem a ser resumo, quais os tipos de resumo, as características composicionais do gênero, bem como as normas para sua elaboração. Para cada aluno foi distribuída uma cópia do texto e esclarecida a diferença dos aspectos composicionais dos gêneros síntese e resumo. Além do conteúdo apontado no material, foi retomada a NBR 6028/2003 para esclarecimentos sobre os tipos de resumo. Enfim, este módulo pautou-se principalmente no esclarecimento das características composicionais do gênero Resumo Informativo.

Na segunda intervenção, foram entregues aos alunos suas produções iniciais com os devidos *feedbacks* (que serão demonstrados de forma específica em cada resumo analisado) que deveriam ser observados para melhorar a qualidade do texto. Nessa etapa, em conjunto, verificou-se o processo de sumarização utilizado pelos alunos no momento de suas produções. Também foi solicitado aos alunos que resgatassem o texto original e, de forma analítica, elencassem os pontos principais no intuito de garantir na reescrita de seus resumos os pontos determinantes contidos no texto-fonte.

Também foi orientado que a sequência das informações contidas no texto-fonte deveria ser respeitada na produção dos seus resumos, pois foram verificadas várias ocorrências em que os alunos não seguiam a mesma sequência linear de ideias contidas no texto-fonte. No mais, por intermédio do *feedback* das atividades propostas neste módulo, foi possível notar a capacidade de compreensão dos alunos em relação ao texto-fonte. Muitos apresentaram dificuldades em compreender a completitude do texto, evidenciando necessidade de se trabalhar técnicas de leitura. Nessa etapa, as atividades foram centradas no intuito de o aluno perceber as informações inerentes ao conteúdo temático do texto.

Essa abordagem teve como objetivo comparar a síntese produzida com o texto original. O professor levantou os pontos de convergência entre o texto original e o sintetizado, ou seja, observou com os alunos se as ideias principais do texto original estavam garantidas na síntese produzida, e verificou-se, também, a sequência linear dos enunciados entre os textos. Ao término da intervenção, foi possível identificar indícios da capacidade

interpretativa, crítica e cognitiva contextual dos acadêmicos, considerando o produto produzido e, na oportunidade, as questões semânticas foram priorizadas.

Na terceira e última intervenção, de posse da produção inicial, foram destacados os desvios linguísticos ocorridos nas produções. As recorrências de falta de coesão textual predominaram na produção inicial dos alunos. Alguns casos de incoerência também foram verificados. Desvios de natureza gramatical foram recorrentes em todos os textos, além do uso de linguagem não adequada ao contexto de circulação do gênero produzido.

Nesse sentido, foram esclarecidas dúvidas referentes aos aspectos notacionais do texto – coerência e coesão (operadores argumentativos: oposição, explicação, causa, fim, condição, conclusão, adição, alternância, comparação, dentre outros; operadores organizacionais: espaço e tempo textual, metalinguísticos) – além de orientações relativas à necessidade de adequação gramatical e do uso de linguagem de cunho técnico/científico. Nessa etapa, as atividades de orientação foram centradas no estilo de linguagem que deve circundar o gênero Resumo Acadêmico.

Também nessa etapa, com base nas produções iniciais, foram elencadas as inadequações cometidas em relação à padronização do texto e a linguagem técnica, consoante às normas exigidas para elaboração do resumo acadêmico. Tomando por base as ocorrências relacionadas à escrita do texto, foram repassadas orientações sobre a adequação gramatical, o uso de terminologias (de natureza técnica ou não) condizentes a sua nova realidade, ou seja, o texto deveria estar adequado à escrita acadêmica. Nessa etapa, as questões composicionais, sintáticas e de normas, segundo a ABNT, foram priorizadas.

Depois de todas as explanações teóricas acerca dos aspectos composicionais, das normativas de produção segundo a ABNT – NBR 6028, dos apontamentos promovidos na produção inicial e debatidos nas interseções, bem como após a devolutiva da produção inicial e reescrita, foi solicitado aos alunos a produção final dos resumos.

Nessa etapa da sequência didática, o aluno já estava de posse de sua produção inicial e reescritas, além de todo o material básico ou de apoio ofertado durante as etapas da sequência didática, inclusive com seus apontamentos individuais produzidos no decorrer de cada orientação na ocasião das intervenções.

A orientação para a produção final foi direcionada no intuito de o aluno resgatar os apontamentos, de suas fragilidades ou potencialidades, indicados em suas produções anteriores. Dessa forma, na produção final, deveriam ser observadas as fragilidades cometidas para que essas fossem sanadas ou minimizadas no ato da retextualização. Já em relação às potencialidades elencadas em suas produções iniciais, estas poderiam ser mantidas ou

aprimoradas no ato da produção final. Os alunos puderam colocar em prática todo o conhecimento adquirido desde a apresentação da proposta até a última intervenção promovida, além de consultar suas produções iniciais para evitar, na reescrita, os desvios cometidos.

Oportuno frisar que as etapas da sequência didática foram desenvolvidas no âmbito acadêmico, sendo que nenhuma atividade ou orientações foram repassadas fora do local e do horário de aula. Com a aplicação dessa sequência, foi possível perceber as dificuldades apresentadas de forma individual. Tais dificuldades puderam ser assimiladas não só através da correção e análise das produções, mas também no teor dos questionamentos e das dúvidas que surgiram durante as orientações.

No ato do desenvolvimento das atividades pelos acadêmicos, ocorreu acompanhamento. Essa prática de acompanhamento docente permitiu (re)conhecer as dificuldades apresentadas durante a produção das atividades para que, nas intervenções, pudesse ocorrer os apontamentos conforme as dificuldades apresentadas no ato da produção inicial, agindo assim sobre a continuidade de cada etapa da sequência didática.

Quanto às entrevistas, estas foram promovidas de forma individual e em sala reservada, o que garantiu a presença apenas do entrevistador e do entrevistado. Os entrevistados tiveram assegurados o sigilo de suas identidades no tratamento dos dados, uma vez que tais dados foram analisados no coletivo. O registro das entrevistas se deu por intermédio de gravação de áudio, com o devido consentimento dos entrevistados, e, além disso, a fim de facilitar o tratamento de dados, todas as entrevistas foram transcritas.

Pelo formato semiestruturado da entrevista, que aparentemente se assemelha a uma conversa informal, os entrevistados se sentiram confortáveis, depositando confiança no entrevistador, uma vez que passaram a relatar alguns aspectos de foro íntimo, revelando etnias (aluno indígena), identidade de gênero e até mesmo transtornos de aprendizagem, como a dislexia, além do relato de angústias pessoais. Mesmo no tratamento coletivo dos dados, estes pontos não foram relacionados, uma vez que pela peculiaridade dessas informações, os entrevistados poderiam ser identificados. As perguntas norteadoras da entrevista foram as seguintes: 1 – qual o seu nome completo? 2 - Você tem facilidade em produzir textos? 3 – Qual o processo que era utilizado pelo professor para o desenvolvimento das atividades de escrita na Educação básica? 4 – Você percebeu diferenças nas atividades de escrita propostas no Ensino Médio em relação ao Ensino Superior? 5 – Por que optou pelo curso de Letras? 6 – Sua formação básica foi em escola pública ou particular?

Ainda que a pesquisa permita saber que os dados se referem a acadêmicos matriculados na disciplina de Língua Portuguesa da Universidade de Gurupi, não será possível identificar com precisão quais foram as pessoas que forneceram os dados.

Ao considerar que o objetivo da pesquisa é utilizar a produção do gênero textual “Resumo” como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica, não é possível abdicar da identificação da Universidade e nem mesmo do Curso na análise e publicação dos dados. Por essa razão, coube aos entrevistados, tendo ciência da condição de impossibilidade contextual do sigilo, decidir se aceitavam, ou não, participar da pesquisa nessas condições. Mesmo diante dessa impossibilidade, todos os alunos se dispuseram a participar da pesquisa.

#### **4.5 Procedimentos para análise dos dados**

Partindo do disposto na seção 1.3 desta pesquisa, vislumbramos, na visão do círculo bakhtiniano, a formação do enunciado. Todo enunciado é único, concreto e fruto de enunciações que ocorrem nas diversas esferas da atividade humana, seja profissional, familiar, religiosa, acadêmica, dentre outras, e para a constituição desse enunciado concreto os “[...] três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Investigar os processos de textualização dos 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. A princípio, a análise do enunciado real do gênero resumo pode transparecer repetitiva, uma vez que esta proposta de análise é bastante difundida em diversas pesquisas da área de LA, e, dentre as significativas contribuições da área, podemos destacar Matencio (2002), Ribeiro (2006) e Machado (2007). Todavia, a análise do enunciado contido no gênero resumo não é repetitiva, e podemos afirmar que se trata de uma temática ‘inesgotável’, considerando a riqueza de elementos que o constitui, bem como os problemas teórico-metodológicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do referido gênero, assim como o contexto de investigação.

Nesse sentido, importa dizermos que nossa análise será expandida para além do texto, evidenciando não apenas os elementos composicionais ou de textualidade, mas também os fatores contextuais concretos que determinaram os traços dialógicos presentes nas produções,

uma vez que “[...]cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 42).

A opção de analisarmos os aspectos dialógicos nas produções do resumo, 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. Sobre isso, Rojo (2005) afirma que

No entanto, as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin/Voloshinov designam por esferas comunicativas [...] (ROJO, 2005, p. 197).

Também é importante salientar, que ao traçar essa proposta, não correremos o risco, tampouco reduziremos nossa análise com o foco voltado a abstrações ou a dados contextuais hipotéticos, uma vez que tais abstrações não podem ser relacionadas ao entendimento de dialogismo, sendo que nesta pesquisa, para a coleta de dados, foi possível conhecer a realidade individual dos contextos plurais que envolveram a produção textual de cada aluno.

Diante do exposto, nossa análise partirá do princípio de que o texto apresenta relações dialógicas que, por sua vez, podem ser aferidas por intermédio dos elementos que compõem o enunciado (**conteúdo temático, estilo e construção composicional**) conforme preconiza o círculo bakhtiniano, desmistificando que o gênero textual resumo seria mera referência única entre o texto-fonte e o próprio resumo produzido.

Em sua obra, Bakhtin (2003) não determina categorias de análise que podem ser desdobradas e relacionadas aos elementos constituintes do enunciado. Ele elenca 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. Nesse intuito, tendo em vista as características que permeiam cada um desses elementos, adaptaremos, conforme os pontos levantados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017), Marcuschi (2010) e Matencio (2002), as categorias de análise inferidas conforme as características dos elementos constituintes do enunciado, propostos por Bakhtin.

Diante dessa orientação, traçada para análise dos textos, é importante resgatar algumas particularidades dos elementos constituintes do enunciado, bem como elencar, dentro de cada

uma dessas dimensões, as adaptações para criação das categorias de análise, fundamentadas na obra *Resumo* (op. cit), para fundamentar o molde adotado para análise dos textos produzidos. Nesse sentido, a seguir, apresentamos as características de cada um dos elementos que constituem o enunciado – aqui tratados como ‘dimensões’ – bem como as categorias de análise levantadas de acordo com as peculiaridades que circundam cada uma das dimensões.

Quanto ao **conteúdo temático**, é por intermédio dele que o enunciador configura sua escrita, utilizando de outras vozes para elaborar o seu texto, ou seja, o enunciado cria vínculos dialógicos imbricados em determinadas esferas discursivas, considerando a realidade sociocultural na qual o enunciador está inserido.

Nessa dimensão, elencaremos como categorias de análise **a compreensão global do texto a ser resumido**, tal como **a temática**. Em conformidade com essas categorias elencadas, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017) afirmam que para um bom resumo faz-se necessário conhecer bem o texto que se pretende resumir, e se apropriar (compreender) do assunto, evitando divagações na produção do texto resumido.

Sendo assim, prioritariamente, por intermédio do conteúdo temático, será analisada qual tipo de responsividade ocorreu no ato da produção do texto, pois é por meio da responsividade que o escritor assume, – através dos diversos contextos no qual se encontra inserido – evidenciando as marcas dialógicas presentes no ato da produção do texto.

Já em relação ao **estilo**, nesse elemento é priorizado o aspecto de expressividade que vai desde a seleção vocabular, constituição frasal, adequação gramatical, até a linguagem impressa no enunciado. Aqui é importante ressaltar Bakhtin (2004) ao apontar que o estilo evidencia as marcas de individualidade do locutor, porém o estilo também deve ser elaborado para que o gênero textual seja constituído.

Quanto a esta dimensão, como categorias de análise, foram elencados os **conectivos**, sejam eles de contraste, de argumentos – ou de causas, – de justificativas e de conclusões, de explicação, além da análise do **contexto de produção**. No sentido de corroborar as categorias de análise elencadas nessa dimensão, as autoras afirmam que no ato da produção, é necessário levar em consideração que “o texto é determinado pela época e pelo local em que foi escrito” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2017, p. 23), além de que:

Para que o resumo seja claro e coerente, é preciso indicar as relações entre as ideias do resumo e explicitar as relações entre as ideias do texto. Para isso, utilizamos os organizadores textuais (ou conectivos) que melhor expressem as relações entre as ideias do texto original (op. cit.)

Por fim, o elemento mais imediatamente compreensível é a **construção composicional**, uma vez que esse elemento acaba por vincular o texto a uma ‘moldura textual’, adotando procedimentos e relações entre texto e padronização, como as normas da ABNT, de organização linear entre seus enunciados, bem como relacionado à organização de todas as partes ou períodos que compõem o texto.

Conforme as características dessa dimensão, elencamos as seguintes categorias de análise: **a sumarização, a atribuição de atos e a menção ao autor**. Por intermédio da análise da sumarização, seremos capazes de detectar se o aluno foi capaz de assimilar e de, no texto resumido, elencar as partes principais e indispensáveis do texto fonte, uma vez que “Sumarizamos de forma diferente, conforme o tipo de destinatário, de acordo com o que julgamos que ele deve conhecer sobre o objeto sumarizado e de acordo com o que julgamos ser o objetivo desse destinatário” (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2017, p. 23).

Quanto à menção ao autor e a atribuição de atos, as autoras (op. cit.) discorrem 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” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2017, p. 47).

Pelo exposto, 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. Vejamos de maneira detalhada a seguir:

Quadro 1 - Categorias de Análise

DIMENSÕES	ASPECTOS MOBILIZADOS
<b>Conteúdo Temático</b>	Tema; Tese; Compreensão (inferência, inversão, generalização)
<b>Estilo (operações de natureza linguístico-textual-discursiva)</b>	<b>Linguísticos:</b> organização da informação ( <b>Conectivos</b> [contraste, causas, justificativas, conclusões, explicação] <b>que introduzem e concluem os argumentos, isto é, que expressem as relações entre as ideias do texto original</b> ); formulação do texto (de <i>modos de dizer</i> ); progressão referencial (de <i>retomada de referentes e de remissão a referentes</i> , explícitos ou não); <b>Discursivos:</b> evento de interação do qual o texto emerge; mecanismos enunciativos; ( <b>Menção ao autor; verbos do dizer; atribuição de atos ao autor do texto resumido</b> ), modalização; Operações textual-discursivas;
<b>Composição (esquema global)</b>	<b>Superestrutura do gênero textual</b> (tipos textuais por meio dos quais as sequências linguísticas dos textos se materializam);

Fonte: BATISTA-SANTOS (2020)



Sendo assim, analisar textos por meio dos elementos constituintes do enunciado, sem observar a relação dialógica presente nos textos, é promover uma análise relativa às questões normativas, organizacionais e procedimentais que envolvem mais a materialização da escrita que propriamente as questões valorativas, contextuais e dialógicas, referentes não só ao momento, mas também ao contexto sociocultural de quem produziu tais textos. Assim, considerando o contexto dos participantes da pesquisa, iniciamos as análises com as entrevistas. Para tanto, usamos as próprias perguntas que configuraram as categorias de análises.

Dito isso, no capítulo seguinte, conforme a proposta aqui traçada, abordamos a análise dos textos produzidos pelos agentes envolvidos nesta pesquisa, considerando os aspectos apresentados no quadro anterior.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: A REPONSIVIDADE EM RESUMOS

Neste capítulo, apresentamos as análises das entrevistas e das produções dos resumos, considerando o aporte teórico-metodológico apresentado nos capítulos anteriores. Iniciamos com as análises das entrevistas, considerando todos os participantes. Com as entrevistas, buscamos compreender o contexto anterior, envolvendo a escrita dos participantes em relação ao ingresso no Ensino Superior. Essa compreensão torna-se importante, pois ao conhecermos a trajetória dos alunos, no que se refere o processo de escrita, poderemos entender as implicações destas no desenvolvimento da competência escritora.

Diferentemente das entrevistas, para análise dos resumos, como dito no capítulo anterior, optamos por selecionar apenas quatro amostras, já que a análise compreendeu um detalhado processo descritivo das três dimensões propostas por Bakhtin, bem como o contexto de produção. Além disso, todas as produções foram contempladas com o mesmo processo que usamos nas análises. Assim, para a análise dos textos serão expostas as versões originais, conforme produzidas e apresentadas pelos alunos.

Nesse sentido, todas as inadequações, sejam elas semânticas, sintáticas, de formatação, dentre outras, serão transcritas literalmente para que o leitor possa vislumbrar, da forma fiel, como os textos foram produzidos e conseqüentemente entregues. Também, para facilitar não só na análise, mas também na localização dos fragmentos apontados na análise, foi promovida a numeração das linhas nos textos entregues pelos alunos.

### 5.1 As Entrevistas: concepção de escrita dos participantes

Como forma de compreendermos e conhecermos os participantes da pesquisa no que se refere às experiências que envolvem a competência escritora, aplicamos o método entrevista semiestruturada a partir de algumas perguntas pré-determinadas para dar um norte. Aqui, optamos por analisar todos (oito no total) os participantes, pois teremos uma compreensão significativa sobre os anseios dos acadêmicos na produção textual.

As perguntas iniciais que nortearam a pesquisa foram fundamentadas no intuito de identificar o aluno e, em seguida, pautadas nas questões de conhecimento, habilidade em produzir textos, além das diferenças de abordagem metodológica e de ensino entre as esferas escolar e acadêmica. As perguntas norteadoras foram: **1 – qual o seu nome completo? 2 - Você tem facilidade em produzir textos? 3 – Qual processo era utilizado pelo professor**

**para o desenvolvimento das atividades de escrita na Educação básica? 4 – Você percebeu diferenças nas atividades de escrita propostas no Ensino Médio em relação ao Ensino Superior? 5 – Por que optou pelo curso de Letras? 6 – Sua formação básica foi em escola pública ou particular?** Para análise apresentada aqui, focaremos apenas nas respostas que se referem ao processo de escrita. Mas, salientamos que os outros questionamentos foram, na mesma proporção, importantes, pois conhecer o contexto dos envolvidos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A partir destas perguntas norteadoras, a entrevista fluiu de forma natural, assemelhando-se mais a um diálogo que propriamente a uma entrevista. Com base nas perguntas norteadoras foi possível compreender um pouco mais sobre a individualidade dos participantes, no que se refere às suas experiências com a escrita.

A primeira pergunta proferida no ato da entrevista foi no intuito de identificar os entrevistados para, adiante, atribuí-los codinomes. Dessa forma, já no ato da transcrição das entrevistas, seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto. Também foi tomado o devido cuidado para que a letra inicial do nome de cada um dos participantes não coincidissem com a letra do codinome a ele atribuído.

Dessa forma, quando questionados se tinham facilidade em produzir textos escritos, praticamente a maioria manifestou algum tipo de dificuldade. As dificuldades apontadas em relação à escrita estão vinculadas à adequação à norma culta ratificando a concepção ‘equivocada’ de que basta dominar as regras gramaticais para ter uma produção escrita de excelência. Essa postura dialoga com a orientação de linguagem ‘objetivismo abstrato.’

Em relação aos gêneros primários (recados, bilhetes, e-mails, mensagens telefônicas etc.) o Aluno B não possui grandes limitações, contudo possui dificuldades em relação à “[...]coerência, coesão... é... conjunção, essas coisas um pouco mais específicas, né? Então isso acaba é... dificultando um pouco.” Ainda seguindo esse sentido de dificuldade de adequação à norma culta, o Aluno ‘D’ acrescenta que: “[...]assim eu não tenho uma facilidade bem na escrita. Eu percebi que eu tenho mais facilidade na oralidade, mais pra questão de falar. É mais fácil eu pegar um texto ler, falar sobre ele, que eu colocar ele no papel... escrever sobre.” No mais, apenas um aluno alega que não possui dificuldade em relação à adequação da norma culta, afirmando que “[...]nunca tive muito problema com gramática, não”, Aluno A.

No âmbito desse mesmo questionamento, o Aluno ‘C’ relatou sua dificuldade de organizar as ideias e essa limitação ele entende como empecilho que se reflete no ato da sua produção, alegando que “[...]dificuldade eu tenho professor, assim, muitas. Porque falar,

*qualquer um fala. Agora, escrever que é o difícil...*” Ainda inquirido pelo pesquisador sobre qual a maior dificuldade que ele encontra no ato de produção, o aluno ‘C’ afirma que é em “[...]organizar as ideias.”

Os posicionamentos dos Aluno ‘D’ e Aluno ‘C’ evidenciam a necessidade de atividades pedagógicas que envolvem a produção escrita no Ensino Superior, principalmente, no sentido de desmitificar que a produção escrita é uma tarefa ‘difícil’ de ser realizada. Devemos, todavia, demonstrar que a apropriação de uma escrita responsiva, requer prática, reflexão (por meio de leituras) e organização. Ainda, em relação a fala do Aluno C, notamos algo importante e que vai ao encontro do que alguns pesquisadores defendem (Cf. BATISTA-SANTOS, 2018; 2019), ou seja, a leitura como fator importante no desenvolvimento da competência escritora. Outrossim, as falas dos participantes coadunam com o que foi proposto pelos NEL, em relação aos modelos de letramento.

Em relação ao contexto que envolve o questionamento 3, entra em cena algo preocupante que é ‘procurar um culpado’ para os problemas não solucionados antes do ingresso no ES. Na fala dos estudantes, equivocadamente, essa ‘culpa’ recai no professor, pois segundo eles, na educação básica boa parte dos professores não seguiam métodos pré-determinados para desenvolver as atividades de produção escrita. Todavia, vale ressaltar que existem muitas ‘facetas’ nesse processo, por isso, é arriscado culpar apenas um envolvido.

O Aluno ‘G’, por exemplo, afirma que o professor sempre orientou antes e durante as atividades de produção, e que ao término, o professor comentava sobre os desvios cometidos, mas não dava sequência às atividades que poderiam sanar as fragilidades encontradas nos textos. Ele, ainda, afirma que as atividades de produção eram desenvolvidas da seguinte forma: *“Assim... a professora só colocava lá no quadro, né, sobre o tema que ela queria sobre a redação, e pedia pra gente fazer. Ela falava algumas dicas também. Ela dava pra gente fazer também e quando a gente terminasse, ia lá e entregava pra ela e pronto.”* Como forma de possibilitar que o aluno refletisse sobre esse processo, confirmando ou não seu posicionamento, questionamos se não recebia nenhum tipo de orientação do professor, com acompanhamento mais próximo, mais pontual e se essa prática ocorria. O aluno, mais uma vez foi enfático em responder que: *“Não ocorria”!*

Por que não ocorria orientação? O que levava o professor a solicitar uma produção e não disponibilizar *feedbacks*? Muitos questionamentos surgirão, porém não estamos aqui para julgar o professor. Todavia, estamos possibilitando reflexão sobre as ‘facetas’ que envolvem o trabalho com a escrita na sala de aula. Outrossim, sabemos que propor atividades que

possibilitem apropriação significativa, bem como desenvolvimento da competência escritora requer conhecimento, planejamento e organização, ou seja, é um processo complexo.

Aqui, contemplamos mais uma vez a necessidade de se pensar na formação continuada do professor, pois não ocorria a realização de orientação para uma reescrita significativa, não representa que ‘não o queira’ ou por ser um professor que não se preocupa efetivamente com o desenvolvimento do aluno. Isso implica saber fazer, como fazer. Além disso, tal prática pode refletir a formação que os profissionais tiveram.

Ao considerar tal processo, adentramos num contexto mais amplo, o educacional na contemporaneidade. As salas de aula são superlotadas, o professor, na maioria das vezes, não dispõe de condições ideais para o desenvolvimento de um trabalho significativo, além de não ter tempo disponível para participar de programas de formação. Este último, poderia ser uma estratégia no que se refere à ressignificação de práticas como as expressas pelos alunos. Essas são algumas hipóteses que lançamos mão para compreendermos as informações disponibilizadas pelo aluno.

Todavia, também, não podemos descartar as atitudes descritas pelos participantes. Sobre isso, vejamos o que pondera o Aluno E: Ele alega que as atividades de produção textual não eram sistematizadas e, também, não seguiam uma sequência didática, afirmando que na ocasião das produções *“Não tinha aquele, como posso dizer, aquele apreço, aquela preocupação do professor de acompanhamento individual, de cada um. Tinha vários alunos dentro da escola. E o tempo também... o Português só tinha uma vez na semana, só”*... Esse posicionamento, ratifica nossa hipótese anterior: salas de aula lotadas, inviabilizando uma proposta que contemple as particularidades de cada aluno.

Outro aluno entrevistado ressalta que o acompanhamento era limitado devido ao tempo também ser limitado. Ressalta que é egresso da modalidade EJA e que nas atividades de produção textual os textos eram corrigidos e devolvidos, uma vez que os professores *“[...]cobravam a produção, ele dava o visto e corrigia os erros”*. Apesar de promover a devolutiva das atividades, o aluno alega que o professor não dava continuidade à atividade proposta, não trabalhando posteriormente as fragilidades encontradas pelos alunos devido ao tempo limitado da modalidade EJA de ensino, afirmando que: *“[...] eu terminei o 3º ano fazendo o EJA né? Então lá não tinha muito disso não”*...

Dentro do universo que envolveu o questionamento 3, apenas dois dos entrevistados – aluno ‘A’ e aluno ‘G’ – afirmam que as produções textuais exigidas na educação básica tinham uma sequência de ensino. O aluno ‘A’ afirma que no *“[...] ensino médio, só tive uma professora muito boa de português, ela passava bastante redação pra gente fazer, agora já a*

*anterior, só passava resumo não lembro, do fundamental pra traz, acho que não lembro”.* Dando continuidade ao questionamento, o pesquisador indaga o aluno com a seguinte pergunta: *“Como você falou, era uma professora muito boa, ela fazia o acompanhamento? E como ela te acompanhava, te ensinava a produzir os textos, ela te direcionava ao final dessas correções ela fazia uma contextualização com toda sala mais ou menos isso, era nesse sentido?* Após o questionamento, o aluno responde apenas com uma palavra: *“Era”*... Apesar do direcionamento dos questionamentos, no ato da entrevista, percebemos certo desconforto do aluno ‘A’, uma vez que muitas das respostas por ele produzidas foram monovocabulares.

Outra prática comum refere-se ao uso da produção escrita como meio avaliativo, como podemos vislumbrar na resposta do aluno ‘B’. Segundo ele não havia o acompanhamento do professor no desenvolvimento das produções escritas afirmando que tais práticas *“[...] geralmente eram atividade mais pra pontuação de notas, sabe? Pra a gente ganhar notas. Não uma atividade, assim, que... é... esclarecesse os alunos, de forma mais específica, como se deve proceder na formação de um texto, uma redação ou qualquer outro trabalho de forma assim mais específica”*. Quando questionado sobre a devolutiva e acompanhamento posterior do professor em relação às atividades produzidas no ensino médio, o aluno ‘B’ responde que *“Bom, não muito! É porque como eu falei: era mais pela pontuação de nota e não como algo assim mais específico. Ela fazia algumas... algumas correções, assim, simples. Por exemplo: ah... essa palavra aqui está escrita errada. Ou então na pontuação de vírgulas, essas coisas”*.

Quando questionados sobre o método desenvolvido nas atividades exigidas na nova esfera em que estão inseridos, isto é, no ensino superior, comparado com aqueles desenvolvidos na educação básica, eles foram unânimes em afirmar que as propostas diferem entre uma e outra esfera, ratificando que cada esfera da atividade humana possui suas especificidades.

O Aluno ‘B’ e o Aluno ‘F’ além de perceberem a diferença das atividades, evidenciam em suas respostas a produção de gêneros acadêmicos no ensino superior, o que no ensino escolar sobre a abordagem de tais gêneros era diferente. O aluno ‘B’ afirma que as atividades entre as duas esferas de ensino *“Tem uma grande diferença, sim. Na forma de você proceder na informação dessas atividades. Tem uma forma mais técnica, você tem que ter mais conhecimento sobre coisas que você... é... não tinha. Conhecimentos mais específicos como regras da ABNT, fichamento. Tem que ter uma forma correta de fazer... mais técnica... é... você tem que ler muito pra você saber sobre coisas que você não tá... é... acostumado a ver no dia a dia, sabe? É... artigos científicos, teorias, teses, essas coisas”*.

Já o aluno ‘F’ passa a afirmar que *“Sim. A diferença dos professores de Ensino Médio é que eles propunham o tema e geralmente é dissertação argumentativa. E já aqui, tem outros tipos de produções que envolve mais pesquisa, que são com artigos. E agora a gente tá fazendo uma produção de Banner expositivo, né? A gente tem que estudar também outro tipo de texto. Com outra formatação, então alguma diferença tem”*. Com base no posicionamento dos alunos ‘B’ e ‘F’, é possível inferir que eles percebem que a mudança de contexto interfere não só nas abordagens e propostas de atividades, mas também no ato da produção de textos direcionados à produção científica.

Importante destacar a resposta de um aluno, em que ele afirma que as atividades de produção textual não eram costumeiras na formação básica, e que elas ocorreram apenas no último ano do ensino médio, com o foco voltado para a redação do ENEM. Segundo ele: *“Bom, na minha formação escolar eu só tive acesso à produção de texto no meu 3º ano. Eu não tive aulas de produção de textos, de redação. A gente só chegou a ter aula de redação no 3º ano mais por meio do ENEM, porque tava chegando o ENEM, né? Daí a gente começou a fazer as produções que tinha um... como se fosse um... ele dava uma prova falando tipo como se fosse o ENEM. Ai pra poder treinar a gente, a gente tinha tipo essas redações”*.

Por intermédio desse posicionamento, inferimos que as lacunas nas práticas de escritas anteriores ao ingresso no ES poderão refletir nas produções realizadas na universidade, pois como afirma Batista-Santos (2017) essa esfera solicita dos alunos competências linguística-discursivas “transpostas na modalidade escrita, que possibilitem reflexões críticas, ações, interações e produções, com perspectivas atuais na construção e aquisição de novos conhecimentos” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 89).

Portanto, no universo que compõe o questionamento sobre o acompanhamento das atividades de produção, comparando os dois contextos – escolar e universitário – os entrevistados foram unânimes em afirmar que no ensino superior as atividades são mais complexas, porém são discutidas e orientadas.

Diante do exposto, e como evidenciado anteriormente, durante o ato da entrevista, buscamos compreender um pouco mais sobre o contexto de formação que o aluno esteve inserido durante sua formação básica, sua familiaridade e a relação que esse aluno mantém com a escrita, além da precoce percepção do que, até o ato da entrevista, o aluno tinha em relação ao ensino superior. Formado este contexto, foi possível evidenciar fatores que incidiram sobre o ato da produção, seja ela inicial ou final, conforme o desenvolver das etapas de aplicação das atividades de apropriação do gênero resumo. Nesse sentido, podemos

considerar que as entrevistas foram importantes para compreensão do processo de produção e de execução das atividades de intervenção.

Por fim, as entrevistas proporcionaram uma ressignificação do comportamento e da atitude do pesquisador e professor da disciplina, não só no ato do desenvolvimento da pesquisa, mas também no desenvolvimento dos demais conteúdos curriculares da matéria de Língua Portuguesa, uma vez que quando os alunos ingressam na educação superior, boa parte dos professores deduz que conhecimentos básicos já são de domínio do acadêmico, dispensando retomadas do assunto, esclarecimentos e até mesmo o ensino de teorias básicas. Comprovou-se, portanto, que é um erro grave generalizar e nivelar o universo cognitivo dos alunos ingressantes no ensino superior, principalmente no tocante à produção textual.

A seguir, serão apresentadas as análises dos textos produzidos. Durante as análises, quando necessário, trechos da entrevista serão revisitados no intuito de melhor evidenciar e até mesmo dar resposta a alguns fatores que interferiram na reescrita dos alunos.

## **5.2 Produção Inicial - ALUNO “A”**

Considerando as atividades (leitura e produção textual) elaboradas na situação inicial, da proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem do gênero resumo acadêmico, como dito do capítulo metodológico, solicitamos que os alunos a partir da leitura do texto de Paulo Freire, “A importância do ato de ler”, redigissem um resumo em norma-padrão da língua portuguesa.

Como dito na seção metodológica, para facilitar a organização das análises, optamos<sup>9</sup> em dividi-las, levando em consideração as dimensões propostas por Bakhtin (2003), no que se refere ao: i) Conteúdo temático; ii) Estilo (Elementos de natureza linguístico-textual-discursiva; Progressão referencial: coesão (sistema léxico-gramatical) e coerência (relação de sentidos); e iii) Característica Composicional. Para tanto, adaptamos tais dimensões à proposta didática de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017) para o ensino do Resumo Acadêmico, bem como ABNT que é responsável pela normalização dos trabalhos desenvolvidos no ambiente acadêmico.

Considerando essas especificações, inicio as análises propriamente a partir do conteúdo temático. Vejamos a figura a seguir.

---

<sup>9</sup> Nas análises, diferente das seções anteriores (mesclo entre a primeira do singular e do plural), utilizo apenas a primeira pessoa do plural. No entanto, garanto, no desenvolvimento deste capítulo, aproximação autor-leitor.



**Figura 2: Produção inicial aluno A**

1	RESUMO DO TEXO: A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER
2	
3	Trata-se de um texto sobre a formação do indivíduo enquanto leitor e escritor. Para o
4	autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, para explicar e exemplificar o autor
5	utiliza seu próprio processo de evolução como leitor do mundo através do relato de memórias
6	do passado. Utiliza esse processo também como forma de apresentar sua metodologia de
7	alfabetização, que tem como ponto de partida a visão particular que cada <u>indivíduo</u> possui do
8	mundo ao seu redor.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Ao analisar a produção do Aluno “A”, notamos que ele compreendeu a temática apresentada por Paulo Freire no texto-fonte, que é a de resgatar os processos da leitura e aquilo que antecede a leitura da palavra propriamente dita. É possível observar que o aluno desenvolve sua produção utilizando-se de fragmentos que estão relacionados à temática, tais como ‘...a leitura do mundo precede a leitura da palavra...’ (linha 4). Alguns fragmentos, todavia, são cópias literais e norteadoras do texto-fonte (FREIRE, 1989, p. 09), o que nos levou a questionar se esse episódio não tinha sido discutido durante os encontros de intervenção, isto é, essa prática ficou configurada como dimensões escondidas? Mas, uma das temáticas discutidas durante os módulos de intervenção foi a questão do plágio.

Mesmo sendo cópia, ação não bem-vista no meio acadêmico, destacamos que elas demonstram que ele compreendeu a temática. Essa atitude evidencia, também, um aspecto que foi apresentado nas entrevistas dos participantes. Segundo eles, em práticas escolares anteriores ao ingresso no ensino superior, elaborar o resumo presumia ‘copiar e colar’. Ainda, essa atitude demonstra um comportamento, de certa forma, ‘passivo’ ou uma responsividade passiva, já que notamos uma ‘dublagem’ do texto resumido.

Outras partes, ainda, reafirmam que o aluno compreendeu o conteúdo temático do texto, mas dessa vez são paráfrases, como: ‘...utiliza seu próprio processo de evolução como leitor do mundo através do relato de memórias...’ (linha 5), além do fragmento ‘... a visão particular que cada indivíduo possui do mundo ao seu redor’ (linhas 7 e 8). Essa apropriação não deixa de evidenciar o ato responsivo ativo que cerceou o momento de produção. O aluno passa a espelhar, com suas palavras, ao seu modo, as ideias que ele encontrou no texto-fonte.

Também o aluno aborda a tese defendida por Freire, porém de forma implícita. Vale ressaltar que a tese está voltada para o título do texto-fonte e que ele reproduz na linha 1, ou seja, sobre *'a importância do ato de ler'*. Por inferência posso deduzir que o aluno não resgata a tese de forma explícita no texto, uma vez que essa tese já foi apresentada no título.

Na primeira frase do texto o aluno apresenta uma generalização discorrendo que *'Trata-se de um texto sobre a formação do indivíduo enquanto leitor e escritor'* (linha 1). Por intermédio dessa generalização, percebemos que o aluno, no período introdutório, tem o intuito de informar o leitor, da forma mais imediata possível, sobre o que trata o texto.

Quanto ao **estilo** é possível constatar a utilização do conectivo *'como'* por três vezes, representando o sentido de conformidade, sempre com alusão a Paulo Freire. Tais conectivos estão presentes nas linhas 5, 6 e 7 e resgatam ideias do texto-fonte. No fragmento *'...o autor utiliza seu próprio processo de evolução como leitor do mundo através do relato de memórias do passado...'*, podemos observar que no texto-fonte, Freire aborda que “[...] Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância” (FREIRE, 1989, p. 09). Já em relação ao fragmento contido nas linhas 6 e 7, o aluno discorre que *'Utiliza esse processo também como forma de apresentar sua metodologia de alfabetização...'*, sendo que no texto-fonte podemos encontrar tal indicativo na passagem: “Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares[...]” (FREIRE, 1989, p. 13).

O último fragmento em que o aluno utiliza o conectivo de conformidade relacionada ao texto-fonte está grafado nas linhas 7 e 8 *'...tem como ponto de partida a visão particular que cada indivíduo possui do mundo ao seu redor.'* Evidencia-se essa passagem no texto quando Freire discorre que: “A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam” (op. cit. 1989, p. 13).

Em relação aos *atos atribuídos a Paulo Freire*, podem ser observadas as formas verbais utilizadas pelo aluno nos fragmentos *'...para explicar e exemplificar o autor utiliza...'* (linhas 4 e 5); *'[Paulo Freire] Utiliza esse processo...'* (linha 6) e, por último, *'...forma de apresentar sua metodologia...'* (linha 6), desse modo observamos que o aluno constantemente atribui atos ao autor.

Não obstante aos *atos atribuídos ao autor*, há passagens em que o aluno faz menção a

Freire, podendo evidenciar a utilização do verbete **‘autor’** duas vezes na linha 4, além de utilizar os pronomes possessivos **‘seu’** e **‘sua’** (linhas 5 e 6, respectivamente). Para mencionar o autor, o aluno também faz uso do sujeito oculto, conjugando o verbo na terceira pessoa e utilizando a voz passiva, ou seja, relacionando o verbo a Paulo Freire, **‘Utiliza esse processo...’** (linha 6), desse modo, o aluno nunca perde de vista que o resumo produzido está vinculado às ideias do autor do texto-fonte. Em relação à acentuação gráfica, percebemos que o aluno deixou de grafar o acento agudo em duas palavras: ‘memórias’ (linha 5) e indivíduo (linha 7).

Dito isso, passemos para as **características composicionais** (reflexo das dimensões anteriores) da produção do aluno. Quanto à moldura textual, conforme proposto por Machado, Abreu e Lousada (2017, p. 66) o aluno constrói seu arranjo por meio de três etapas: (I) apontando de forma genérica do que se trata o texto: *‘Trata-se de um texto sobre a formação do indivíduo enquanto leitor e escritor’* (linha 3). Posteriormente, (II) o aluno aponta os pontos principais, seguindo a sequência do texto-fonte, relatando que *‘...a leitura do mundo precede a leitura da palavra...’* (linha 4) e que *‘...o autor utiliza seu próprio processo de evolução como leitor do mundo através do relato de memórias do passado’* (linhas 4 a 6) e, por fim, (III) o aluno conclui que Freire utiliza esse processo de leitura com a finalidade de apresentar um método diferenciado de alfabetização, considerando a particularidade dos grupos populares, discorrendo que Paulo Freire defende a leitura do mundo como uma *‘...forma de apresentar sua metodologia de alfabetização, que tem como ponto de partida a visão particular que cada indivíduo possui do mundo ao seu redor’* (linhas 6 a 8).

Por fim, pelos alunos estarem inseridos no ambiente acadêmico, criamos a expectativa que a linguagem e as exigências que são inerentes a este ambiente contemplariam o contexto universitário. Assim, apesar da sequência utilizada, o aluno não adequa o texto às características estabelecidas convencionalmente para o gênero resumo (como exemplo a ABNT, que padroniza a escrita no ambiente acadêmico). O **Aluno A** não faz referência a obra resumida, não elencando as palavras-chave, além de utilizar recuo de parágrafo no ato da produção, descaracterizando a macroestrutura do gênero resumo acadêmico. Além disso, o aluno inicia seu resumo com um verbo (“trata-se”, linha 3) na terceira do singular do presente do indicativo, com conjugação pronominal ou com a partícula indeterminadora, que caracteriza uma apresentação da obra.

Ao ponderarmos a análise da produção inicial do Aluno “A”, passaremos à análise de sua reescrita. Tomemos a seguir o resumo reescrito pelo Aluno A.

## 5.2.1 A reescrita do aluno A

1

Para a reescrita, orientamos (as intervenções) o Aluno ‘A’ a focar no conteúdo temático do resumo e a não promover análise de cunho pessoal, uma vez que esta característica é condizente com aquelas utilizadas na resenha, porém não sendo usuais em um resumo acadêmico (informativo).

Além disso, orientamos o aluno a adequar o seu texto à norma culta, observando e evitando os desvios cometidos nesta etapa de produção. Ademais, reforçamos as considerações de que o aluno promova a reescrita focando nas características composicionais (evitando elementos linguísticos que indiquem indeterminação, uma vez que o gênero resumo é determinante, por meio do autor do texto-fonte), tais como referência à obra resumida, emprego das palavras-chave, além de suprimir o recuo de parágrafo. Vejamos a seguir:

**Figura 3: Reescrita aluno A**

1	RESUMO
2	
3	FREIRE, Paulo. <b>A importância do ato de ler</b> . Campinas, 1981.
4	
5	Texto para a abertura do Congresso Brasileiro de Leitura. Objetiva expor sua visão de
6	que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Busca explicar através de suas próprias
7	memórias o processo de “leitura do mundo”. Descreve memórias, desde a infância até a idade
8	adulta. Opõe-se ao método de memorizar mecanicamente a informação, sendo a favor de um
9	ensino mais dinâmico e vivo, buscando a apreensão profunda do conhecimento. No campo da
10	alfabetização de adultos, defende também o ensino da linguagem escrita feita através da
11	montagem da expressão escrita baseada na expressão oral e na experiência existencial dos
12	grupos populares.
13	
14	Palavras-chave: Memória. Leitura. Mundo.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

No que se refere ao **conteúdo temático**, na reescrita o aluno continua demonstrando conhecimento da temática discutida no texto, porém como ele expressa esse conhecimento é diferente do expresso na produção inicial. Na linha 3, o aluno inicia sua exposição mencionando que o texto-fonte foi utilizado na ocasião de abertura de um congresso. Percebemos que o aluno se apropriou da temática do texto por intermédio de passagens que fazem alusão ao tema, ‘*Descreve memórias, desde a infância até a idade adulta...*’ (linhas 7) além do fragmento de que o texto ‘*...defende também o ensino da linguagem escrita...*’ (linha

10), no mais a abordagem em relação ao tema é tímida e não faz alusão direta e explícita no texto produzido.

É possível evidenciar no texto reescrito que o aluno apresenta a tese defendida pelo autor que *'Objetiva expor sua visão de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra...'* (linhas 5 e 6). Pela forma como o aluno expõe as ideias, conforme apontado anteriormente, é perceptível que ele compreendeu a mensagem contida no texto-fonte evidenciando, assim, a responsividade ativa no ato de sua produção. Todavia, as escolhas lexicais, bem como o aluno organiza suas ideias implica na caracterização do gênero resumo.

Em relação ao **Estilo**, o aluno apresenta estratégias diferentes quanto ao uso dos conectivos, optando pela aplicação de verbos ou de locuções verbais em que o primeiro (ou único) verbo é flexionado na terceira pessoa do presente do indicativo, caracterizando impessoalidade e uma 'mera' apresentação da obra. Vale dizer que os verbos são instrumentos importantes para a construção de sentido nos textos, bem como pode demonstrar marcas de autoria. Todavia, considerando o que a literatura diz, o resumo acadêmico apresenta um referente específico que é o autor da obra resumida, no nosso caso Paulo Freire.

O estilo apresentado pelo Aluno A, na reescrita, remete a uma prática que é comum na educação básica, especialmente, na escrita da redação escolar, na qual a utilização da terceira pessoa do discurso é considerada a ideal. Porém, na esfera acadêmica índices de posicionamentos são requeridos nas produções textuais desenvolvidas. Dessa forma, não presenciamos no resumo analisado uma diversidade de recursos coesivos que possibilitasse uma progressão textual significativa para além da impessoalidade.

Além disso, notamos uso do pronome possessivo também em terceira pessoa, o que acaba por incorrer em uma aparente ambiguidade, uma vez que o leitor pode ser induzido a compreender que o aluno se refere tanto ao autor, quanto ao texto-fonte (impessoal). A ambiguidade fica mais evidente, pois o aluno inicia seu resumo referindo-se ao texto-fonte e não ao autor: *'Texto para a abertura do Congresso Brasileiro de Leitura'* (linha 5). A partir de então, em vários fragmentos, o aluno não faz menção direta ao autor (característica do resumo acadêmico) e recorre ao uso do verbo na terceira pessoa.

É possível evidenciar isso em *'Objetiva expor...'* (linha 5); *'Busca explicar...'* (linha 6); *'Descreve memorias...'* (linha 7); *'...defende também....'* (linha 10). Quem objetiva expor? Quem busca explicar? Quem descreve? Quem defende? Pode-se recair na ambiguidade uma vez que não há evidências, de acordo com o arranjo estilístico utilizado, se o aluno se refere ao texto ou a Paulo Freire. Por inferência, os leitores podem deduzir que o aluno atribui tais atos ao autor, contudo sem nenhuma garantia precisa para tal.

Por intermédio dos trechos destacados demonstramos que o aluno destoa não só na menção ao autor, mas também aos atos a ele atribuídos, pois ele não se refere a Freire de forma direta, sendo que, como abordado anteriormente, o leitor pode se equivocar, considerando a falta de consistência em função das formas verbais aplicadas. Ou seja, mesmo apresentando ‘verbos do dizer’ no discurso citante (discurso de quem está produzindo o texto), notamos imparcialidade em relação ao posicionamento de Paulo Freire (discurso citado).

Os atos atribuídos ao autor só podem ser evidenciados se confrontados com os enunciados do texto-fonte. Quando o aluno menciona que *‘Objetiva expor sua visão de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra’* podemos verificar que, no texto-fonte, Paulo Freire discorre que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 09), além de outra passagem que vem reafirmar o posicionamento utilizado pelo aluno em que Freire afirma que “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Ainda, o estilo escolhido pelo aluno nos lembra outro gênero do grupo do ‘expor’ o gênero resenha. Este gênero tem a função primária de apresentar a obra (esquema da organização da obra), e posteriormente apresentar as impressões do resenhista sobre a referida obra. Assim, a semelhança encontra-se na forma de apresentação do texto-fonte.

Outro ato atribuído ao autor do texto e que não fica explícito, é quando o aluno afirma que *‘Descreve memórias, desde a infância até a idade adulta...’* Este apontamento pode ser evidenciado no texto-fonte na passagem: “[...] desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1989, p. 09); outro fragmento do texto-fonte que pode ser resgatado para garantir que o aluno atribui o ato ao autor é “Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora revendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos” (FREIRE, 1989, p. 12).

Portanto, recorrendo ao texto-fonte, verificamos, em todos os casos, que os verbos conjugados em terceira pessoa fazem menção ao autor do texto, bem como aos atos por ele praticados. Contudo, o resumo acadêmico segue o mesmo escopo do resumo informativo, desse modo, conforme rege a ABNT 6028, nesse tipo de resumo, o leitor deve ser informado

“[...] de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original” (NBR 6028, 2003, p. 2).

Esse estilo ‘diferente’ na reescrita (referente às escolhas lexicais) nos leva a questionar a compreensão dos *feedbacks* atribuídos à produção inicial pelos alunos. Seria entender se as observações e orientações atribuídas à primeira produção geraram dúvidas, caracterizando o que Lea e Street (2014) denominam de ‘dimensões escondidas’. As referidas dúvidas se intensificam quando analisamos as características composicionais.

Ao analisar o esquema global do texto, é possível percebermos que, para a elaboração da moldura textual, o aluno segue a sequência das informações contidas no texto-fonte, porém não atribui explicitamente atos ao autor. O percurso é linear e, por intermédio do sistema de sumarização, ele consegue apresentar um esquema da organização da obra “A importância do Ato de ler”. Todavia, enfatizamos que resumir não significa apresentar, apenas, um esquema de organização da obra.

Para a materialização de sua sequência de produção, o aluno desenvolve o texto da seguinte forma: no período introdutório, (I), ele faz uma abordagem genérica já informando ao leitor que o texto-fonte foi utilizado na ocasião da abertura de um congresso de Leitura. Em seguida, (II), o aluno apresenta os pontos-chave que sustentam a tese sobre a importância do ato de ler, ou seja, demonstra o objetivo da obra (envolver o leitor em sua proposta), discorrendo – por intermédio do relato de suas primeiras leituras – sobre a importância da leitura do mundo. Após apresentar esse posicionamento, o aluno assegura que Freire (inferimos, pois ele não traz explicitamente) é contrário à utilização do método de memorização no ato de alfabetizar, e que esse ato deve ser mais dinâmico. Por fim, (III), cita aquilo que Paulo Freire conclui em seu texto, ou seja, que a alfabetização de adultos deve ser baseada na cultura oral dos grupos populares à qual a educação pretende intervir. A partir dessa sequência, ratificamos que a moldura do texto apresenta uma sumarização da obra, uma das características do gênero resumo acadêmico, uma vez que, através do arranjo textual, o aluno constrói seu resumo abordando de forma precisa os principais assuntos contidos no texto original (fonte). Mas, enfatizamos que nesse gênero atribuir explicitamente atos ao autor é relevante.

Ao confrontar a produção inicial com a reescrita, verificamos que ocorreu melhoras significantes na última produção. Em relação ao conteúdo temático, tanto na produção inicial quanto na reescrita, o aluno articula de forma significativa o tema e defende a tese proposta por Freire, mesmo que na primeira escrita (produção inicial) exista indícios de cópia. Também notamos que o aluno se apropriou da temática por intermédio da compreensão global do

texto-fonte. Essa apropriação pode ser notada por meio da alteridade discursiva do aluno, sendo possível verificar que ele teve uma atitude responsiva ativa em sua produção, uma vez que notamos marcas de autoria na produção. Essas marcas podem ser compreendidas a partir da utilização, por exemplo, de verbos que demarcam a voz do aluno ao interpretar as informações do texto-fonte (*Opõe-se*, linha 8; *defende*, linha 10). Como resultado da responsividade, ambos os textos contemplam o entendimento global do texto-fonte.

Quanto ao estilo utilizado nos textos, **na produção inicial**, o aluno atribui atos e menciona o autor tanto de forma direta quanto indireta, além da recorrência dos desvios da norma padrão da modalidade escrita serem mínimos. Contudo, o aluno poderia ampliar a utilização de conectivos, possibilitando a progressão da coordenação dos períodos.

Em relação à **reescrita**, notamos pouco uso dos conectivos, além de não mencionar ou atribuir atos ao autor. Esse desvio pode ter ocorrido devido ao aluno tentar estruturar seu texto seguindo a moldura do resumo em relação às suas partes constituintes defendidas em livros de metodologia, pois, à risca, o aluno cumpre esse trajeto (visão geral do tema, objetivo, metodologia e resultados) ou como dito anteriormente, por ele está acostumado, na redação escolar, a utilizar a terceira pessoa do discurso. Ao preocupar-se com a estrutura, o aluno contravém na articulação e no estilo do enunciado, ocasionando paradoxos semânticos que induzem o leitor à ambiguidade. Porém, quando se recorre ao texto fonte, verifica-se, como discorrido na análise, que as menções e atos são direcionados e atribuídos ao autor do texto-fonte, ou seja, a Paulo Freire.

Por último, quando comparadas à moldura composicional dos textos, constatou-se que a última produção foi mais estruturada que a primeira. Na primeira produção, apesar de seguir uma sequência linear com o texto-fonte, o aluno não faz referência ao texto resumido, não elenca as palavras-chave, além de utilizar recuo de parágrafo. Ao contrário, na reescrita, o aluno mantém a sequência linear das ideias, sendo perceptível o cumprimento das partes composicionais do gênero resumo acadêmico. Ademais, ele faz referência de forma adequada ao texto-fonte e elenca as palavras-chave do resumo. Nessa categoria, o único desvio ocorrido, foi o emprego do recuo do parágrafo no início da produção do resumo e quando elencou as palavras-chave.

### 5.2.2 ALUNO “A”: A Produção Final

Para a produção final do aluno, recomendamos que ele revisitasse o texto-fonte como



forma de compreender melhor a temática discutida e assim pudesse significativamente atribuir atos ao autor do texto, uma vez que os posicionamentos dele ficaram vagos e sem referência a Freire. Por outro lado, mesmo com uma evolução significativa em relação às características composicionais, faz-se necessário que o aluno lance mão do uso da paragrafação na produção de seu texto. Observando a produção final do Aluno A, comparando-a com as duas versões anteriormente produzidas, evidencia-se que o mesmo progrediu, significativamente, em relação às demais produções. Vejamos esse progresso através da análise a seguir.

**Figura 4: Análise do Conteúdo Temático. Produção Final aluno A**

1	RESUMO
2	
3	FREIRE, Paulo. <b>A importância do ato de ler</b> . Campinas, 1981, p. 9-14
4	
5	O Texto original foi usado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, por Paulo Freire. O
6	autor objetiva expor sua visão de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ele busca
7	explicar através de suas próprias memórias o processo de “leitura do mundo”. O educador
8	descreve memórias, desde a sua infância até a idade adulta. Freire opõe-se ao método de
9	memorizar mecanicamente a informação, sendo a favor de um ensino mais dinâmico e vivo,
10	buscando a apreensão profunda do conhecimento. No campo da alfabetização de adultos o autor
11	defende também o ensino da linguagem escrita feita através da montagem da expressão escrita
12	baseada na expressão oral e na experiência existencial dos grupos populares.
13	
14	Palavras-chave: Memória; Importância da Leitura; Leitura de Mundo.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Quanto ao conteúdo temático é possível verificar que o aluno aborda o assunto global, organizando a informação e relacionando-as ao texto-fonte. Isso pode ser percebido na retomada de assuntos do texto desde a sua finalidade até o conteúdo propriamente dito. No tocante à finalidade do texto fonte, essa pode ser percebida quando o aluno afirma que “*O Texto original foi usado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, por Paulo Freire*” (linha 5). O conteúdo temático fica mais bem explicitado quando o aluno reforça que “*Ele (o autor) busca explicar através de suas próprias memórias o processo de “leitura do mundo”*” (linhas 5 e 6). Outro ponto de destaque é quando o aluno utiliza de um fragmento do texto original para reforçar o ponto central do texto resumido, ou seja, que ‘... *a leitura do mundo precede a leitura da palavra...*’

Os traços de responsividade podem ser evidenciados no decorrer do texto, quando o

aluno se posiciona em relação ao texto-fonte, ratificando que no resumo pode-se demonstrar marcas de autoria, afirmando que Freire ‘...opõe-se ao método...’ (linhas 8 e 9) de memorização, ao passo que ‘...defende o ensino da linguagem escrita feita através da montagem da expressão escrita baseada na expressão oral e na experiência existencial dos grupos populares’ (linhas 11 a 13).

Em relação ao estilo, especificamente às operações de natureza linguístico-textual-discursiva, o aluno trabalha com o arranjo textual sempre fazendo menção ao autor e promovendo a atribuição de atos ao mesmo, no caso, Paulo Freire; isso pode ser evidenciado nos seguintes fragmentos: **Paulo Freire** (linha 5); ‘**o autor**’ (linhas 5, 6 e 11); ‘**ele**’ (linha 6); ‘**suas e sua**’ (linhas 7 e 8); o uso do pronome reflexivo ‘**se**’ (linha 8) ‘**o educador**’ (linhas 7 e 8); ‘**Freire**’ (linha 8).

Inicialmente, o aluno já apresenta o conteúdo de forma genérica, no intuito de informar ao leitor sobre a origem e a finalidade do texto resumido sendo que ele defende que ‘O Texto original foi usado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura[...]’ (linha 5);

Vale ressaltar que consoante à menção ao autor, o aluno faz uso de formas verbais próprias que podem ser evidenciadas na trajetória textual. Há a recorrência de eventos em que o aluno resgata a atribuição de atos ao autor, dentre eles: ‘[...]objetiva expor sua visão[...]’ (linhas 5 e 6); ‘[...]busca explicar através de suas próprias memórias[...]’ (linha 7); ‘[...]descreve memórias, desde a sua infância até a idade adulta[...]’ (linha 8); ‘[...]opõe-se ao método de memorizar mecanicamente a informação[...]’ (linhas 8 e 9); ‘[...]defende também o ensino da linguagem escrita[...]’ (linha 11).

Quanto ao processo de sumarização, podemos verificar que o aluno aplica a referida técnica, quando aborda os pontos principais do texto-fonte, seguindo linearmente sua sequência. Tais eventos podem ser verificados nos fragmentos: ‘[...]a leitura do mundo precede a leitura da palavra[...]’ (linhas 6 e 7); ‘[...]descreve memórias, desde a sua infância até a idade adulta’ (linha 8); ‘[...]opõe-se ao método de memorizar mecanicamente a informação[...]’ (linhas 8 e 9) e, por fim, apresenta o fragmento em que o autor ‘Defende também o ensino da linguagem escrita[...]’ (linha 11).

Apesar de o aluno lançar mão do uso de conectivos, percebemos que pela forma de seu arranjo estilístico, ele cumpre-o, significativamente, inclusive utilizando a sequência gradual das informações como recurso coesivo de seu texto. Essa sequência implica a composição do resumo.

Quanto ao **esquema global** do texto, podemos perceber que o aluno cumpre o seguinte trajeto: (I) ele informa suficientemente ao leitor que o texto trata de um resumo, citando a

fonte do texto resumido. No período introdutório, o aluno informa a finalidade e a ocasião em que o referido texto foi utilizado, além de apresentar, também, no início do texto, o assunto norteador da obra resumida.

Em seguida (II), o aluno passa à apresentação dos pontos principais contidos no texto-fonte. Nessa etapa, verificamos em seu arranjo textual, que o aluno ao resumir o texto, utilizou-se do processo de sumarização, conforme orienta Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017). Nessa etapa, o aluno discorre sobre a visão do autor quanto à leitura de mundo e que esta leitura antecede a leitura da palavra. Ressalta que no texto-fonte, Freire desenvolve o texto utilizando-se de memórias que vão desde a sua infância até a fase adulta, como educador.

Na conclusão do texto, (III) o aluno apresenta a visão de Paulo Freire quanto à alfabetização de adultos, seguindo assim a mesma sequência utilizada no texto-fonte. Ademais, a linguagem e a moldura utilizadas para o constructo de seu texto é condizente com o gênero textual Resumo Acadêmico.

Por fim, comparando a produção final com as duas produções anteriores do aluno ‘A’, percebemos que ele galgou uma evolução significativa durante o seu processo de produção. Os desvios cometidos nas duas primeiras versões foram sanados na produção final, a partir de orientações, ou seja, *feedbacks* do professor. Podemos destacar: a consistência dos enunciados comparados ao texto-fonte, o emprego mais condizente das palavras-chave, a exclusão da paragrafação (produzindo o texto em bloco único) conforme preconiza as características composicionais para o gênero textual Resumo Acadêmico.

### **5.3 Produção Inicial - Aluno “B”**

Abaixo apresentamos a figura que detalha a percepção do aluno em relação ao *conteúdo temático*.

Figura 5: Produção Inicial aluno B

1	<b>Resumo: A Importância do ato de ler</b>
2	
3	Aluno "B"
4	<b>Introdução</b>
5	A importância do ato de ler, como uma das formas mais utilizadas em todo o <u>mundo</u>
6	<u>Como</u> em todo o começo, não nos damos conta do que é realmente importante em nossas
7	vidas, só temos esta percepção a partir do momento em que perdemos ou temos alguma
8	dificuldade para realizar tal ação ao qual antes parecia ser como o respirar, algo indispensável
9	e que não damos na maioria das vezes a devida importância.
10	<b>OBJETIVO</b>
11	A leitura nos leva ao pensar no contexto do que estamos fazendo a leitura, seja de
12	modo superficial ou aprofundado.
13	<b>Metodologia</b>
14	A leitura de modo superficial ou aprofundado nos leva a analisar de modo mais <u>crítico</u>
15	e filosófico o contexto e suas ideias principais.
16	<b>Resultados</b>
17	A partir do momento em que notamos o conteúdo e sua ideia principal temos um breve
18	mas porem momento de esclarecimento e indagação sobre o conteúdo ao qual acabamos de
19	conhecer, mas esta percepção pode a ver variações de tempo de pessoa para pessoa em
20	relação a total compreensão do real sentido do conteúdo e de sua ideia principal e como
21	podemos obter as respostas pra as nossas indagações sobre o conteúdo se este é realmente
22	verdadeiro e sobre como isto poderá me ajudar e impactar em minha vida no presente ou em
23	alguma situação da qual terei que ter conhecimento prévio sobre este possível contexto. A
24	a partir do momento em que temos a total compreensão do contexto e suas ideias principais
25	podemos assim encontrar as respostas para as nossas indagações sobre o conteúdo de nossa
26	leitura, e assim avaliar de forma mais clara e objetiva se este contexto realmente é verdadeiro
27	e importante para enriquecer o nosso conhecimento e se será algo relevante para a nossa vida.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao analisarmos a produção do Aluno B pela ótica do conteúdo temático, percebemos que, apesar de o aluno ter compreendido a ideia geral do texto, notamos que ele demonstrou certa dificuldade em assimilar a compreensão de ‘pontos’ específicos, principalmente no período inicial de sua produção. Isso pode ser percebido nas linhas 5 a 8, quando o aluno afirma que ‘...A importância do ato de ler, como uma das formas mais utilizadas em todo o mundo Como em todo o começo, não nos damos conta do que é realmente importante em nossas vidas...’ e ainda ‘...a partir do momento em que perdemos ou temos alguma dificuldade para realizar tal ação ao qual antes parecia ser como o respirar...’

Nesses excertos podemos perceber a falta de coerência semântica, uma vez que as ideias contidas nesse fragmento estão desconexas e não estabelecem sentido com o texto-fonte. Além da falta de consistência semântica, nesse período, ocorre a falta de apego às questões coesivas, bem como articulação das ideias. A falta de clareza e organização das ideias também se faz presente por toda a extensão do texto, reforçando o sentido de dificuldade em elencar os pontos principais do texto-fonte para transpô-los no resumo produzido.

Apesar das limitações em relação à compreensão geral do texto, o Aluno B, mesmo com todos os percalços, demonstra indícios de compreensão da temática (conteúdo temático). Prova disso, é que percebemos no decorrer de toda extensão textual, que o acadêmico sempre retoma, ao seu modo, a importância da leitura. Pode-se apontar os seguintes excertos: '*A leitura nos leva ao pensar...*' (linha 11); '*A leitura de modo superficial ou aprofundado...*' (linha 14); '*A partir do momento em que temos a total compreensão do contexto e suas ideias principais...*' (linhas 23 e 24).

Além disso, o uso recorrente de primeira pessoa, no texto, torna mais evidentes os traços de responsividade. Apesar dessa prática ser 'condenada' na produção do gênero resumo (como veremos adiante na análise das características composicionais), não deixa de evidenciar o posicionamento do aluno perante aquilo que ele produziu, resultando ao seu modo em uma responsividade ativa. Além do mais, é possível verificar que o aluno em momento algum atribui ato ou faz referência ao autor do texto-fonte (Paulo Freire) e, em todas as abordagens, o acadêmico utiliza verbos de 1ª pessoa, fazendo menções a ele próprio e àquilo que a leitura poderia auxiliá-lo.

Essas marcas – mesmo que não esperadas nesse gênero textual – podem ser verificadas na parte final do texto, mais especificamente nos fragmentos: '*A partir do momento em que notamos o conteúdo e sua ideia principal temos um breve[...]*' (linha 17); '*[...]como podemos obter as respostas pra as nossas indagações[...]*' (linhas 20 e 21); '*[...]isto poderá me ajudar e impactar em minha vida no presente ou em alguma situação[...]*' (linha 23). '*A partir do momento em que temos a total compreensão do contexto[...]*' (linhas 23 e 24) '*[...]podemos assim encontrar as respostas para as nossas indagações sobre o conteúdo de nossa leitura[...]*' (linhas 25 e 26) e, por fim, '*[...]para enriquecer o nosso conhecimento e se será algo relevante para a nossa vida[...]*' (linha 27).

No mais, foi possível encontrarmos no texto alguns fragmentos desconexos que induzem à generalização do assunto desenvolvido. Esses fragmentos podem ser observados nos fragmentos '*A leitura nos leva ao pensar no contexto do que estamos fazendo a leitura,*

*seja de modo superficial ou aprofundado*’ (linhas 11 e 12), além de outro fragmento generalizador do texto-fonte na ocorrência *‘A leitura de modo superficial ou aprofundado nos leva a analisar de modo mais crítico e filosófico o contexto e suas ideias principais’* (linhas 14 e 15).

Não podemos afirmar que o fragmento inicial do texto do aluno – *‘A importância do ato de ler[...]’* (linha 5) – trata de uma citação do texto-fonte, uma vez que esse fragmento é o título do texto resumido, o que, em resumos, é comum à sua abordagem e uso. Importante salientar que nas práticas de produção textual, os títulos possuem o intuito de condensar a informação completa contida no conjunto de informações presentes no texto.

Assim, a única ocorrência *ipsis litteris* detectada em toda a extensão textual produzida pelo aluno foi essa. Esse fato é satisfatório na elaboração de resumos, uma vez que o aluno não estrutura seu texto embasado na cópia de fragmentos obtidos por meio do texto original, ele constrói o seu texto fundamentado no entendimento daquilo que ele compreendeu no ato da leitura.

Em relação ao **estilo**, o aluno inicia seu texto apontando genericamente o assunto já no período introdutório. Essa generalização se deu por meio do uso do título do texto “A importância do ato de ler”. Com esse título ele inicia sua produção, embora com prejuízos de ordem notacional do texto (falta de coerência e de coesão textual), resgatando *‘A importância do ato de ler, como uma das formas mais utilizadas em todo o mundo’* (linha 5).

O texto apresenta a falta de aspectos notacionais do texto em toda a sua extensão, uma vez que a ausência do uso de conectivos prejudicou a coesão e coerência textual. Devido à extensão textual, os conectivos poderiam ser explorados no intuito de ordenar melhor os segmentos textuais, objetivando a sequência e a fluência das informações no texto. Outro aspecto é em relação à coerência textual. Quando o aluno recorre a posicionamentos de ordem pessoal acerca da leitura e de sua importância, desvinculando-se daqueles defendidos por Paulo Freire no texto-fonte, percebemos que em sua textualização, cria-se um equívoco entre o que o autor e o aluno defendem.

Essas formas díspares, de apontamentos e de apreciações de cunho pessoal, encontradas no texto do aluno, acabam por incorrer determinado desvio das ideias, prejudicando o entendimento do texto e recaindo em aspectos de incoerência textual. Quanto aos conectivos, podemos perceber que o texto foi produzido por intermédio de frases isoladas e justapostas que não apresentam ligação entre si, em muitos casos, deixando de utilizar recursos estilísticos e de coesão textual.

Foram poucos os fragmentos em que o aluno faz uso dos conectivos. No texto, o

aluno, evidencia a utilização – embora não sistematizada – dos conectivos de contraste ‘...temos um breve mas porem momento de esclarecimento...’ (linhas 17 e 18); ‘...o conteúdo ao qual acabamos de conhecer, mas esta percepção...’ (linhas 18 e 19). Já no período final do texto o aluno utiliza um conectivo de conclusão ‘...encontrar as respostas para as nossas indagações sobre o conteúdo de nossa leitura, e assim avaliar de forma mais clara e objetiva se este contexto realmente e verdadeiro...’ (linhas 25 e 26).

Por não seguir ideias correlatas às do autor, a produção também não seguiu o rol de assuntos debatidos por Freire, evidenciando assuntos mais de ordem pessoal – relacionados à leitura – que propriamente aqueles resgatados por Paulo Freire no texto-fonte.

Apesar do uso de alguns conectivos, esses não são articulados de maneira significativa para garantir progressão, fluência e clareza do texto. Em relação à acentuação, evidencia-se a supressão de acento agudo em seis casos ‘...do que e realmente...’ (linha 6); ‘...de modo mais critico...’ (linha 14); ‘...mas porem momento...’ (linha 18); ‘...se este e realmente...’ (linha 21) e, por fim, ‘...se este contexto realmente e verdadeiro...’ (linha 26).

O aluno tenta elaborar um resumo, seguindo uma estruturação/moldura específica, contida em livros de metodologia científica. Uma prova disso é que ele titula “a moldura do gênero resumo”, conforme Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2017, p. 66) – introdução, objetivo, metodologia etc. – como itens obrigatórios a serem grafados no texto. Diante dessa construção, evidencia-se que o aluno tem a preocupação de melhor adequar seu texto, considerando a esfera de circulação a que ele será submetido, ou seja, o contexto acadêmico. Contudo, o arranjo estilístico em que o texto se apresenta não destoa das características do gênero resumo acadêmico.

No decorrer do texto, notamos que o aluno não utilizou os recursos de Sumarização. O texto não engloba assuntos pontuais e determinantes do texto-fonte, apresentando lacunas no levantamento de pontos-chave que deveriam ser evidenciados no resumo do aluno. Dentre os pontos essenciais do texto-fonte, e que o aluno deixou de evidenciar, podem ser apontadas as lembranças da época de infância que levaram Freire a compreender a importância do ato de ler; que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, além que a importância do ato de ler está implicada na ‘reescrita’ daquilo que foi lido. Sendo assim, a capacidade de compreensão e de entendimento do texto-fonte ficou limitada, e isso refletiu na elaboração restrita dos enunciados presentes no texto.

Em momento algum, o aluno faz menção ao autor do texto, ou seja, a Paulo Freire. Essa falta de retomada do texto-fonte, além da falta de atribuição de atos ao autor do texto, prejudica a legitimidade desse gênero textual, considerando sua esfera de circulação. Em

relação à conclusão do aluno, essa se dá de forma pessoal. Ele resgata muito mais as benesses de uma boa leitura que propriamente a fundamentação do autor sobre o assunto resgatado no texto. Quanto ao período conclusivo, esse pode ser encontrado no fragmento: *‘[...]podemos assim encontrar as respostas para as nossas indagações sobre o conteúdo de nossa leitura, e assim avaliar de forma mais clara e objetiva se este contexto realmente é verdadeiro e importante para enriquecer o nosso conhecimento e se será algo relevante para a nossa vida’* (linhas 25 a 27).

Quanto às **características composicionais**, nesta produção, o aluno desenvolve o seu texto cumprindo o seguinte percurso: (I) o aluno adota uma estrutura pré-determinada e desenvolve seu texto por intermédio de seções assim distribuídas: Introdução (linha 4); Objetivo (linha 10); Metodologia (linha 13) e Resultados (linha 16), como veremos a seguir.

Em relação ao uso desse recurso, podemos verificar que o aluno se preocupou mais em cumprir a estruturação do texto, tentando adequá-lo àquilo que defendem os livros de metodologia científica e a própria ABNT, distanciando-se do conteúdo temático do texto, bem como uma organização que possibilite uma progressão textual significativa e sua consequente compreensão.

Apesar dos resumos acadêmicos possuírem certas características composicionais em que sua moldura não deve ser distanciada das normas técnicas, apegar exclusivamente a este recurso não seria uma forma crítica e responsiva de elaborar os resumos. O conteúdo, a essência das informações contidas em um resumo é tão (ou até mais) importante quanto o apego desvelado em relação à sua estruturação.

Por fim, (II) no decorrer do texto, o aluno se coloca com posicionamentos de cunho particular (elaborando apreciações), próprios de uma resenha discorrendo que *‘... não nos damos conta do que é realmente importante em nossas vidas...’*, (linhas 6 e 7) *‘...só temos esta percepção...’* (linha 7); *‘...A leitura nos leva ao pensar no contexto...’*, (linha 9); *‘A leitura de modo superficial ou aprofundado nos leva a analisar...’* (linha 12); dentre diversas outras marcas de primeira pessoa no texto.

Não estamos condenando a utilização da primeira pessoa do plural no resumo, estamos chamando atenção para a função social do gênero em questão. É necessário estabelecer atos ao autor do texto resumido, nesse caso, o ‘nós’ seria uma marca individual, mas uma marca inclusiva na qual autor e produtor do resumo dialogam. Todavia, o aluno não usou um ‘nós’ inclusivo, mas um ‘nós’ individual, demarcando sua posição em relação ao texto-fonte.

Como mencionado, tais características estão mais relacionadas a gêneros que comportam posicionamentos de ordem pessoal por parte de quem os produz – resenhas,



fichamentos, dentre outros – que propriamente às características relacionadas à produção de resumos acadêmicos. Ainda, evidenciamos que o aluno não faz a devida referência ao texto-fonte, deixando de elencar as palavras-chave do resumo. Também, o texto não segue o alinhamento à margem direita (texto justificado), além de utilizar o recurso de paragrafação, o que desvia dos aspectos de composição do gênero resumo. Dito isso, passamos para análise da reescrita.

### 5.3.1 Reescrita Aluno “B”

Após a análise da produção inicial do aluno, como forma de descartar possíveis ‘dimensões escondidas’, evidenciamos que em relação ao conteúdo temático, seria necessário orientar o mesmo para a reescrita do texto. Para justificar a reescrita do texto, nos apontamentos da correção, foi necessário instruir o aluno a focar no assunto do texto-fonte, prioritariamente no processo de sumarização, conforme defendido por Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2017) e discutido nos encontros de intervenção, uma vez que na produção inicial, ele se baseou mais em abordar assuntos de cunho pessoal que propriamente retratar as ideias defendidas por Freire. Esse ato de compreender as ideias principais de um determinado texto evidencia uma ação responsiva crítica.

Orientamos, também, que o aluno explorasse mais os recursos estilísticos do texto, abordando a importância dos aspectos notacionais do texto – coerência e coesão textual. A falta de uso de tais recursos acabou por impactar a análise das características composicionais, uma vez que as inúmeras reincidências do uso de primeira pessoa – além das inúmeras avaliações de cunho pessoal – o produto, ou seja, o arranjo textual assemelhou-se mais a uma resenha ou a um fichamento, que propriamente a um resumo acadêmico.

Para a reescrita também foi necessário orientarmos o aluno para o não apego a uma estrutura pré-determinada (organizada em tópicos), conforme recomenda alguns livros de metodologia e a própria norma técnica do resumo. Esse foco em cumprir aquilo que é pré-estabelecido através das partes de maneira isolada tornou o texto evasivo e sem alinhamento com o assunto contido no texto-fonte.

Na linha 5 percebemos que o aluno inicia seu resumo resgatando o título do texto-fonte ‘*A importância do ato de ler*’. A partir desse registro, é possível evidenciar que o discente se centrou na temática, no intuito de reforçar aquilo que ele iria discorrer. Essa relação ao apego à temática pode ser percebida também, quando ele aponta, nas linhas 8 e 9, o

registro de generalizações a ela remetidas como a *'extrema importância a leitura'* além de outra menção contida na linha 12: *'como a leitura fora de grande importância'*. Como visto, apesar de retomar à temática, utilizando-se de paráfrases, ele evidencia o tema em sua primeira abordagem, ou seja, na primeira linha do texto. Com isso, infere-se que para produzir a reescrita do resumo, o acadêmico se apropriou da temática do texto-fonte.

**Figura 6: Reescrita aluno B**

1	<b>Resumo: A Importância do ato de ler</b>
2	
3	Aluno "B"
4	
5	A importância do ato de ler, vem sendo relatado de forma bastante objetiva por Paulo
6	Freire, ainda que seja de forma a relembrar trechos de sua juventude e como começou seu gosto
7	pela leitura.
8	Com o passar da sua breve, <u>mas</u> porém, rica memória podemos notar uma história com
9	bastantes detalhes na qual se é relatado como foi sua vida e como foi de extrema importância a
10	leitura no seu processo de alfabetização e descoberta do mundo em que vivera.
11	A partir da sua total descoberta de como seria o mundo a sua volta tem-se também a
12	notoriedade de como a leitura fora de grande importância e ajuda na sua formação de pessoa e
13	de indivíduo, e como seu relato se torna algo enriquecedor para diversas pessoas em todo o
14	mundo.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Seguindo centrado à temática, em algumas passagens é possível verificar apontamentos relacionados à sua visão, ou seja, fragmentos que apontam indícios de que ele se apropriou do tema, da tese defendida por Paulo Freire e passa a expressar levantamentos de apreço conforme a sua visão. No final do resumo produzido (linhas 12 e 13), percebemos esse posicionamento por intermédio da asserção *'como a leitura fora de grande importância e ajuda na sua formação de pessoa e de indivíduo'*, além do fragmento conclusivo de seu texto (linhas 13 e 14) *'como seu relato se torna algo enriquecedor para diversas pessoas em todo o mundo'*. Por intermédio dessas constatações, averiguamos que o aluno elenca teses que não estão explícitas no texto-fonte. Nesse sentido, a partir de sua apreciação enquanto leitor, ele confirma a significativa importância do ato de ler.

No que se refere à compreensão, como dito anteriormente, a partir do entendimento e apreciação do texto original, é notório que nesse segundo momento – o da reescrita – o aluno compreendeu o texto-fonte. E é justamente por intermédio dessa compreensão que ele passa a fazer certas alusões. Essas alusões podem ser percebidas, quando o acadêmico promove uma citação indireta, alegando que *‘a leitura fora de grande importância e ajuda na sua formação de pessoa e de indivíduo’*. É possível deduzir que ele se refere a determinadas passagens do texto original. Tal assertiva pode ser evidenciada através das passagens do texto-fonte: “Mas, é importante dizer, a ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas” (FREIRE, 1989, p. 11) e “[...] depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer” (FREIRE, 1989, p. 14). Tais inferências refletem que ao desenvolver o seu texto, o aluno retoma – ao seu modo – certas passagens que corroboram a sua visão de entendimento global do texto.

Importante mencionarmos que em momento algum o aluno faz ou utiliza de citações diretas. As menções feitas pelo aluno se dão de forma autônoma, evidenciando os traços de responsividade, ou seja, ele compreende e se apropria do texto-fonte e passa a dar a resposta, por intermédio das abordagens, em que ele resgata constantemente sobre a importância da leitura.

A organização do **plano estilístico** do texto é desenvolvida considerando a organização do conteúdo temático do texto-fonte. Notamos na reescrita, que o acadêmico faz uso da conjunção concessiva *‘ainda que’* (linha 6) para introduzir sua argumentação no período inicial do texto, demonstrando, mais uma vez, indicativos de responsividade ativa no ato da produção, além de seguir as orientações dadas para reescrita. Ou seja, mesmo o autor relatando toda sua trajetória – para não dizer história – de sua infância com as suas primeiras leituras, Freire o faz de forma a objetivar o cerne de sua exposição: “A importância do ato de ler”.

O acadêmico compreende a notoriedade do autor do texto-fonte, e mesmo utilizando um relato pessoal, Paulo Freire consegue articular de forma significativa estes dois pontos: a importância do ato de ler evidenciada por intermédio da história de sua infância, que predomina no texto-fonte. Ainda em relação aos conectivos utilizados, o aluno faz uso recorrente do *‘como’*, utilizando essa conjunção seis vezes na extensão de seu texto. No final da linha 6, por exemplo, *‘de forma a lembrar trechos de sua juventude e como começou seu gosto pela leitura’*, o uso do conectivo é causal, referindo-se ao motivo como Freire iniciou sua devoção pela leitura. Também, faz uso da locução conjuntiva concessiva *‘ainda que’*

(linha 6), no intuito de introduzir sua argumentação relativa ao período inicial, o que não deixa de continuar demonstrando sua responsividade.

Esse aspecto pode ser verificado na página 11 do texto-fonte, quando o autor afirma que “Continuando neste esforço de “re-ler” momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática[...]” (FREIRE, 1989, p. 11). Na linha 9, o uso do conectivo ‘*como*’ apresenta dois sentidos diferentes: ‘*detalhes na qual se é relatado como foi sua vida e como foi de extrema importância a leitura no seu processo de alfabetização*’. Aqui, no primeiro caso, o aluno faz a utilização do conectivo, dando a ideia de conformidade e no segundo, repassando a ideia de causa. Estas relações podem ser evidenciadas de forma contextual no texto-fonte. Seguindo neste mesmo entendimento, o aluno retoma o uso incisivo da conjunção ‘*como*’ nas linhas 11 e 13. Não obstante à ideia e ao valor contido em cada um dos conectivos, é importante mencionar a hiperlexicalização desses no transcorrer do texto.

Aqui a hiperlexicalização poderia ser evitada por intermédio de recursos coesivos, substituindo uma conjunção por outra que expressasse o mesmo valor de sentido. Contudo, é possível evidenciar os traços de responsividade ativa, uma vez que o aluno tenta coordenar os períodos de forma a surtir os efeitos de sentido assimilados no texto-fonte. Percebe-se a resposta ativa do aluno, apesar de utilizar a mesma conjunção – ‘*como*’ – para desenvolver as ideias compreendidas no texto-fonte.

Na produção dos enunciados, o aluno também faz uso de determinadas expressões que configuram o seu senso crítico de análise do texto-fonte, tais como: ‘*sendo relatado de forma bastante objetiva*’ (linha 5); ‘*Com o passar da sua breve, mas porém rica memória*’ (linha 8) e ‘*como a leitura fora de grande importância e ajuda na sua formação*’ (linha 12). Essas passagens evidenciam a forma de dizer do aluno que se torna basilar para produção do seu resumo. Esses elementos contidos em seu enunciado refletem, sobretudo, o seu processo de escrita responsiva, uma vez que o aluno faz uso do seu senso crítico de análise. Percebemos que ele se apropria do texto-fonte e, ao mesmo tempo, age de forma imediata na resposta dada no ato da produção, evidenciando a responsividade ativa presente no texto.

O resumo seguiu uma progressão linear, em consonância com o texto de Freire, alcançando uma significativa melhora comparada à produção inicial. Apesar de o texto original ser muito extenso, verificamos que a progressão semântica adotada pelo aluno é condizente com a forma de desenvolvimento do texto-fonte. Uma prova disso é a constatação de que o aluno já inicia o texto resgatando o ponto crucial – que é defendido por Freire – em

toda sua extensão, e a partir daí sempre promove retomadas sobre a importância do ato de ler.

Para dar legitimidade à sua voz, há passagens em que o aluno faz menção ao autor do texto, ou seja, a Paulo Freire. Além da menção direta, é possível localizar no texto que o acadêmico utilizou recursos anafóricos e catafóricos para se referir ao autor. No texto há evidências disso no fragmento: ***‘por Paulo Freire’*** (linha 5), além da presença de nove pronomes possessivos conjugados na terceira pessoa (**seu, seus, suas**) relacionados a Freire. Dessa forma, o aluno tem a preocupação de produzir seu resumo sempre focado no autor do texto-fonte, sem perder as marcas de autoria.

O uso de anáforas e catáforas permite progressão do texto de forma coesa (estabelecer relações claras entre as ideias apresentadas) e coerente (com sentido), garantindo a ausência de repetições. Quanto aos desvios de norma, podemos evidenciar a presença dos seguintes: o aluno usa vírgula para separar o sujeito do verbo *‘[...]ato de ler, vem[...]’* (linha 5); além disso, ainda na linha 5, ocorre ausência da concordância verbal com o núcleo do sujeito, uma vez que flexão do verbo ‘relatar’ no particípio passado foi promovida de forma equivocada, grafada como *‘[...]relatado[...]’*, não concordando com o substantivo feminino ‘importância’, ou seja, a importância deve ser *relatada* e não *relatado*.

Além disso, o aluno faz uso concomitante de duas conjunções adversativas *‘[...] mas porém[...]’* (linha 8); advérbio de intensidade ‘bastante’ flexionado no plural *‘bastantes’* (linha 9) e, por fim, a falta de acento agudo nas palavras ‘memória’ (linha 8) e ‘indivíduo’ (linha 13). O aluno conclui que o relato de Freire torna-se significativo para diversas pessoas no mundo inteiro, uma vez que os leitores podem melhor compreender a visão do autor sobre o que é leitura. Assim, o aluno conclui seu texto afirmando que o texto de Paulo Freire *‘[...]se torna algo enriquecedor para diversas pessoas em todo o mundo’* (linhas 13 e 14).

Para seu constructo textual, **características composicionais**, é possível detectar que o aluno cumpre o percurso de sua produção, contemplando a moldura textual proposta por Machado, Abreu e Lousada (2017, p. 66), que foi trabalhado durante os encontros de intervenção, sendo que: (I) ele promove uma apresentação da temática a ser desenvolvida e relata de qual forma o autor, Paulo Freire, utiliza para repassar a temática do texto *‘A importância do ato de ler vem sendo relatado de forma a lembrar trechos de sua juventude e como começou seu gosto pela leitura’* (linhas 5 a 7).

Em seguida (II), através de sua percepção e análise da leitura do texto-fonte, o aluno retoma traços de natureza apreciativa, indicando o quanto a leitura foi importante para o processo de alfabetização de Freire *‘...porém rica memória podemos notar uma história com bastantes detalhes...’* (linhas 7 e 8), além de *‘...como foi de extrema importância a leitura no*

*seu processo de alfabetização...*' (linhas 8 e 9). E, por último, (III) ele conclui discorrendo sobre o quanto a leitura foi importante para a formação não só profissional, mas também humanística de Paulo Freire, indicando que tal relato é de extrema importância para todos nós *'...como a leitura fora de grande importância e ajuda na sua formação de pessoa e de indivíduo, e como seu relato se torna algo enriquecedor para diversas pessoas em todo o mundo'* (linhas 12 a 14).

Do campo da macroestrutura do texto, percebemos que mesmo com algumas limitações para adequação à norma culta, o aluno cumpre parte das características composicionais do gênero. Esse fato demonstra a necessidade de os cursos do Ensino Superior possibilitarem aos alunos momentos (disciplinas, cursos) que eles possam refletir sobre o funcionamento da língua de forma crítica a partir do processo: Uso → Reflexão → Uso (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018). Ademais, percebemos que o aluno repete desvios cometidos na produção inicial, uma vez que ele ainda faz uso do critério de paragrafação para a produção do seu resumo, não elenca palavras-chave, além de não mencionar a fonte do texto resumido.

Assim, comparando a produção inicial com a reescrita, podemos verificar um crescimento expressivo comparado aos textos produzidos. Como abordado, o aluno apropriou-se parcialmente da temática na produção inicial, ao passo que na reescrita é possível perceber de forma clara – já elencados na análise – que o aluno passa a especificar pontos importantes do texto-fonte e que não foram apontados por ele na produção inicial. Isso demonstra a importância de um trabalho com o processo de reescrita orientada.

Além da falta de coesão e de coerência textual, também se verifica que no primeiro texto o aluno faz pouco uso de conjunções e, quando o faz, utiliza-se de forma equivocada não possibilitando o sentido esperado. Contudo, na reescrita, apesar do uso recorrente de um mesmo conectivo, o aluno, ao seu modo, tenta coordenar o enunciado, transmitindo o sentido de causalidade, de conformidade e de adversidade, demonstrando uma ação responsiva ativa.

No primeiro texto, o aluno faz apontamentos de apreciação pessoal, típicos de uma resenha, enquanto no último texto, há a atribuição de atos ao autor do texto-fonte, adequando-os de forma significativa ao gênero resumo. Além dos atos atribuídos, ocorre também a menção constante ao autor Paulo Freire, o que não pode ser verificado na primeira versão.

Ainda na produção inicial, além da difícil compreensão dos enunciados, o aluno não organiza adequadamente as ideias do texto, ao passo que na reescrita, percebemos um constructo mais bem elaborado, seguindo uma moldura de acordo com a especificidade do gênero textual trabalhado.

Em relação à formatação dos textos (algo exigido na esfera acadêmica), tanto na produção inicial quanto na reescrita, o aluno não faz referência à obra resumida. Na primeira versão, percebemos uma tentativa de adequação do texto, considerando a moldura estabelecida conforme a ABNT 6028, contudo não refletindo o propósito do texto produzido. Nessa versão, evidencia-se muito mais uma preocupação quanto à adequação às normas contidas na ABNT e em livros de metodologia científica que propriamente ao conteúdo produzido. É possível inferir que essa preocupação advém da esfera à qual o gênero irá circular.

Em ambos os textos produzidos, o aluno não elencou as palavras-chave, além de promover sua identificação (grafando o seu nome) no corpo do texto, entre o título e o texto produzido. Também se verifica que nos dois textos, o aluno utiliza o recurso de paragrafação, com os devidos recuos de parágrafo, não produzindo o texto em bloco único, conforme as prerrogativas de produção do gênero.

Quanto à responsividade, esta pode ser verificada com maior evidência na reescrita. Nessa produção, o aluno se apropria de forma mais ativa da temática e, mesmo com todas as limitações apresentadas, ele responde ativamente, em sua produção, às ideias contidas no texto-fonte. Apesar dos desvios apresentados por intermédio dos pontos aqui elencados, na análise das produções do Aluno “B”, constatamos que ele alçou uma melhora na qualidade de sua produção comparando a produção inicial com a reescrita orientada do resumo produzido.

Através da análise da reescrita do aluno B, evidenciamos certa semelhança com a produção inicial do aluno C, assim, em particular alertamos ao aluno B, que sua reescrita foi desenvolvida de forma muito próxima ao conteúdo temático e estilo adotados pelo aluno C na sua Produção Inicial. Frisamos que a prática de plágio é uma forma condenável no meio acadêmico e que sua natureza é desmerecida dentro do seguimento científico.

### 5.3.2 ALUNO “B”: A Produção Final

No intuito de desenvolver o texto de acordo com as dimensões aqui analisadas, para uma última produção, foi orientado que o aluno adequasse melhor o seu texto, principalmente às questões estilísticas e composicionais, uma vez que tais aspectos foram os que ainda tiveram uma recorrência maior de desvios.

Em relação ao estilo, fez-se necessário que o aluno observasse o devido emprego das conjunções do texto, no intuito de evitar repetições desnecessárias na aplicação desse recurso

coesivo. Além disso, o texto deve ser adequado à norma culta da língua, uma vez que este é o estilo adotado para a produção da escrita acadêmica, observando prioritariamente os aspectos de concordância verbal, de classificação das conjunções e de acentuação gráfica.

Por outro lado, quanto às características composicionais, orientamos o aluno a adequar o seu texto aos moldes vigentes do gênero produzido, ou seja, o resumo acadêmico. Nesse sentido, para uma produção final, o aluno deve excluir o uso da paragrafação, citar o texto-fonte que está sendo resumido, além de elencar palavras-chave para o seu resumo.

Através destas orientações para a produção final, passaremos à análise da última versão do resumo produzido pelo aluno “B”. Quando passamos a analisar a produção final do aluno, é visível que a qualidade textual é melhorada a cada uma das versões produzidas. A partir desse progresso evidente, passaremos à análise.

**Figura 7: Produção Final aluno B**

1	<b>A Importância do ato de ler – Paulo Freire</b>
2	
3	A importância do ato de ler vem sendo relatada de forma bastante objetiva por Paulo
4	Freire, ainda que seja de forma a relembrar trechos de sua juventude e como começou seu gosto
5	pela leitura.
6	Com o passar da sua breve, porém rica memória pode-se notar uma história com vários
7	detalhes na qual o autor relata como foi sua vida e como foi de extrema importância a leitura
8	no seu processo de alfabetização e descoberta do mundo em que vivera.
9	A partir da total descoberta de como seria o mundo a sua volta, Paulo Freire fala sobre
10	a notoriedade de como a leitura fora de grande importância e ajuda na sua formação pessoal e
11	como o seu relato se torna enriquecedor para diversas pessoas em todo o mundo.
12	
13	Palavras-chave: Leitura; A importância da Leitura; O ato de ler;

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Focando no conteúdo temático da produção final do aluno, foi possível identificar que ele permaneceu demonstrando apropriação do assunto contido no texto-fonte. Essa apropriação é percebida em todo o desenvolvimento textual, uma vez que o aluno faz retomadas utilizando-se de assuntos prioritários contidos no texto de Paulo Freire, sem deixar de demonstrar autoria. E essa retomada de assuntos é notória em toda a extensão textual.



Esses aspectos de apropriação do aluno podem ser evidenciados nos fragmentos nos quais o aluno discorre a relevância da leitura é *‘[...]relatada de forma bastante objetiva por Paulo Freire[...]’* (linhas 3 e 4), além de mencionar que o autor passa a *‘[...]relembrar trechos de sua juventude e como começou seu gosto pela leitura’*. (linhas 4 e 5). No mais, na sua produção, o aluno reforça dizendo que *‘[...] o autor relata como foi sua vida e como foi de extrema importância a leitura [...]’* (linhas 7 e 8). E, por fim o aluno *‘[...]fala sobre a notoriedade de como a leitura fora de grande importância[...]’* para Freire (linhas 9 e 10). Diante de tais fragmentos, é perceptível a apropriação de conteúdo que o aluno promove em relação aos assuntos defendidos por Freire no texto-fonte.

Traços de responsividade empregados pelo aluno podem ser evidenciados quando o mesmo se posiciona ativamente perante o texto-fonte. Estes posicionamentos podem ser encontrados nos fragmentos *‘Com o passar da sua breve, porém rica memória pode-se notar uma história com vários detalhes[...]’* (linhas 6 e 7), além de o aluno concluir seu texto posicionando-se *‘[...]como o seu relato se torna enriquecedor para diversas pessoas em todo o mundo’* (linha 11)

Conforme os aspectos anteriormente destacados, podemos perceber que nessa versão, o aluno cumpre satisfatoriamente em sua produção os requisitos relacionados ao conteúdo proposto no texto-fonte. Quanto ao **estilo**, percebemos que o aluno permanece com emprego dos mesmos conectivos. O aluno continua fazendo uso frequente da palavra ‘como’ (presentes nas linhas 4, 7, 9, 10 e 11), agindo ora como locução conjuntiva subordinativa, ora como advérbio de modo.

Em relação à menção de atos do autor, o aluno utiliza em seis ocasiões variantes do pronome possessivo de terceira pessoa **‘seu, sua’** no decorrer do texto. Essas marcas podem ser verificadas nas linhas 4, 6, 7, 8, 9, 10 e 11. Além dessas ocorrências, verificamos que para mencionar o autor do texto, o aluno faz uso do nome completo do autor **‘Paulo Freire’** em duas ocorrências (linhas 5 e 6 e na linha 9).

Sobre a progressão sequencial das informações contidas no texto, percebemos que o aluno cumpre, como na produção anterior, o mesmo plano estabelecido por Freire, mencionando suas lembranças na fase de sua juventude *‘[...]relembrar trechos de sua juventude[...]’* (linha 4); posteriormente *‘[...]relata como foi sua vida e como foi de extrema importância a leitura no seu processo de alfabetização e descoberta do mundo em que vivera’* (linhas 7 e 8) e ainda menciona *‘[...]como a leitura fora de grande importância e ajuda na sua formação pessoal[...]’* (linha 10). Por fim, o aluno conclui o seu texto, resgatando que o relato de Freire *‘[...]se torna enriquecedor para diversas pessoas em todo o mundo’* (linha 11).

Ademais, observamos que os desvios relativos à concordância verbal e acentuação foram sanados nessa última versão do texto produzido.

Em relação às características composicionais, percebemos que o aluno segue o mesmo percurso sequencial de desenvolvimento textual, relacionando as dimensões do texto às partes de composição, ou seja, introdução (I), desenvolvimento (II) e conclusão do texto (III). Contudo, ainda peca na forma composicional, pois atribui um parágrafo a cada um dos períodos textuais; persistindo, assim, ao recurso da paragrafação para elaborar o seu resumo.

No mais, notamos uma melhora significativa quanto à moldura textual e as características relacionadas ao gênero textual resumo acadêmico, pois mesmo alheio à aplicação da norma de referências o aluno ao seu modo indica a obra que está sendo resumida, indicando a editora da obra e posteriormente o seu autor: *'A Importância do ato de ler – Paulo Freire'* (linha 1). O ideal seria a consulta da forma adotada para elaboração de referências, contudo, não podemos inferir que não houve progresso, uma vez que nas versões anteriores o aluno sequer utiliza de tal recurso.

Outro ponto relevante em relação à versão da reescrita é que o aluno faz uso das palavras-chave, o que não ocorreu nas versões anteriores, sendo elas: *'Leitura; A importância da Leitura; O ato de ler'* (linha 13). Desse modo, com o percurso das análises em cada uma das produções desenvolvidas nas etapas da sequência didática, notamos um desenvolvimento significativo por meio da reescrita orientada.

#### 5.4 Produção Inicial - Aluno “C”

Por intermédio da produção inicial do aluno C, passaremos à análise do texto, segundo as dimensões já descritas anteriormente. Quanto ao **plano do conteúdo**, o aluno “C” inicia sua produção fazendo uma transcrição literal em relação ao título atribuído por Freire, além de abordar um dos assuntos principais do texto-fonte, que é a lembrança de Paulo Freire quanto à aquisição da leitura. Essa apropriação da leitura pode ser evidenciada em *'[...]relembra trechos de sua história e como começou seu caminho pela leitura[...]*' (linha 6), além de retomar essa assertiva no fragmento *'[...]a percepção do mundo a sua volta através da ajuda da leitura e interpretação[...]*' (linha 7).

**Figura 8: Produção Inicial Aluno C**

1	<b>A Importância do ato de ler</b>
2	
3	Aluno “C”
4	
5	A importância do ato de ler, por Paulo Freire, ainda que seja de modo bem
6	contextualizado, relembra trechos de sua <u>historia</u> e como começou seu caminho pela leitura.
7	Com sua curta, lembrança podemos perceber com bastantes detalhes é que se é exposto
8	partes de sua vida e a importância da leitura na sua vida quando criança.
9	Com a percepção do mundo a sua volta através da ajuda da leitura e interpretação, como
10	a leitura foi algo importante na sua evolução como indivíduo, e como sua história de vida passa
11	por diversas evoluções, o que proporciona uma lição de vida e de aprendizado.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

A produção inicial apresenta generalizações que não são possíveis de serem evidenciadas no texto-fonte, dentre elas: *‘...podemos perceber com bastantes detalhes é que se é exposto partes de sua vida...’* (linhas 7 e 8). Nesse fragmento, percebemos que o aluno “C” menciona que *‘partes da vida’* de Freire são lembradas, mas em momento algum do resumo menciona quais partes vida de Freire são lembradas, se é na infância, na juventude, na mocidade ou velhice. Essas informações são importantes no plano do conteúdo temático, pois faz parte da tese defendida por Freire, ‘A importância do ato ler’. Todavia, podemos presumir a partir de “vida quando criança” (linha 8), que se trata da infância do autor.

Outro fragmento que apresenta generalização do assunto é *‘...como sua história de vida passa por diversas evoluções...’* (linhas 10 e 11). Quando abordada as ‘diversas evoluções’, a partir desse fragmento, não foi mencionada nenhuma evolução – dentre as diversas defendidas – e sequer o texto oferece indícios para que o leitor subentenda quais foram essas ‘diversas evoluções’. Observamos que na produção textual, o foco foi direcionado apenas a uma das vertentes contidas no texto-fonte, ou seja, quando Freire faz um relato da sua infância, no intuito de demonstrar que a educação é primordial na vida das pessoas.

Notamos no resumo, a inversão de uma ideia proposta, quando o aluno afirma que *‘Com sua curta, lembrança podemos perceber com bastantes detalhes é que se é exposto*

*partes de sua vida e a importância da leitura na sua vida quando criança*’ (linhas 7 e 8). Na verdade, verificamos no texto-fonte, que Freire não possui ‘curta’ ou vaga lembrança dos seus tempos pueris, muito pelo contrário, o autor discorre de maneira didática e abrangente, promovendo ricas descrições de sua época de infância.

No mais, pelo assunto tratado, percebemos que o conhecimento do aluno em relação ao conteúdo temático é comprometido, pois são suprimidas ideias essenciais que deveriam se fazer presentes no texto resumido, já que o gênero dispensa a leitura do texto-fonte. Dentre as ideias, podemos mencionar que Freire defende que a forma de alfabetizar os adultos, ou seja, a didática adotada nesse processo deve ser diferente da utilizada em crianças, visto que “[...]parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1989, p. 13).

Outro ponto fundamental do texto, é que o ato de ler implica, também, compreensão e reescrita do texto sendo que “[...]estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e *reescrita* do lido[...]” (FREIRE, 1989, p. 14) (grifo do autor). Mesmo com a retomada do título e do tema principal do texto, verificamos que o aluno apresentou lacunas (fez generalizações do que é apresentado por Paulo Freire no texto-fonte) ao abordar pontos essenciais contidos no texto-fonte, o que nos leva a inferir que ele não compreendeu e interpretou efetivamente o texto-base.

Ao analisarmos as questões de natureza linguístico-discursivas, ou seja, o **estilo**, aferimos que ocorreu o uso de apenas quatro conectivos em toda a extensão textual, sendo um de natureza concessiva ‘*ainda que*’ (linha 5) e outros três conectivos ‘*como*’ (linhas 6 e 10) de classificação causal. O texto apresenta inadequações em relação à coesão textual. Os períodos (truncados) não são ordenados e coordenados de forma satisfatória e, em alguns casos, prejudica o sentido do texto. Isso pode ser evidenciado em: ‘*...podemos perceber com bastantes detalhes é que se é exposto partes de sua vida...*’, observamos que, por falta do uso de conectivos, o aluno faz uso da expressão ‘*é que se é*’ o que acaba prejudicando o entendimento do texto, hipoteticamente não transmitindo de forma exata aquilo que porventura ele pretendia dizer. Assim, para corrigir o desvio cometido, faz-se necessário não apenas uma substituição de conjunções, mas uma reestruturação geral do período que apresenta tal ocorrência.

Outro fragmento no qual é possível evidenciar desvios no estilo composicional é a parte conclusiva, quando o aluno discorre que: ‘*Com a percepção do mundo a sua volta através da ajuda da leitura e interpretação, como a leitura foi algo importante na sua*

*evolução como indivíduo, e como sua história de vida passa por diversas evoluções, o que proporciona uma lição de vida e de aprendizado*’ (linhas 9 a 11). Esse fragmento necessita ser reestruturado, uma vez que os três períodos que constituem essa passagem não estão devidamente orientados, prejudicando não só a coesão, mas também a coerência do texto, fenômenos responsáveis pela boa estrutura do texto e a conexão das ideias, palavras e frases.

Um aspecto positivo notório é a menção ao autor. Além do uso do nome completo do autor **‘Paulo Freire’** (linha 5), encontra-se no texto oito ocorrências do pronome possessivo **(seu, sua)** presentes no texto, duas ocorrências na linha 6, uma na linha 7, duas na linha 8, uma na linha 9 e outras duas ocorrências na linha 10; todas elas fazendo menção ao autor. Quanto aos atos atribuídos ao autor percebemos em duas passagens que podem ser verificadas através dos excertos *‘...relembra trechos de sua historia...’* (linha 6) e *‘...como começou seu caminho pela leitura...’* (linha 6).

Um ponto a ser destacado no texto é a presença de apenas um verbo conjugado na primeira pessoa, o que não descaracteriza o estilo utilizado na produção de resumos acadêmicos, uma vez que o aluno não usa para demonstrar apreciação, mas para evidenciar que ‘compreendeu’ as ideias do autor. Em determinados fragmentos, podemos perceber as limitações do aluno em relação à falta de organização de ideias, culminando na dificuldade de entender as ideias exatas que ele pretendia discorrer e que podem gerar incoerências textuais.

Quanto aos desvios de acentuação, percebemos apenas uma ocorrência em que o aluno deixou de acentuar a palavra *‘historia’* (linha 6). Já em relação à pontuação, esta deveria sofrer modificação a partir de uma nova reestruturação do texto, contudo, respeitando a originalidade do texto do aluno, há uma inadequação de colocação de vírgula na expressão *‘Com sua curta, lembrança podemos...’* (linha 7). O uso da vírgula não é adequado, pois separa um pronome possessivo (sua) de um substantivo (lembrança) a ele relacionado. Também o verbete ‘bastantes’ (linha 7) não deveria ser flexionado no plural, pois trata-se de um advérbio de intensidade, portanto não sendo passível da flexão de número, de acordo com a norma padrão da língua. Convém destacar a possibilidade do uso de ‘bastantes’ com sentido de ‘suficientes’, o que não se aplica ao caso em análise.

Ao analisarmos as **características composicionais** da produção inicial do Aluno C, percebemos como as inadequações apresentadas anteriormente trouxeram consequências para a composição do gênero. O aluno não faz a referência inicial à obra resumida, não aponta as palavras-chave do resumo, bem como as principais ideias de maneira linear. Além de não produzir o resumo em bloco único, utilizando-se do critério de paragrafação (três parágrafos) com os devidos recuos em cada um deles. Sendo assim, por intermédio da análise da moldura

do texto produzido, podemos concluir que a produção inicial – no tocante à análise da dimensão das características composicionais do texto – ainda precisam ser adequadas.

Por fim, um fato importante que o leitor já deve ter notado e que aqui precisamos destacar é que a produção inicial do aluno C mantém certa semelhança não só de conteúdo, mas também de desvios muito próximos daqueles evidenciados na reescrita do aluno B. Desse modo, podemos levantar a hipótese de que isso ocorreu por conta da proximidade dos alunos.

#### 5.4.1 Reescrita Aluno “C” ALUNO “C”: A Produção Final

Para as orientações de reescrita do aluno “C”, pautamos que ele deve adequar essa fase da produção a todos os pontos aqui abordados. Porém, enfatizamos que deveria focar mais na temática contida no texto-fonte e promover o processo de sumarização, conforme proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017), uma vez que a reescrita aborda partes isoladas do texto-fonte, além de não seguir uma sequência de volta aos seus pontos relevantes. Importa dizermos que a partir do processo de sumarização, pode-se identificar a responsividade ativa dos alunos, uma vez que para sumarizar, é necessário apropriação da temática disponibilizada no texto.

Também orientamos o aluno a focar seu texto nas questões de natureza linguístico-discursiva, uma vez que o estilo desenvolvido para produção do gênero Resumo Acadêmico, precisa ser readequado, considerando a norma padrão da língua, principalmente no que tange ao uso dos conectivos e às questões semânticas, de compreensão, envoltas em sua produção.

Quanto às características composicionais, apesar de ter adotado um desenvolvimento linear, tal produção tornou-se prejudicada devido à falta de organização das ideias contidas na produção do aluno. Ademais, direcionamos o aluno à percepção de que o texto deve seguir uma moldura textual que seja condizente com o gênero textual, deixando de aplicar o processo de paragrafação e produzir o texto em bloco único, conforme recomendado. Alertamos o aluno também quanto à ausência das palavras-chave e a falta de referência à obra resumida.

Em relação à similaridade das produções dos Alunos B e C, para evitar maiores constrangimentos, não questionamos e muito menos repreendemos o aluno B, acusando-o de tal prática. Contudo, no módulo subsequente, resgatamos sobre o que é considerado plágio no âmbito acadêmico/científico, além de alertarmos a todos os alunos da turma, que o plágio é uma prática com penalização legal. A seguir, apresentaremos a análise da reescrita do aluno

C, considerando as três dimensões adotadas para a análise.

**Figura 9: Análise da Reescrita Aluno C**

1	<b>Resumo: A Importância do ato de ler</b>
2	
3	Aluno "C"
4	
5	A importância do ato de ler é de grande importância na <u>historia</u> da Humanidade, logo
6	percebemos seu grande valor tanto para a comunicação entre nós mesmos, quanto na
7	comunicação por diversas formas de mensagens escritas, sonoras ou gestuais e etc.
8	A partir da compreensão da leitura, concluímos em sua maioria de que se trata de algo
9	indispensável.
10	Com a importância da leitura percebemos os seus valores de utilização e comunicação
11	para a Humanidade.
12	A partir do momento em que notamos o ato da leitura e de sua importância, percebemos
13	de maneira clara e objetiva o quanto seria difícil viver sem a leitura e tudo que ela pode vir a
14	nos proporcionar. Com tantas possibilidades no novo horizonte que a leitura nos leva a
15	descobrir, temos muito mais conscientização em relação a como devemos agir se quisermos
16	nos tornarmos seres melhores e com o mundo em que vivemos. Com as nossas mentes
17	preparadas e com a capacidade de leitura e interpretação dos fatos, temos assim uma melhor
18	capacidade de avaliar tudo o que for posto a nossa frente, desde problemas corriqueiros do dia
19	a dia, <u>ate</u> questões de maior grau de complexidade e analise <u>critica</u> e com a maior capacidade
20	de resolução no menor tempo possível, sendo em qualquer situação, seja ela de extrema
21	importância ou algo menos relevante para a nossa vida em qualquer aspecto.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Ao analisar a reescrita do Aluno "C", percebemos logo no início do texto que ele faz a retomada do título: '*A importância do ato de ler...*' (linha 5). Não obstante a isso, ele retoma o assunto abordando-o em outras quatro passagens, a saber, '*Com a importância da leitura ...*' (linha 10) '*...o ato da leitura e de sua importância...*' (linha 12); '*...quanto seria difícil viver sem a leitura...*' (linha 13) e '*...seja ela de extrema importância...*' (linhas 20 e 21).

Notamos que o aluno compreendeu a temática do texto e a espelha em toda a extensão de seu resumo, sempre evidenciando ao leitor os benefícios trazidos pelo ato de ler. No entanto, podemos notar juízos de valor e algumas generalizações no desenvolvimento do texto. Essa prática, mesmo sendo crítica e esperada numa escrita acadêmica, destoa da

constituição do gênero resumo, pois apreciação é característica de outro gênero, a resenha. Tal fato pode ser evidenciado em: ‘*A importância do ato de ler é de grande importância na história da Humanidade...*’ (linha 5); ‘concluimos em sua maioria que se trata de algo indispensável’(linhas 8 e 9); ‘*percebemos de maneira clara e objetiva o quanto seria difícil viver sem a leitura e tudo que ela pode vir a nos proporcionar*’ (linhas 12, 13 e 14); ‘*...uma melhor capacidade de avaliar tudo o que for posto a nossa frente...*’ (linhas 17 e 18), dentre outras.

Ao retomarmos o texto-fonte, percebemos que em nenhuma passagem encontram-se as generalizações aqui apontadas, ou seja, que o ato de ler é de extrema importância na história e que a leitura proporciona uma melhora na avaliação de tudo o que está na nossa frente. Essa inferência demonstra a interpretação do aluno ao produzir sentidos no texto-fonte.

Nesse sentido, percebemos que o aluno se apropria da temática e, ao seu modo, utiliza recursos variados para transmitir isso. Também é importante mencionar que na análise, notamos que o aluno não faz uso de fragmentos literais do texto-fonte (citações) para produzir o seu texto.

Em relação ao **estilo** é possível notar, por intermédio dos pronomes utilizados e da conjugação dos verbos, que o texto foi produzido na primeira pessoa do plural. Em toda a extensão textual há evidências disso: ‘*percebemos*’ (linha 6, 10 e 13), ‘*entre nós mesmos*’ (linha 6), ‘*concluimos*’ (linha 8); ‘*notamos*’ (linha 12); ‘*a leitura nos leva*’ (linhas 14 e 15); ‘*temos*’ (linha 15); ‘*devemos*’ (idem); ‘*quisermos nos tornarmos*’ (linha 16); ‘*vivemos*’ (idem) e ‘*temos*’ (linha 17).

Também é possível encontrar os pronomes conjugados em primeira pessoa. Pode ser verificada uma ocorrência do pronome reto ‘*nós*’ (linha 6), três ocorrências do pronome oblíquo ‘*nos*’ (linha 14, duas ocorrências e linha 16, uma ocorrência), além de três ocorrências do pronome possessivo ‘*nossa(s)*’ (linhas 16, 18 e 21). Assim como nas produções anteriores, enfatizamos que o problema não é a utilização da primeira pessoa nos resumos, mas como é empregado essa pessoa do discurso, pois não deve recair no sentido de apreciação individual. Ou seja, a maneira que o aluno emprega indica sua individualidade, sem considerar o autor do texto-fonte.

O aluno ao desenvolver assumidamente o texto em primeira pessoa não faz nenhuma menção ao autor do texto-fonte, ou seja, a Paulo Freire. Quanto à menção de atos ao autor, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2017, p. 47) orientam 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”.

Ainda na primeira linha do texto, o aluno faz uso de um conectivo conclusivo ‘*logo*’ (linha 5) para evidenciar seu senso de análise sobre a abrangência da temática, ou seja, da importância do ato de ler, uma vez que os verbos foram conjugados em primeira pessoa. Assim, não apenas as formas verbais, mas também as formas pronominais utilizadas no texto pelo aluno são de primeira pessoa, sendo alguns casos no singular e outros no plural.

Também percebemos que o texto apresenta, após o período introdutório, uma forma verbal como expressão conclusiva ‘*concluimos*’ (linha 8). Notamos que nesse ponto, ocorre um desvio coesivo, considerando não ser o período mais adequado para essa colocação, pois o texto ainda se encontra no período inicial do desenvolvimento. Também o aluno fez uso desse articulador discursivo de forma inadequada, uma vez que não o apresenta como um verbo impessoal, mas sim conjugado na primeira pessoa do plural, o que acaba por prejudicar o estilo utilizado no gênero resumo acadêmico.

Outro conectivo utilizado pelo aluno foi o “tanto... quanto” no sentido de semelhança, grafando que a leitura é importante tanto para nossa comunicação (oral), quanto para a escrita. O aluno discorre que: “[...]percebemos seu grande valor tanto para a comunicação entre nós mesmos, quanto na comunicação por diversas formas de mensagens escritas[...]” (linhas 6 e 7). No que se refere às conjunções, embora haja a necessidade de melhor adequação de uso, verificamos que o aluno busca coordenar seu texto, utilizando ao seu modo o emprego de conectivos no ato de sua produção.

Em diversas passagens, o aluno promove apontamentos de forma genérica sobre o que trata o texto. Podemos encontrar estas generalizações nos fragmentos: “*A importância do ato de ler é de grande importância na história da Humanidade[...]*” (linha 5); “*Com a importância da leitura[...]*” (linha 10) e “[...]da leitura e de sua importância[...]” (linha 12).

Em relação aos desvios cometidos, na linha 5, encontramos a repetição da palavra importância na mesma oração: “*A importância do ato de ler é de grande importância na história da Humanidade[...]*”. Outro desvio dessa mesma natureza, podemos notar na seguinte passagem: “[...]tanto para a comunicação entre nós mesmos, quanto na comunicação por diversas formas[...]” (linhas 6 e 7). Para evitar essas repetições mais evidentes, o aluno poderia explorar alguns recursos da coesão textual, tais como uso de anáforas ou catáforas no texto, aspectos que discutimos nos encontros de intervenção. Por fim, percebemos que o aluno deixa de acentuar as seguintes palavras no transcorrer do texto, sendo elas: *história* (linha5); *análise* e *crítica* (linha 19).

O período conclusivo do texto produzido pelo aluno torna-se bastante extenso para o gênero trabalhado. Contudo, evidencia-se que ele conclui o texto, resgatando alguns benefícios que a leitura pode nos proporcionar. Embora não utilize uma expressão conclusiva como marcador de tal intenção no texto, evidencia-se no seu arranjo textual a forma que ele utiliza no texto, asseverando que *“Com as nossas mentes preparadas e com a capacidade de leitura e interpretação dos fatos, temos assim uma melhor capacidade de avaliar tudo o que for posto a nossa frente[...]”* (linhas 16 a 18).

Quanto à moldura, evidenciamos que o texto seguiu um desenvolvimento não muito linear, devido aos marcadores já mencionados. Inicialmente (I) o aluno faz uma abordagem acerca do tema e apresenta, de forma avaliativa, seu posicionamento sobre tal. Alterando a sequência textual, após o período introdutório, (II) é apresentado, por intermédio de marcadores textuais – como visto anteriormente – um fator conclusivo desse texto, que a leitura se torna indispensável para todas as pessoas. Por fim (III), o aluno apresenta uma série de posicionamentos de cunho pessoal sobre a importância e os benefícios que a leitura traz para as pessoas, dentre os mais imediatamente visíveis: *‘...percebemos de maneira clara e objetiva o quanto seria difícil viver sem a leitura...’* (linha 13); *‘...temos muito mais conscientização em relação a como devemos agir se quisermos nos tornarmos seres melhores e com o mundo em que vivemos...’* (linhas 15 e 16) e *‘...temos assim uma melhor capacidade de avaliar tudo o que for posto a nossa frente...’* (linhas 17 e 18).

Diante do senso crítico de análise utilizado pelo aluno “C”, os elementos utilizados para composição do texto estão mais voltados para uma resenha que propriamente para um resumo acadêmico. Sendo assim, a construção composicional do texto não é condizente com aquela esperada para a constituição do gênero explorado, ou seja, do resumo acadêmico. Outro aspecto estrutural que prejudica a moldura, é a utilização de parágrafos na construção textual. Sabemos que o critério de paragrafação não contempla as características composicionais do resumo acadêmico, uma vez que a recomendação para esse gênero é a produção do texto em bloco único. Ainda assim, o aluno não elenca as palavras-chave e, também, não faz referência ao texto resumido. Ele grafa o seu nome entre o título e o texto, não mencionando em nenhum momento a fonte de seu resumo.

A seguir, passaremos à análise da produção final do resumo elaborado pelo aluno C, considerando os *feedbacks* do professor.

#### 5.4.2 ALUNO “C”: A Produção Final

Para justificar a necessidade de melhor adequação do texto para a produção final, orientamos o aluno que a atenção à temática é importante, contudo, ele deve seguir o processo de sumarização do texto, a fim de elencar outros pontos determinantes contidos na extensão do texto e não com o foco apenas ao tema. Quanto ao estilo, sugerimos que sejam trabalhadas as ideias com maior clareza, uma vez que a compreensão do texto está obscura, dificultando o entendimento e, em alguns casos, desencadeando a incoerência textual.

No mais, orientamos o aluno a trabalhar, também, com os recursos da coesão textual, aplicando os conectivos de acordo com as suas funções, evitar a repetição desnecessária de palavras no texto, além de coordenar melhor as ideias a fim de promover uma leitura mais fluente e agradável do texto. Também foi necessário destacar a importância da aplicação da norma culta, uma vez que o texto apresenta inadequações de acentuação e de adequação estilística em relação ao gênero textual produzido. Orientamos, também, para o cuidado com a utilização da primeira pessoa indicando apreciação pessoal.

Também orientamos o aluno a adequar alguns pontos relativos às características composicionais, uma vez que o texto foi produzido por intermédio do recurso de paragrafação. Ademais, instruímos o aluno a citar a fonte do texto resumido e atribuir atos ao autor, além de elencar as palavras-chave do resumo.

A seguir, passaremos à análise da produção final do aluno C, considerando as categorias já elencadas. Promoveremos, primeiramente, uma análise do conteúdo temático abordado pelo aluno no ato de sua produção, em seguida passaremos à análise do estilo utilizado pelo aluno no texto e, por fim, a última análise será feita em relação às características composicionais do gênero Resumo Acadêmico presentes em sua produção final.

Figura 10: Produção Final aluno C

1	<b>Resumo: A Importância do ato de ler</b>
2	
3	FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler.
4	
5	Aluno “C”
6	
7	A importância do ato de ler é de grande relevância na história da humanidade, logo
8	percebe-se seu grande valor tanto para a comunicação entre as pessoas. A partir da compreensão
9	da leitura, é possível perceber em sua maioria de que se trata de algo indispensável. Com a
10	importância da leitura o autor demonstra os seus valores de utilização para a Humanidade. A
11	partir do momento em que Paulo freire nota que o ato da leitura e de sua importância, é possível
12	perceber de maneira clara e objetiva o quanto seria difícil viver sem a leitura e tudo que ela
13	pode vir a proporcionar. Com o texto do autor é possível perceber tantas possibilidades que a
14	leitura leva a descobrir. Com a leitura as pessoas tem muito mais conscientização em relação a
15	como deve agir para se tornar seres melhores com o mundo. Com as mentes preparadas e com
16	a capacidade de leitura e interpretação dos fatos, as pessoas tem assim uma melhor capacidade
17	de avaliar tudo o que for posto a sua frente, desde problemas corriqueiros do dia a dia, até
18	questões de maior grau de complexidade e análise crítica e com a maior capacidade de resolução
19	no menor tempo possível, sendo em qualquer situação, seja de extrema importância ou algo
20	menos relevante para a vida em qualquer aspecto.
21	
22	Palavras: Paulo Freire, Leitura, Importância

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Na primeira frase do texto, podemos perceber que o aluno já inicia sua produção fazendo menção à temática do texto resumido. Isso evidencia de forma imediata que o aluno consegue apropriar-se do conteúdo temático no texto. Ele inicia seu texto reforçando que “*A importância do ato de ler é de grande relevância na história da humanidade[...]*” (linha 7). No mais, ele segue seu texto reforçando essa apropriação à temática e isso pode ser percebido nas seguintes passagens: “*Com a importância da leitura[...]*” (linha 10) e que [...]o ato da leitura e de sua importância[...] (linhas 11 e 12).

Percebemos também que é comum o aluno promover generalizações em relação a essa temática, pois ele sempre aborda aspectos que envolvem a leitura de forma genérica, contudo não especifica sobre os benefícios disso. Essas generalizações podem ser encontradas nos fragmentos: “*A partir da compreensão da leitura, é possível perceber em sua maioria de que se trata de algo indispensável*” (linhas 8 a 10); além da passagem “*Com o texto do autor é possível perceber tantas possibilidades que a leitura leva a descobrir*” (linhas 13 e 14). Nessas generalizações, o aluno não pontua ou muito menos especifica seus posicionamentos, abrindo margens dúbias de interpretação a critério do leitor.

Um ponto preponderante na produção final do aluno C, é que sempre que ele faz menção à temática – seja por apropriação, seja por generalização – ele aponta traços de responsividade. A partir de seus posicionamentos relativos à temática, ele se coloca no texto, dando uma resposta ao próprio tema, e, na totalidade dos casos, essa resposta se dá no sentido de resgatar os benefícios que podemos adquirir quanto ao ato de ler.

Nesse sentido, há evidência de responsividade ativa nos seguintes excertos: “[...]logo percebe-se seu grande valor tanto para a comunicação entre as pessoas” (linhas 7 e 8); “[...]é possível perceber de maneira clara e objetiva o quanto seria difícil viver sem a leitura e tudo que ela pode vir a proporcionar” (linhas 12 e 13) e, por fim, “Com a leitura as pessoas tem muito mais conscientização em relação a como deve agir para se tornar seres melhores com o mundo. Com as mentes preparadas e com a capacidade de leitura e interpretação dos fatos, as pessoas tem assim uma melhor capacidade de avaliar tudo o que for posto a sua frente[...]”. Percebemos, portanto, que o posicionamento do aluno é referente a uma resposta ativa sobre a percepção que ele teve em relação ao texto-fonte, inquietando-se diante daquilo que o texto construiu nele durante a leitura. Todavia, a maneira que ele demonstra apropriação (cunho pessoal e apreciativo) implica a caracterização do gênero, como veremos a seguir.

Para a análise do **estilo** utilizado pelo aluno na produção do resumo, iniciaremos pelo uso dos conectivos presentes no texto. Nesse aspecto, o aluno ainda não faz uso recorrente de conectivos para dar continuidade aos assuntos. Percebe-se que ele opta por uma produção com junção de períodos sem a devida ordenação.

No texto é possível perceber três passagens em que o aluno aplica tal recurso. Na primeira, ele utiliza o conectivo “logo” no sentido de continuidade, uma vez que no início de seu texto, ele afirma que a leitura é importante para a história, estendendo essa importância para a comunicação entre as pessoas. Podemos evidenciar na passagem: “A importância do ato de ler é de grande relevância na história da humanidade, logo percebe-se seu grande valor tanto para a comunicação entre as pessoas” (linhas 7 e 8). Em seguida, o aluno faz uso do conectivo “como” de classificação modal. O aluno o utiliza, reforçando a forma que as pessoas devem agir a partir do momento em que se tornam mais conscientes devido à leitura: “Com a leitura as pessoas tem muito mais conscientização em relação a como deve agir para se tornar seres melhores com o mundo” (linhas 14 e 15). Outro conectivo utilizado foi o “ou” no sentido de alternância, uma vez que ele defende que a leitura pode ser utilizada em causas pouco ou muito relevantes reforçando que a leitura, de uma maneira geral pode ser utilizada em situações “[...]de extrema importância ou algo menos relevante para a vida em qualquer

*aspecto*” (linha 20).

As formas verbais utilizadas pelo aluno são alternadas, ora se utiliza da impessoalidade, ora conjuga os verbos em terceira pessoa – relacionando atos a Freire – ou os apresenta no infinitivo. Essas ocorrências podem ser verificadas em: *percebe-se* (linha 8), *perceber* (linhas 9, 12 e 13); *nota* (linha 11); *tornar* (linha 15); *avaliar* (linha 18) e *têm* (linha 17).

O aluno faz menção de atos ao autor do texto, ou seja, a Paulo Freire, porém, algumas vezes, de maneira indireta, evidenciando mais uma vez sua apreciação. Nessa perspectiva podemos verificar essas ocorrências nos seguintes fragmentos: “[...] ***o autor demonstra***[...]” (linha 10); “[...] ***Paulo freire nota que o ato da leitura***[...]” (linha 11) e “***Com o texto do autor***[...]” (linha 13).

Os desvios cometidos pelo aluno em relação à norma culta são evidenciados em diversos momentos do texto. Na passagem [...] *logo percebe-se seu grande valor*[...] (linha 7 e 8) percebemos que o pronome oblíquo “se” deve ser empregado como próclise, e não como ênclise, uma vez que o aluno faz uso, antes do verbo, da conjunção ‘logo’. Na passagem [...] *logo percebe-se seu grande valor tanto para a comunicação entre as pessoas*” (linhas 7 e 8), verificamos que o aluno utiliza a expressão ‘tanto’, não como um advérbio de intensidade, mas sim como uma conjunção comparativa. Contudo ele não utiliza o consequente ‘quanto’. Nesse caso, trata-se de uma locução conjuncional em que a utilização de uma (‘tanto’), exige o emprego da outra (‘quanto’).

Notamos também que na linha 11, o aluno grafia o sobrenome do autor com letra minúscula ‘freire’. Outra inadequação verificada é a conjugação do verbo ‘ter’ no singular, contido no fragmento das linhas 17 e 18: [...] *as pessoas tem*[...]. Percebemos que o verbo está relacionado a um sujeito no plural ‘pessoas’ assim, esse verbo deveria vir acentuado conforme a grafia no plural: ‘têm’. Abordagens genéricas apreciativas que o aluno faz em relação ao assunto tratado no texto podem ser encontradas nos fragmentos “*A importância do ato de ler é de grande relevância*[...]” (linha 7) e [...] *se trata de algo indispensável*[...]” (linhas 9 e 10).

Ainda, o aluno não evidencia um marcador conclusivo ao seu texto, porém é possível notar que ele prepara o texto para esse sentido. Isso pode ser visto na passagem: “*Com as mentes preparadas e com a capacidade de leitura e interpretação dos fatos, as pessoas tem assim uma melhor capacidade de avaliar tudo o que for posto a sua frente, desde problemas corriqueiros do dia a dia, até questões de maior grau de complexidade e análise crítica*[...]” (linhas 16 a 19).

Quanto às **características composicionais** utilizadas pelo aluno C, evidenciamos que

o texto seguiu o percurso: (I) o aluno resgata a temática e apresenta a importância da leitura para as pessoas. Nesse período inicial, ele frisa que a leitura é importante não só para a humanidade, mas também para a comunicação interpessoal. Em seguida, (II) o aluno passa a destacar o posicionamento do autor, no caso Paulo Freire, em relação à importância da leitura de acordo com a sua impressão. Nessa parte textual, o aluno aborda as impressões do autor, conforme o seu entendimento. No período final de seu texto, (III) o aluno apresenta apreciações de cunho interpretativo, resgatando as benesses da leitura, consoante o seu entendimento. Contrariando as características do gênero Resumo Acadêmico, percebemos marcas de apreciações de natureza pessoal do aluno, e não, necessariamente, aquelas contidas no texto de Paulo Freire.

Diante do exposto, mesmo com algumas inadequações, constatamos uma melhora progressiva quanto às características composicionais do gênero resumo. Embora na produção final, o aluno faça uso do recuo do parágrafo, percebemos que ele desenvolve seu texto em bloco único, evidenciando a tentativa de adequá-lo conforme a ABNT. Não podemos deixar de mencionar que o aluno elenca as palavras-chave do resumo, além de citar, mesmo que parcialmente, a fonte do texto resumido.

Em uma comparação entre as produções, percebemos que o aluno “C” alcança desenvolvimento significativo na organização dos elementos relacionados ao conteúdo temático, ao estilo e à composição, uma vez que alguns equívocos são superados, e boa parte dos equívocos apontados na produção inicial, relacionados ao estilo e à moldura do texto, alcançaram melhora considerável em sua organização.

Quanto ao conteúdo temático, na reescrita, o aluno centrou-se mais no conteúdo e reforçou o tema e ideias a ele relacionadas, ocorrendo uma melhor apropriação que na produção inicial. A retomada do assunto central do texto ocorre em partes distintas sempre no intuito de reforçar a importância da temática, ou seja, o ato de ler, e essa qualidade também é estendida à produção final.

Por outro lado, as três produções estão mais voltadas ao fator apreciativo do aluno que propriamente ‘impessoal’, pois o aluno resgata parcialmente a ideia de Paulo Freire. O aluno promove uma análise apreciativa genérica, e não pontual, o que ocasiona um certo distanciamento das ideias expressas no texto-fonte.

Quanto ao estilo, observa-se que há certas colocações que envolvem o campo linguístico (coesão), tais como os conectivos utilizados, pois as conjunções presentes no texto acabaram por prejudicar também o campo linguístico-discursivo (coerência), e, o emprego não adequado desses vocábulos culminaram no prejuízo quanto às ideias, à sequência e ao

entendimento do texto. Observamos que alguns desvios na organização das ideias prejudicaram a clareza do texto. Aspectos de coerência semântica e sintática precisam ser evidenciados no ato da produção.

Em relação aos aspectos composicionais, percebemos a tentativa do aluno em estruturar o texto conforme as características composicionais do gênero resumo acadêmico. Como o texto foi produzido utilizando o critério de paragrafação, em uma análise mais fragmentada, analisando isoladamente os parágrafos, notamos a tentativa de construir o texto conforme as partes constituintes do gênero resumo acadêmico (defendidas em livros de metodologia e na ABNT).

Por fim, percebemos que apenas na produção final, o aluno faz referência parcial ao texto resumido, conforme estabelece a ABNT. Além do mais, em todos os casos, o aluno coloca seu nome entre o título e o próprio texto em si, destoando das normas que regem a produção do resumo acadêmico.

### **5.5 Produção Inicial – ALUNO “D”**

Chegamos à última produção que analisamos. Assim, como as outras, consideraremos as dimensões que compreendem estilo, conteúdo temático e composição, bem como o contexto social de produção. Para tanto, tomamos a produção a seguir dividida em duas partes.



Figura 11: Produção inicial Aluno “D”

1 Aluno: Aluno “D” Período: 1º letras  
2  
3 Poucas são as vezes que inauguro ou encerro encontros ou congressos. Aceitando fazer  
4 isso agora, vim falar da importância do ato de ler.  
5 Inseri-me em um processo para redigir este texto, processo de uma compreensão crítica  
6 do ato de ler. Necessitasse de uma relação entre o texto e o contexto para uma boa compreensão.  
7 Fui me afastando, pois, vieram diversos momentos a minha memoria do ato de ler da  
8 minha experiência. Momentos da minha infância que me lembro sobre esse ato são todos  
9 importantes. Revivendo tais memorias de minha infância me recordo da casa em que nasci no  
10 Recife, varias árvores, brincávamos em suas sombras subíamos em seus galhos. Tudo isso  
11 chamo de minhas primeiras leituras e o meu primeiro mundo, a velha casa o sítia das avencas  
12 de minha mãe.  
13 Todos os “textos”, “palavras”, “letras” daquele contexto encarna em muitas coisas,  
14 canto dos pássaros, assobio do vento, era meu mundo imediato.  
15 Retomando minha infância, buscando a compreensão do meu ato de ler, recrio, revivo.  
16 Ate os meus sete anos em Recife as ruas eram iluminadas por lampiões, costumava  
17 acompanhar no portão de minha casa os acendedores de lampiões, dando luz à rua.  
18 No momento em que fui me tornando intimo da leitura e de meu mundo, fui deixando  
19 de ter medo e tremores a noite.  
20 A leitura do meu mundo não me fez um homem melhor, meus pais me ajudaram nisso,  
21 foi com eles quem em certo momento fui introduzido à experiência da leitura da palavra.  
22 Meus pais me alfabetizaram no quintal de minha casa, o chão era o quadro negro,

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Figura 12: Continuação Produção inicial Aluno “D”**

23	usavam palavras do meu mundo, quando cheguei à escolinha já sabia ler, minha professora
24	Eunice apenas aprofundou meus conhecimentos, com ela aprendi algo importante, a leitura da
25	palavra foi a leitura da “ <u>palavramundo</u> ”.
26	Há pouco tempo visitei a casa onde nasci, fui embora tão feliz.
27	Meu professor da língua portuguesa que me deu aula no curso ginasial, levando-me a
28	percepção <u>crítica</u> dos textos, onde não tínhamos momentos de só exercício ou algo totalmente
29	mecânico, mas ele <u>nós fazia</u> procurar, querer mais. Hoje como professor, vejo a importância
30	de ler.
31	Ainda como professor da língua portuguesa lembro-me de quando analisava textos de
32	Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge <u>Amado</u> , <u>textos</u> que lia com
33	meus alunos e muitas das vezes levava pra casa, pontuando diferenças entre o português de
34	Portugal e o português do Brasil.
35	Relatei momentos de minha infância, adolescência, de minha mocidade, agora revendo
36	propostas que fiz ao campo da alfabetização de adultos, apesar, que para mim a alfabetização
37	de adultos e algo <u>político</u> , não me cabe colocar, impor uma alfabetização mecânica, mas, uma
38	alfabetização em que as pessoas sintam o objeto, falem o que é, escrevam o nome dele,
39	alfabetização e uma montagem da expressão escrita da expressão oral.
40	Concluindo minha fala sobre a importância do ato de ler, que tenham sempre uma
41	perspectiva crítica.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Ao observarmos o texto produzido, verificamos que o aluno a todo momento resgata por meio de paráfrases, ou mesmo por fragmentos de cópia literal, o tema que envolve o texto-fonte. Essa ocorrência pode ser verificada já na parte da introdução quando é mencionada uma fala de Freire, afirmando ele ter ido ao encontro “[...]falar da importância do ato de ler” (linha 4).

Na extensão textual, há evidências, e para não tornar o comentário extenso, exaustivo e enfadonho, quanto às cópias, paráfrases e outros recursos utilizados, será abordado o comentário apenas das duas primeiras linhas do texto propriamente dito, ou seja, linhas 3 e 4. Vale lembrar, que a produção do Aluno D reflete o que ele expressou durante a entrevista, isto é, sua dificuldade de transpor ‘para o papel’ a sua compreensão. A prática de paráfrase é comum na produção de textos acadêmicos como forma de não desviar o sentido do texto-fonte, todavia devemos ter cuidado com ‘falsas paráfrases’ que implicam mascaramento da prática do plágio. Quando no início do texto, o aluno aponta que ‘*Poucas são as vezes que inauguro ou encerro encontros ou congressos. Aceitando fazer isso agora, vim falar da importância do ato de ler*’ (linhas 3 e 4), podemos constatar que nesse trecho há falsa

paráfrase, pois o aluno substituiu algumas palavras e, assim, podemos perceber melhor essa ocorrência, ao confrontarmos com o texto-fonte, por meio da seguinte passagem:

Rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos. Aceitei fazê-la agora, da maneira, porém, menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler (FREIRE, 1989, p. 09).

Transcrevendo na íntegra o trecho acima, observam-se os recursos de substituição, confundidos com paráfrase, que o aluno utilizou para produzir o seu texto: Na passagem de Freire “Rara tem sido a vez” o aluno substitui por *‘poucas são as vezes’*. Posteriormente ele faz uma supressão do trecho de Freire, excluindo a seguinte passagem: *“ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir”*. A partir de então, o aluno faz uma retomada e promove uma nova adaptação, adequando os verbos em primeira pessoa. No texto-fonte Freire aponta o seguinte: *“inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos”* e na adaptação do aluno ele desenvolve da seguinte forma: *“[...]inauguro ou encerro encontros ou congressos.”*

No segundo seguimento o aluno novamente promove uma falsa paráfrase do texto-fonte *“Aceitei fazê-la agora[...]”* o aluno faz adaptação da seguinte forma: *‘Aceitando fazer isso agora...’* observa-se que o aluno altera o verbo *‘aceitar’* para o gerúndio. Além disso, o verbo *‘fazer’* foi transposto para o infinitivo, bem como ocorreu o acréscimo de um pronome demonstrativo *‘isso’*, restando o fragmento *‘adaptado’* do seguinte modo: *‘Aceitando fazer isso agora’*. Percebemos que após essa passagem ocorre a supressão do trecho de Freire: *“[...]da maneira, porém, menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler.”*

Ao final desse excerto ocorre uma nova *‘adaptação’*, quando o aluno conjuga o verbo *‘vir’* na primeira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo *‘vim’*, fazendo a supressão de um artigo indefinido *‘um’* e do advérbio de intensidade *‘pouco’*, e retoma o final com a transcrição literal de Freire: *“[...] da importância do ato de ler.”* O aluno conclui esse trecho com a redação: *“[...]vim falar da importância do ato de ler.”* Por intermédio da observação de apenas duas linhas das quarenta e quatro que compõem o texto, é possível observar o arranjo que o aluno faz para construir, na sua maioria, falsas paráfrases de sua produção. Os recursos mais evidentes para isso são: adições, supressões e substituições por sinonímia.

Como podemos perceber, apesar das falsas paráfrases e dos fragmentos literais transpostos à produção do aluno “D”, inferimos, por intermédio das colocações presentes no

texto, que ele compreendeu o assunto, ao resgatar informações importantes que comprovam tal fato. É importante mencionar que as paráfrases e citações são partes constituintes a serem analisadas na dimensão do conteúdo temático, uma vez que o aluno vislumbra no texto-fonte fragmentos que julga serem importantes e passa a transcrevê-los no seu resumo. Assim como na produção do Aluno A, aqui, também, percebemos a prática do ‘copiar e colar’ ou mudanças de vocábulos como ato de resumir.

Verificamos, também, que o aluno, ao produzir o texto, resgata a tese defendida por Paulo Freire, ou seja, a importância da leitura do mundo para a posterior leitura da palavra. A defesa da tese, o que nos remete à apropriação do conteúdo temático, pode ser assimilada nos seguintes excertos: *‘Tudo isso chamo de minhas primeiras leituras e o meu primeiro mundo’* (linhas 11 e 12) e *‘aprendi algo importante, a leitura da palavra foi a leitura da palavramundo’* (linhas 25 e 26 – grifo do autor).

Esse cerne da temática pode ser encontrado no texto-fonte, quando Freire defende que a importância do ato de ler está atrelada à leitura prévia do mundo, que todos fazem. Ler o mundo para posteriormente ler a palavra. Esse tema pode ser constatado em diversas passagens do texto fonte, dentre elas: “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13), e “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (op. cit).

No mais, não podemos afirmar que não ocorreu responsividade, pois ao ler o texto, o aluno não deixou de explorar o processo de sumarização e, por intermédio dele, consegue abstrair pontos relevantes que sustentam o texto de Freire. Isso pode ser verificado nos fragmentos que norteiam o texto-fonte, enquanto Freire destaca sua infância e como a leitura lhe foi significativa. Estas passagens podem ser encontradas em: *“Momentos da minha infância que me lembro sobre esse ato são todos importantes. Revivendo tais memórias de minha infância me recordo da casa em que nasci no Recife, varias árvores, brincávamos em suas sombras subíamos em seus galhos”* (linhas 9 a 11); *“Retomando minha infância, buscando a compreensão do meu ato de ler, recrio, revivo”* (linha 16); *“Meus pais me alfabetizaram no quintal de minha casa, o chão era o quadro negro”* (linha 23); *“Relatei momentos de minha infância, adolescência, de minha mocidade[...]”* (linha 36).

Quanto ao estilo adotado, percebemos que o aluno ao produzir seu texto sempre foca no assunto, considerando a sequência das informações contidas no texto-fonte. Esses aspectos podem ser notados nos seguintes fragmentos: *“[...] vieram diversos momentos a minha*

*memoria do ato de ler da minha experiência*” (linhas 8 e 9); “[...]a compreensão do meu ato de ler[...]” (linha 16); “[...]fui me tornando intimo da leitura[...]” (linha 20); “[...]a leitura da palavra foi a leitura da palavramundo[...]” (linhas 27 e 28 – grifo do autor) ; *“Hoje como professor, vejo a importância de ler”* (linhas 32 e 33) e *‘Concluindo minha fala sobre a importância do ato de ler’* (linha 43).

Quando o aluno opta por discorrer o texto utilizando-se do mesmo estilo do texto-fonte, percebe-se outra inadequação recorrente: a presença de primeira pessoa. Ele optou por uma produção não ‘bem-vista’ no meio acadêmico, ou seja, a cópia literal de fragmentos do texto-fonte, além da adequação de trechos visando mais ao raciocínio transmitido por Freire que propriamente a elaboração original de próprio cunho. Para tanto, ele age como porta-voz de Paulo Freire, isto é, ele revozea o pensamento de Freire. Por toda a extensão textual, os pronomes e verbos são articulados na primeira pessoa, dentre eles: ‘inauguro ou encerro’ (linha 3); ‘vim’ (linha 4); ‘Inseri-me’ (linha 5); ‘Fui’ e ‘minha’ (linha 8); duas ocorrências do pronome possessivo ‘minha’ e uma do pronome oblíquo ‘me’ (linha 9); pronomes ‘minha’, ‘me’ e verbo ‘nasci’ (linha 10).

Enfim, em nenhuma passagem do texto há evidências de verbos ou pronomes, seja na terceira pessoa ou na impessoalidade, e muito menos o aluno faz menção de atos ao autor do texto, no caso Paulo Freire. Desse modo, o estilo acaba por descaracterizar o gênero resumo acadêmico. E em decorrência disso, o aluno acaba por não mencionar e muito menos atribuir atos ao autor do texto-fonte, ou seja, a Paulo Freire. Em decorrência deste estilo não se nota a voz do aluno no texto, mas sim a voz ‘manipulada’ de Freire.

Notamos também que, na tentativa de adaptação do texto, o aluno comete uma redundância. Essa redundância é assimilada nos fragmentos: ‘Momentos da minha infância que me lembro’ (linha 8) e ‘...memórias de minha infância me recordo’ (linha 9). No texto os dois fragmentos estão muito próximos um do outro e acabam por transmitir o mesmo valor semântico entre um e outro.

Ademais, também na tentativa de ‘adequação’ das paráfrases (falsas), notamos em certos fragmentos a ruptura de sentido, causando a incoerência. Na passagem: *‘Inseri-me em um processo para redigir este texto, processo de uma compreensão crítica do ato de ler’* (linhas 5 e 6), observamos que o segundo seguimento não estabelece relação semântica com o primeiro, pois a princípio o aluno menciona sobre o processo de redigir texto e em seguida relaciona tal processo a uma compreensão crítica do ato da leitura. Obviamente que para estabelecer a relação de sentido, o aluno deveria mencionar que o processo de compreensão da leitura advém da leitura de um texto que foi escrito por alguém, e que esse alguém tinha

propósitos definidos ao fazê-lo.

Outro fragmento em que a compreensão é procedida por processo indutivo é *‘Todos os “textos”, “palavras”, “letras” daquele contexto encarna em muitas coisas, canto dos pássaros, assobio do vento, era meu mundo imediato’* (linhas 14 e 15). A expressão ‘encarna em muitas coisas’ não estabelece sentido de onde ou em quem. Assim, o verbo encarnar deveria estar relacionado a algo ou a alguém, ao pássaro, por exemplo, ao canto dos pássaros, ou mesmo ao assobio do vento.

Como já afirmado que o todo o texto foi produzido através de uma (des)construção, ou falsa paráfrase, fundamentada no texto-fonte, pode-se recorrer ao mesmo para evidenciar que Freire não deixa dúvidas em relação ao emprego do verbete “encarnar”, a saber: “Os *textos*, as *palavras*, as *letras* daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá[...]” (FREIRE, 1989, p. 09 e 10) (grifos do autor).

Por vez, a falta de coesão ocasiona casos de incoerência. Apontamos como exemplo a conclusão produzida pelo aluno: *‘Concluindo minha fala sobre a importância do ato de ler, que tenham sempre uma perspectiva crítica’* (linhas 41 e 42). Notamos que no primeiro seguimento, o aluno faz uso da voz do autor e utiliza um posicionamento pessoal, ao passo que no segundo seguimento, sem a devida aplicação adequada de conectivos, ele produz uma frase imperativa. É notório que para estabelecer sentido, um seguimento deveria ser mantido ou dar continuidade semântica a outro seguimento. Não apenas nos casos aqui apontados, mas também em outras passagens, verificamos uma semântica truncada e, na maior parte dos casos, isso se dá devido ao estilo utilizado, isto é, à tentativa truncada de adaptação promovida pelo aluno, isto é, por meio das falsas paráfrases.

Quanto à acentuação gráfica, uma série de palavras deixaram de ser acentuadas. Isso pode ser percebido nos seguintes casos: *‘crítica’* (linhas 6 e 29); *‘varias’* (linha 11); *‘Ate’* (linha 17); *‘politico’* (linha 38) o verbo de ligação *‘e’* (linhas 38 e 40) além do vocábulo *‘politico’* (linha 40). Por outro lado, o aluno acentua um pronome oblíquo átono *‘nos’* que não devia ser acentuado, transformando-o em um pronome pessoal *‘nós’*, a saber: *‘..., mas ele nós fazia procurar, querer mais...’* (linha 32).

No fragmento *‘Necessitasse de uma relação entre o texto e o contexto para uma boa compreensão’* (linhas 6 e 7), percebemos que a intenção do aluno era utilizar a partícula “se” como indeterminadora do sujeito vinculado ao verbo necessitar, no caso, *‘necessita-se’*. Contudo o *‘se’* foi agregado ao verbo necessitar, inclusive com o acréscimo da letra ‘s’ e o resultado acabou se tornando um paradoxo semântico, uma vez que o verbo assumiu outra

forma: ‘necessitasse’ e ao assumir essa forma pode-se afirmar que se trata da conjugação do verbo ‘necessitar’ na primeira ou terceira pessoa do pretérito imperfeito do modo subjuntivo.

Também é possível notar que o aluno emprega a desinência de gênero ‘a’ no substantivo ‘sítio’: ‘...a velha casa o sitia das avencas...’ (linha 12). Além de não grafar a palavra corretamente, percebemos que ele deixou de acentuar a palavra. O emprego da desinência ‘a’ no substantivo e a não acentuação aguda obrigatória na palavra, acabou por transformá-la em um verbo que, devido a um desvio de natureza sintática, deixa de estabelecer sentido, ferindo também a semântica textual. O aluno faz uso de uma conclusão genérica e não adequada ao texto fonte, finalizando o mesmo com o seguinte arranjo: ‘Concluindo minha fala sobre a importância do ato de ler, que tenham sempre uma perspectiva crítica’ (linhas 41 e 42).

No que se refere à moldura utilizada pelo aluno, ele tenta seguir o mesmo escopo estabelecido por Freire no texto-fonte, embora com desvios de várias naturezas. Como houve uma adaptação generalizada, a composição global segue – apesar dos desvios semânticos e sintáticos – aquilo estabelecido no texto de origem. Assim, o texto foi desenvolvido considerando a seguinte sequência: (I) uma apresentação do local onde o texto foi vinculado, no caso, em um congresso de leitura, e a razão pela qual Freire foi falar da importância do ato de ler. Em seguida (II) o aluno utilizando-se da voz de Freire aborda as memórias que teve em relação à leitura na sua época de infância e quanto a leitura do mundo auxiliou em seu processo de alfabetização. Resgata que a alfabetização de Freire foi iniciada por seus pais, e que posteriormente a professora Eunice assumiu tal incumbência. Que passado seu processo de alfabetização, Freire se torna alfabetizador e tem a mesma oportunidade de trabalhar com seus alunos na perspectiva de leitura do mundo, fazendo comparações entre o português do Brasil e o português de Portugal.

Após tais abordagens (III), o aluno conclui dizendo que Freire destaca que a alfabetização de adultos deve ser revista para não se tornar mecânica, devendo ser considerada a cultura de cada um desses grupos alfabetizados. Por fim, o aluno transmite a mensagem, afirmando que, ao ler, deve-se manter uma postura crítica para que a leitura seja significativa. A sequência dos enunciados tratados no texto segue o mesmo fluxo do proposto por Freire no texto-fonte. Obviamente que a tentativa de fazer uso de paráfrases prejudicou não só o sentido, mas também o arranjo textual, uma vez que não é possível perceber o aluno e, muito menos, a originalidade dele no transcurso de sua produção.

O aluno em seu texto utiliza-se do recurso de paragrafação. Sabemos que esta forma não é a recomendada para a produção do gênero Resumo Acadêmico. Ademais, percebemos

também a ausência das palavras-chave, bem como a falta de referência ao texto-fonte que foi resumido. Além disso, o aluno segue uma característica de trabalhos escolares, ou seja, emprega o seu nome no lugar da referência do resumo.

Dito isso, a seguir, passaremos à análise da reescrita do aluno D.

### 5.5.2 Reescrita Aluno “D”

Para a reescrita do texto, orientamos o aluno no sentido de que resumir não é copiar ou mesmo elaborar falsas paráfrases do texto-fonte. Reforçamos que ele deve se ater à temática, às ideias principais, contudo desenvolver essas ideias utilizando suas próprias palavras. Também, que os atos do texto devem ser relacionados ao autor do texto resumido, e não a ele enquanto aluno, o que evita o uso de pronomes e verbos em primeira pessoa. Esclarecemos, ainda, que a extensão do texto adotado se reflete na caracterização do resumo.

Reforçamos, ainda, a necessidade de adequar o texto às características composicionais. Produzindo o mesmo em bloco único, elencando a referência do texto resumido, além de empregar as palavras-chave, que é uma característica predominante em resumos acadêmicos. Também foi orientado que o aluno tenha cuidado com as inadequações linguísticas apresentadas.

Assim, vejamos a seguir, a reescrita considerando essas orientações.



Figura 13: Reescrita Aluno D

1	Aluno: <u>"D"</u> Período: 1ª letras
2	
3	
4	Resumo Informativo
5	
6	No texto "A importância do ato de ler" do educador Paulo Freire, aborda um assunto de
7	grande importância. O autor trata da relevância da leitura contando fragmentos da sua infância,
8	adolescência, juventude até chegar <u>a</u> agora, onde como professor ele enaltece a importância da
9	leitura, tanto da palavra quanto do mundo.
10	Paulo Freire começa falando da sua primeira leitura, quando criança brincava, subia em
11	galhos de árvores na primeira casa onde morou, ele relata que aqui teve sua primeira leitura do
12	mundo.
13	Relatando de forma detalhada sua infância e sua busca pela compreensão do ato de ler,
14	ele fala dos acendedores de lâmpadas que havia em sua rua quando ainda tinha sete anos de
15	idade.
16	Ainda quando pequeno foi entendendo a importância da leitura e se tornando <u>intimo</u> , foi
17	gradativamente perdendo o medo e parando de ter tremores à noite.
18	Ele pontua que sua primeira escola foi o quintal de sua casa, ali seus pais o
19	alfabetizaram, quando foi para a escola a professora apenas aprofundou os conhecimentos de
20	Paulo.
21	No curso ginásial, seu professor de português leva ele a uma percepção crítica, seu
22	professor não fazia uma aula mecânica, porém, os deixava com um ponto de interrogação, os
23	fazendo irem buscar por mais.
24	Quando se tornou professor, certo tempo depois viu a importância do ato de ler,
25	analisava textos e mais textos com seus alunos e muitas das vezes levava alguns para a casa para
26	pontuar a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal.
27	Para ele a alfabetização de adultos não passava de algo <u>político</u> , porém, ele não ensinava
28	a ler do modo tradicional, mas tinha seu próprio jeito, pois o aluno deveria sentir o objeto, olhar,
29	escrever o nome, ler o nome e entender o que era o objeto.
30	O ato de ler no ponto de vista de Paulo Freire e ter uma perspectiva crítica.

Na reescrita produzida pelo aluno, é possível notar no início do texto, a apresentação da temática, quando ele discorre que *‘O autor trata da relevância da leitura contando fragmentos da sua infância, adolescência, juventude até chegar o agora...’* (linhas 7 e 8). Nesse sentido, notamos que o aluno se apropria da temática de forma significativa, informando ao leitor, logo no período introdutório, sobre o assunto que envolve o texto por completo. Outros resgates em relação ao tema envoltos no texto podem ser percebidos em: *‘Relatando de forma detalhada sua infância e sua busca pela compreensão do ato de ler...’* (linha 13); *‘...foi entendendo a importância da leitura...’* (linha 16); *‘...viu a importância do ato de ler...’* (linha 24); e *‘O ato de ler no ponto de vista de Paulo Freire é ter uma perspectiva crítica’* (linha 30).

Compreendemos pelos excertos anteriores, que em muitas passagens, o aluno faz a retomada de assuntos que remetem à temática do texto-fonte. Isso evidencia a preocupação em reforçar o posicionamento de Paulo Freire, além de não dar margens à divagação no texto produzido. Ainda, é possível notar o foco em relação aos assuntos que sustentam a temática do texto-fonte.

Seguindo nessa linha centrada no tema, o aluno apresenta seu posicionamento em relação ao assunto principal do texto, ou seja, que a importância do ato de ler está vinculada a uma leitura prévia do mundo, assumindo assim uma atitude responsiva ativa. No transcurso do texto, o aluno retoma a tese defendida por Freire, apontando que no texto-fonte *‘...ele enaltece a importância da leitura, tanto da palavra quanto do mundo’* (linhas 8 e 9). Ele retoma a defesa dessa tese nas linhas 10, 11 e 12 discorrendo que Freire *‘...quando criança brincava, subia em galhos de árvores na primeira casa onde morou, ele relata que aqui teve sua primeira leitura do mundo.’*

É possível detectar essa ideia defendida por Paulo Freire no texto-fonte, quando ele afirma que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 09). Outra passagem que o autor reforça essa tese, é quando ele discorre que “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (op. cit. p. 13).

Por intermédio desses apontamentos, notamos que o aluno “D” se apropriou da temática, fazendo uso de paráfrases, com suas próprias palavras. E por meio dessa apropriação, verificamos traços de responsividade, quando ele acolhe e faz retomadas, segundo o seu senso de análise, de assuntos voltados à ideia central do texto-fonte. Ao

Utilizar-se desse recurso, percebemos uma atitude responsiva ativa, uma vez que no ato da produção, o aluno mantém esse foco no intuito de deixar claro ao leitor aquilo que o texto traz de mais relevante.

Diferentemente da produção inicial, o aluno não faz uso de citações e também não produz mais o texto por intermédio de falsas paráfrases, o que significa uma melhora significativa em relação à produção inicial. O único excerto possível de ser detectada uma generalização do assunto é no período inicial do texto. Nesse período, o aluno afirma que *'No texto "A importância do ato de ler" do educador Paulo Freire, aborda um assunto de grande importância'* (linhas 6 e 7).

Dessa forma, averiguamos na reescrita, que o aluno faz uso de estilo próprio para elaborar o arranjo linguístico da sua produção. Observamos que ele explora a combinação de conectivos para estabelecer a sequência textual e a inter-relação das ideias do texto. Tais recursos podem ser evidenciados por intermédio de expressão introdutória, sendo ela *'Paulo Freire começa falando da sua primeira leitura...'* (linha 10). Com isso verbo *'começa'* é tido como um marcador textual que exprime ideias introdutórias, e esse recurso é utilizado no início da sua produção.

Dentre os conectivos utilizados, podemos elencar alguns que apresentam contraste, como duas vezes o emprego de *'porém'* (linhas 22 e 27) e uma vez o uso de *'mas'* (linha 28). Torna-se oportuno salientar, que tais conectivos de contraste seguem coerentemente a ideia estabelecida pelo autor no texto-fonte, não se opondo ou contradizendo os assuntos defendidos por Paulo Freire.

O primeiro uso do conectivo de contraste *'porém'* pode ser evidenciado no seguinte fragmento: *'...seu professor não fazia uma aula mecânica, porém, os deixava com um ponto de interrogação...'* (linhas 21 e 22). Aqui o aluno faz menção de que o professor não seguia o critério de uma alfabetização mecânica, seguindo única e criteriosamente o abecedário, mas que deixava no ar fatores introspectivos que induzissem o aluno a conhecer a significação profunda do objeto em si. Segundo Freire: "Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la" (FREIRE, 1989, p. 12). Além disso, adiante, Paulo Freire reafirma a complexidade da memorização de acordo com o abecedário, sendo que "Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu" (op. cit, p. 13).

Sendo assim, as demais conjunções adversativas utilizadas no texto, seguem a mesma orientação de ideias propostas por Freire. No segundo conectivo de contraste *'porém'*, o aluno

discorre que *‘Para ele a alfabetização de adultos não passava de algo político, porém, ele não ensinava a ler do modo tradicional...’* (linha 22). Essa passagem, com o devido contraste seguido por Freire no texto-fonte, pode ser verificada através da seguinte passagem: “Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento [...] Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (FREIRE, 1989, p. 13). Assim, todos os marcadores de contraste presentes no texto coadunam com a ideia transmitida por Freire.

No mais, o aluno utiliza outros dois conectivos sendo um de valor comparativo e outro explicativo. Verificou-se o primeiro, o de valor comparativo, na parte: *‘...ele enaltece a importância da leitura, tanto da palavra quanto do mundo’* (linha 9). Nesse fragmento, o aluno aponta que Freire afirma que a leitura do mundo é tão importante quanto à leitura da palavra, e que uma não deve ser dissociada da outra. Em outras palavras, a leitura consciente da palavra reside na possibilidade de reescrever o mundo. No texto-fonte, podemos contrastar essa assertiva no devido extrato: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de *escrevê-lo* ou de *reescreve-lo*, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13) (grifos do autor).

Outro notório conectivo utilizado no texto é o de valor explicativo, *‘pois’*, que pode ser verificado na linha 28. Quanto à utilização desse conectivo, o aluno resgata que no processo de alfabetização Freire *‘...tinha seu próprio jeito, pois o aluno deveria sentir o objeto, olhar, escrever o nome, ler o nome e entender o que era o objeto’* (linhas 28 e 29). O aluno exprime que Freire deixa de utilizar o método mecânico de alfabetização e utiliza o método dinâmico, e com o uso do conectivo *‘pois’* ele passa a explicar o método proposto por Freire. Isso também pode ser constatado no fragmento do texto-fonte em que Paulo Freire aponta que “Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido” (FREIRE, 1989, p. 13).

Portanto, constatamos que o aluno faz uso adequado das conjunções que estabelecem as diversas relações de sentido entre o texto produzido e o texto-fonte. Importante frisar que essa relação de sentido entre os textos evidencia a atitude responsiva ativa do aluno, que só foi possível por conta da compreensão e interpretação das informações contidas no texto-fonte.

Devido a esse constante direcionamento, o aluno também faz menções ao autor. Esse é

um ponto positivo, uma vez que situa o leitor de que aquilo que ele está lendo não são ideias criadas pelo aluno, mas sim relacionadas a Paulo Freire. Todavia, isso foi possível porque ele se apropriou do assunto desenvolvido no texto-fonte. As menções ao ator são desenvolvidas utilizando o nome completo **'Paulo Freire'** (linhas 6, 10 e 30); pelo primeiro nome **'Paulo'** (linha 20); pelas atribuições profissionais **'educador'** (linha 6), **'autor'** (linha 7) e **'professor'** (linha 8); pelo pronome pessoal **'ele'** (linhas 11, 18, 21 e 27); pelos pronomes possessivos **'seu, seus, sua'** (linhas 7, 10, 11, 13, 14, 18, 21, 25 e 28); pelos pronomes oblíquos **'o, os, se'** (linhas 16, 18 e 22).

Além disso, no transcorrer do texto produzido, o aluno atribui diversos atos ao autor, sendo: *'...Paulo Freire, aborda um assunto de grande importância...'* (linhas 6 e 7); **'O autor trata da relevância da leitura...'** (linha 7); **'...ele enaltece a importância da leitura...'** (linhas 8 e 9); **'Paulo Freire começa falando...'** (linha 10); **'...ele relata que...'** (linha 11); **'...ele fala dos acendedores de lâmpadas...'** (linha 14); *'...foi entendendo a importância da leitura e se tornando íntimo...'* (linha 16); **'...foi gradativamente perdendo o medo...'** (linha 17); **'Ele pontua...'** (linha 18); **'...ele não ensinava a ler do modo tradicional...'** (linha 27 e 28) e **'...tinha seu próprio jeito...'** (linha 28).

Em relação à acentuação gráfica, observamos que o aluno incorre nos seguintes desvios, uma vez que a acentuação seria obrigatória. A falta de acentuação alterou, em todos os casos, a classe gramatical dos verbetes. A princípio, a falta de acento nos substantivos transformou-os em verbos. Contudo é perceptível que no contexto em que os mesmos são empregados, a intenção do aluno não foi de determiná-los como verbos, portanto a falta de acentuação pode ser classificada como um desvio estilístico, e isso pode ser observado nos casos: 'árvores' (linha 11); 'íntimo' (linha 16); 'crítica' (linha 21 e 30) e 'político' (linha 27). Outro caso é o verbo de ligação 'é' que deixou de ser acentuado, transformando seu valor sintático em uma conjunção aditiva 'e' (linha 30).

Outra inadequação notada é em relação à grafia da palavra, quando deveria utilizar o substantivo 'diferença', ele faz uso do adjetivo 'diferente'. Isso incorre em um desvio que prejudica a semântica textual. Notamos esse desvio no fragmento *'...para pontuar a diferente entre o português...'* (linha 26). Percebemos também que o aluno aponta os assuntos principais de forma cronológica, seguindo uma sequência linear do texto-fonte, indicando que o processo de sumarização atendeu às expectativas de produção do resumo. Nessa perspectiva, é possível notar a forma como ele desenvolve o seu texto seguindo a mesma ordem do texto de Freire. No período inicial (I), o aluno "D" apresenta o assunto principal tratado no texto que é a importância do ato de ler. Ele atribui um ato ao autor do texto,

afirmando que Freire inicia o texto mencionando suas primeiras leituras, fazendo um retrospecto de sua infância e como a leitura ocorreu nessa época de sua vida, descrevendo detalhes da casa onde morou.

Em seguida (II) o aluno passa a discorrer que a partir da infância, Freire gradativamente foi assimilando a importância da leitura nas demais fases de sua vida. Ao relacionar sua leitura da época de infância com sua atuação enquanto educador, o aluno apresenta a tese principal do texto, isto é, faz o resgate da importância da leitura do mundo para posteriormente passar à leitura da palavra. Freire condena o ensino mecânico de alfabetização e hoje, enquanto educador, o processo que ele adota para alfabetizar sejam crianças ou adultos é mais dinâmico que propriamente mecânico. Por fim, (III), ele conclui o texto alegando que, por intermédio da leitura do mundo, o ato de ler está vinculado a uma postura crítica do leitor.

Através da análise da reescrita, averiguamos que ele opta por seguir a mesma ideia adotada por Paulo Freire no texto-fonte. Isso evidencia que a ordem das informações foi respeitada e que as principais informações foram transmitidas para o resumo produzido.

No mais, percebemos, então, que o aluno incorre em alguns desvios apresentados na sua produção inicial. Assim, verificamos que no esquema global, o texto foi produzido por parágrafos, utilizando-se dos seus devidos recuos, não elencando as palavras-chave e deixando de evidenciar a referência do texto resumido.

De todo modo, na reescrita, verificamos uma significativa melhora em relação ao conteúdo temático e ao estilo. Notoriamente, ainda se faz necessário rever alguns aspectos do estilo, mais especificamente em relação à acentuação e adequação à norma culta.

### 5.5.3 ALUNO “D”: A Produção Final

Para produção final, o aluno foi orientado a sanar os desvios de natureza sintática, além de adequar melhor o seu texto às características composicionais do gênero resumo, uma vez que características importantes da moldura textual ainda foram suprimidas na reescrita do aluno.

A seguir, passaremos às análises da produção final do aluno “D”. A princípio analisaremos os aspectos referentes ao conteúdo temático, em seguida ao estilo e, por fim, às características composicionais presentes no texto.

Antes da análise, vale ressaltar que as alterações entre a produção da reescrita e a

produção final do aluno ‘D’ foram mínimas. Assim, para não tornar a análise redundante, retomaremos apenas os pontos essenciais encontrados na produção final do aluno D. Vejamos a imagem a seguir.

**Figura 14: Produção Final Aluno D**

1	<b>Aluno: “D”</b> Período: 1º letras
2	
3	<b>FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Campinas, 1981.</b>
4	
5	No texto “A importância do ato de ler” do educador Paulo Freire, aborda um assunto de
6	grande importância. O autor trata da relevância da leitura contando fragmentos da sua infância,
7	adolescência, juventude até chegar a agora, onde como professor ele enaltece a importância da
8	leitura. Paulo Freire começa falando da sua primeira leitura, quando criança brincava, subia em
9	galhos de árvores na primeira casa onde morou, ele relata que aqui teve sua primeira leitura do
10	mundo. Relatando de forma detalhada sua infância e sua busca pela compreensão do ato de ler,
11	ele fala dos acendedores de lampiões que havia em sua rua quando ainda tinha sete anos de
12	idade. Ainda quando pequeno foi entendendo a importância da leitura e se tornando íntimo dela,
13	foi gradativamente perdendo o medo e parando de ter tremores à noite. Ele pontua que sua
14	primeira escola foi o quintal de sua casa, ali seus pais o alfabetizaram, quando foi para a escola
15	a professora apenas aprofundou os conhecimentos de Paulo. No curso ginasial, seu professor
16	de português leva ele a uma percepção crítica, seu professor não fazia uma aula mecânica,
17	porém, os deixava com um ponto de interrogação, os fazendo ir buscar por mais.
18	Quando se tornou professor, certo tempo depois viu a importância do ato de ler,
19	analisava textos e mais textos com seus alunos e muitas das vezes levava alguns para a casa para
20	pontuar a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal. Para ele a alfabetização de
21	adultos não passava de algo político, porém, ele não ensinava a ler do modo tradicional, mas
22	tinha seu próprio jeito, pois o aluno deveria sentir o objeto, olhar, escrever o nome, ler o nome
23	e entender o que era o objeto. O ato de ler, segundo Paulo Freire, é ter uma visão
24	permanentemente crítica.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Em relação ao conteúdo temático, podemos perceber que o aluno mantém a linha de desenvolvimento, conforme aquelas apontadas na análise da reescrita. A forma como o aluno aborda o conteúdo temático contempla satisfatoriamente o proposto por Freire no texto-fonte. No texto, observamos determinados fragmentos em que o aluno absorve o assunto contido na temática, apropriando-se do mesmo. Os fragmentos mais evidentes a serem destacados em relação à apropriação podem ser encontrados em: *“O autor trata da relevância da leitura contando fragmentos da sua infância, adolescência, juventude até chegar o agora, onde como professor ele enaltece a importância da leitura”* (linhas 6 a 8). Outro fragmento importante a ser destacado é quando o aluno discorre que Freire *“Ainda quando pequeno foi entendendo a importância da leitura e se tornando íntimo dela[...]”* (linhas 12 e 13).

O último fragmento com maior evidência sobre a apropriação do conteúdo temático é *“Para ele a alfabetização de adultos não passava de algo político, porém, ele não ensinava a ler do modo tradicional, mas tinha seu próprio jeito, pois o aluno deveria sentir o objeto, olhar, escrever o nome, ler o nome e entender o que era o objeto”* (linhas 21 a 24). Os excertos aqui apontados são os mais evidentes no texto produzido pelo aluno, contudo, por toda extensão do texto podemos perceber – com menor evidência – que o aluno também não deixa de transmitir essa apropriação.

Em relação à generalização do assunto promovida pelo aluno, podemos evidenciar a mesma ocorrência detectada na reescrita, ou seja, no período inicial do seu texto, o aluno afirma que Freire aborda um assunto de grande importância, contudo, inicialmente, não menciona a que se refere esse assunto. Dessa forma, a única ocorrência em que detectamos uma abordagem genérica do assunto promovida pelo aluno foi na passagem: *“No texto “A importância do ato de ler” do educador Paulo Freire, aborda um assunto de grande importância”* (linhas 5 e 6).

Vale ressaltar que os fragmentos de apropriação do conteúdo temático geralmente foram seguidos de atos de responsividade expressos pelo aluno. Tais atos são construídos por intermédio do posicionamento ‘avaliativo’ do aluno perante o texto resumido. Assim, tais atos podem ser encontrados em: *“Relatando de forma detalhada sua infância e sua busca pela compreensão do ato de ler[...]”* (linhas 10 e 11). Outro fragmento possível de ser detectada a responsividade está na passagem: *“[...]quando foi para a escola a professora apenas aprofundou os conhecimentos de Paulo”* (linhas 15 e 16).

A conclusão do texto do aluno é o fragmento mais latente do ato de responsividade, uma vez que o aluno afirma que *“O ato de ler, segundo Paulo Freire, é ter uma visão permanentemente crítica”* (linhas 24 e 25). Apesar de mencionar Paulo Freire, podemos



perceber que esse fato levantado pelo aluno é encontrado de forma bastante subjetiva no texto. Apesar de o aluno sempre citar Paulo Freire no texto, percebemos que em nenhum momento o aluno utiliza citações diretas para tal, mas faz paráfrases.

Em relação ao estilo adotado pelo aluno D em sua produção final, constatamos que não ocorre alterações significativas em relação à sua reescrita. O uso dos conectivos, abordados pelo aluno no ato de sua produção, podem ser verificados nas seguintes ocorrências: “*Paulo Freire começa falando*[...] (linha 8). Este conectivo foi utilizado pelo aluno como um marcador introdutório, prova disso é que o aluno faz uso disso, após a contextualização da temática do texto. Em seguida, o aluno faz uso de três conjunções adversativas: ‘porém’ (duas ocorrências) e ‘mas’, uma ocorrência. Essas conjunções foram utilizadas para exprimir ideias contrárias. As conjunções podem ser encontradas nas seguintes ocorrências: ‘porém’ (linhas 17 e 22) e ‘mas’ (linha 23).

No mais, o aluno faz uso de mais uma conjunção (*pois*) de valor explicativo para justificar o método de alfabetização utilizado por Paulo Freire. Essa ocorrência pode ser evidenciada, quando o aluno menciona que Freire “[...] *não ensinava a ler do modo tradicional, mas tinha seu próprio jeito, pois o aluno deveria sentir o objeto, olhar, escrever o nome, ler o nome e entender o que era o objeto*” (linhas 22 a 24).

Quanto à menção a Paulo Freire, verificamos que o aluno utiliza de forma recorrente desse recurso em praticamente toda a extensão textual. Para tal, o aluno utiliza os seguintes recursos: grafar o nome completo do autor ‘**Paulo Freire**’ (linhas 5, 8 e 24); menção pela profissão de Freire **educador**’ (linha 5), **autor**’ (linha 6) e **professor**’ (linhas 7 e 19); utilizando o pronome pessoal na 3ª pessoa do singular **ele**’ (linhas 9, 14, 16, 21 e 22); fazendo uso dos pronomes possessivos **seu, seus, sua**’ (linhas 6, 8, 10, 11, 14, 16, 20 e 23); o uso de pronomes oblíquos **o, os, se**’ (linhas 14, 17 e 19).

Quanto aos assuntos principais desenvolvidos pelo aluno na sua produção final, percebemos que ele adota uma sequência correlata ao texto fonte. A forma como o aluno passa a desenvolver o seu texto é condizente com a mesma sequência do texto fonte. A sequência utilizada pelo aluno para a sua produção final foi que inicialmente (I) ele apresenta a temática relacionada ao texto-fonte, que é sobre a importância do ato de ler, e menciona essa importância às nossas primeiras leituras ainda enquanto criança (‘*No texto A importância do ato de ler...*’ linha 5).

Posteriormente (II) o aluno detalha as leituras de Freire ainda na sua infância, e como ele desenvolve sua prática de leitura a partir dessa época. Nesse período ele reforça alguns fragmentos preponderantes defendidos por Freire em relação à leitura (‘*Paulo Freire começa*

*falando da sua primeira leitura, quando criança[...] (linha 8); “Relatando de forma detalhada sua infância[...]” (linha 10) e “Ainda quando pequeno foi entendendo a importância da leitura[...]” linha 12).*

Já no período conclusivo, (III) o aluno resgata que o método de alfabetização adotado por Freire difere daquele adotado no ensino tradicional. O aluno pondera que, para o autor, o ato de ler está relacionado a uma postura crítica permanente do leitor (*“Para ele a alfabetização de adultos não passava de algo político, porém, ele não ensinava a ler do modo tradicional, mas tinha seu próprio jeito, pois o aluno deveria sentir o objeto, olhar, escrever o nome, ler o nome e entender o que era o objeto”* linhas 21 a 24).

Abordando os desvios cometidos pelo aluno podemos evidenciar que ele promove as devidas correções ponderadas em sua reescrita. Assim, problemas relativos à ortografia, à acentuação gráfica além de alguns critérios de pontuação foram sanados em sua produção final.

No mais, observamos que na produção final, o aluno obteve uma melhora nas características composicionais do texto. Diferentemente da reescrita, na produção final há a referência da obra resumida, o texto fica mais enxuto, excluindo determinadas informações secundárias, porém o aluno ainda repete alguns desvios na dimensão das características composicionais, quando ainda utiliza o critério de paragrafação para o seu constructo textual, além de esquecer de elencar as palavras-chave do resumo.

Contudo, ao confrontarmos as três produções é possível notar um avanço substancial entre a primeira e a última produção. Percebemos que em todos os textos, o aluno se apropriou da temática, contudo na primeira produção, o aluno apresentou dificuldade de expressar o tema e o assunto que envolvem o texto por completo. Essa percepção pode ser evidenciada através de ‘frases soltas’, uma vez que essas remetem ao tema do texto-fonte, sendo o único indício possível de perceber a responsividade ativa na produção do aluno.

No primeiro texto, observou-se que há ausência de coerência e de coesão textual. Além disso, notamos a responsividade passiva, quando o aluno faz falsas paráfrases, copiando as ideias de Freire. As informações são confusas e, em muitos casos, desconexas, além de não entrelaçar as ideias por ele apresentadas. Também notamos que na produção inicial, o texto foi desenvolvido utilizando a primeira pessoa (indicando dublagem do autor) do singular, o que compromete a redação do gênero (considerando as características composicionais do resumo acadêmico), além disso, desvios de ordem semântica e sintática podem ser evidenciados por toda sua extensão. Outro aspecto é a moldura textual que o aluno adota em seu texto, uma vez que as informações não estabelecem ordem ou cronologia similar ao texto

fonte. Há a presença de marcadores conclusivos ainda no período inicial do texto, prejudicando a compreensão global do texto.

Quanto à reescrita, percebemos que a maioria dos desvios cometidos na primeira produção foi sanada. O aluno promove a retomada de assuntos relacionados à temática, facilitando no processo de compreensão do texto. Oportuno dizer que a articulação dos conectivos usados na reescrita e produção final foi estabelecida de forma significativa, seguindo as mesmas relações de sentido, e não contradizendo aquelas apresentadas no texto-fonte. Nessas duas produções (reescrita e produção final), o aluno sempre relaciona atos ao autor do texto e faz-lhe menção de formas variadas, utilizando desde o nome completo do autor, suas atribuições profissionais, ou aplicando o processo de substituição ou de sinonímia para se referir a Paulo Freire. Nessas duas produções, notamos que o aluno agiu ativamente (responsividade ativa) no processo de produção, pois ele compreendeu e interpretou o texto-fonte de forma que transpôs seu entendimento na produção escrita, isto é, no resumo.

Por outro lado, não podemos desconsiderar os desvios cometidos no estilo (acentuação e grafia das palavras), porém tais desvios tornam-se tênues na reescrita, comparados à complexidade e extensão de informações inerentes a esse campo de análise. Na produção final, os desvios foram mais bem sanados que nas duas versões anteriores.

O constructo textual adotado na última produção difere e muito daquele apresentado na primeira, uma vez que nesta última constatamos que a moldura segue uma organização, uma sequência lógica, além de uma cronologia semelhante à apresentada no texto-fonte. Na reescrita, o aluno não fez referência ao texto-fonte, não elencou as palavras-chave do resumo e produziu o texto por intermédio da paragrafação. Na produção final, o aluno faz referência à obra resumida, porém continua não elencando as palavras-chave, além de ainda usar o recurso da paragrafação.

Sendo assim, na primeira produção houve uma atitude responsiva passiva do aluno. Por intermédio da análise, na primeira produção, o aluno obteve, também, a compreensão responsiva de efeito retardado, uma vez que a resposta não foi dada de imediato naquela produção. A resposta foi formulada posteriormente por meio das orientações que se efetivaram na materialização do texto e da compreensão discursiva apresentadas na reescrita, ou seja, na reescrita e na produção final.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, propus investigar a produção do gênero textual “Resumo” como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica, realizada por alunos ingressantes do Curso de Letras de uma universidade pública no estado do Tocantins, e sua consequente contribuição para o desenvolvimento do Letramento Acadêmico. Para tanto, buscamos responder os seguintes questionamentos: 1. Qual a concepção de escrita dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. Como os acadêmicos se constituem responsivamente na produção do resumo acadêmico? 3. Como o processo de reescrita orientada contribui para o desenvolvimento da competência escritora?

Na pesquisa foi possível evidenciar que o dialogismo sempre esteve presente nas produções textuais. O fato da necessidade de o aluno se fundamentar no pronunciamento de Paulo Freire, para compreender o texto, e posteriormente elaborar outro gênero textual, o Resumo Acadêmico, por si só, constitui diálogo. Por intermédio das análises, percebi que os textos produzidos evidenciaram o dialogismo, considerando as especificidades de cada um. O texto-fonte foi propício a isso, pois Freire dialoga com o ato de ler com a sua trajetória de vida; dialoga com sua leitura de mundo; com a leitura da palavra; do local onde nasceu e viveu, com as primeiras leituras que fez; da sua atuação como educador com as suas propostas de alfabetização.

Em relação ao primeiro questionamento, qual a concepção de escrita dos sujeitos participantes da pesquisa, constatei por meio das entrevistas que os alunos manifestaram dificuldades distintas ao produzir textos. Essas dificuldades são relativas a diversas ordens, que vão desde a dificuldade de organizar as ideias no texto à adequação do texto à norma culta – sendo que essa última foi a dificuldade mais comumente relatada.

Assim, averigui que o aluno ainda carrega uma concepção de que para o desenvolvimento de uma escrita crítica, há a necessidade inerente, quase que exclusiva, do domínio de regras gramaticais, como fator determinante para o sucesso de suas produções textuais. Podemos inferir que esse fator é decorrente de práticas cristalizadas que refletem uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, e que foca um ensino descontextualizado da gramática.

Nas entrevistas vislumbrei, em determinados casos, que as práticas de produção textual não foram efetivamente acompanhadas e orientadas durante a formação básica dos alunos. Como já mencionado, não cabe aqui investigar o motivo de falhas ou equívocos cometidos por qualquer agente envolvido de forma direta no processo formativo do aluno.

Todavia, evidencio que os acompanhamentos são significativos no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Assim, o foco foi evidenciar, através das produções textuais dos alunos, que ainda há lacunas que precisam ser minimizadas, ou até mesmo sanadas na fase de escolarização. Por conseguinte, acredito que essas deficiências formativas transpuseram os limites da educação básica e adentraram ao ensino superior; fator pelo qual constatamos as limitações não apenas evidenciadas na produção inicial, mas com as mesmas recorrências no ato da reescrita e da produção final.

Nesse tocante, constatei que as experiências anteriores do alunado, oriundas da fase de escolarização, influenciam suas produções acadêmicas. Contudo, tais experiências herdadas nessa fase de ensino são capazes de influenciar não só em suas fragilidades, mas também nas suas potencialidades; que puderam ser verificadas através das produções textuais desenvolvidas pelos acadêmicos.

Por outro lado, quando menciono a relevância de um trabalho sistemático (desenvolvido por meio da SD), em todos os textos analisados, percebo que houve, de modo geral, uma perceptível melhora conforme as dimensões analisadas. Dessa forma, defendo que a sequência didática é um recurso metodológico dinâmico que pode ser explorado para o ensino de um gênero textual, pois as etapas são contextualizadas, conduzindo o acadêmico a um aprendizado progressivo, com resultados relevantes.

Enfatizo, ainda, que a sequência didática pode ser trabalhada consoante às aulas ministradas, uma vez que o tempo, a esfera de ensino, o acompanhamento e as orientações são promovidos de forma efetiva, auxiliando nas dificuldades apresentadas, dirimindo as dúvidas no ato da aula, além de proporcionar produções responsivas. Dessa forma, em relação ao segundo questionamento, como os acadêmicos se constituem responsivamente na produção do resumo acadêmico, foi possível verificar o posicionamento responsivo do aluno no ato de suas produções. Durante o transcurso da sequência didática, os alunos tiveram a oportunidade de compreender e de interpretar o texto-fonte de forma mais proveitosa e eficaz, resultando assim na produção de textos responsivos.

A responsividade presente nas produções se constituiu na medida em que os alunos passaram a reproduzir os seus resumos de forma articulada e, ao mesmo tempo, crítica, aplicando os saberes internalizados e apropriados na leitura e replicando tais saberes, conforme suas percepções. Isso possibilitou que o aluno outorgasse em seus textos, suas marcas identitárias/responsivas na produção de cada versão dos resumos produzidos.

Os textos produzidos pelos alunos não se limitaram ao revozeamento de Paulo Freire. Constatei que apenas um dos resumos produzidos foi elaborado por intermédio de falsas (ou

não) paráfrases e de cópias de fragmentos do texto original. Ademais, os outros textos produzidos pautaram-se em aspectos autorais, demonstrando a responsividade imediata.

Na ocasião das produções, os acadêmicos apresentaram suas vozes, se posicionaram sobre suas percepções, depreenderam as ideias do texto-fonte e reescreveram tais ideias aos seus modos. Mesmo com as lacunas que foram apontadas nos textos produzidos, é possível observar em cada um deles o fator da originalidade e da identidade de quem o produziu.

É importante frisar que durante a aplicação da sequência didática, em todas as atividades produzidas, não foi atribuída nenhuma pontuação que pudesse ser vinculada à disciplina de Língua Portuguesa, disciplina que optei por desenvolver a pesquisa. Isso se deu por dois fatores: primeiro, para que o aluno produzisse os textos de forma espontânea, não esperando ganhos com o resultado obtido e, em segundo, para evidenciar que o ensino do gênero textual por meio da SD, em qual disciplina for, é um recurso interessante a ser aplicado, independentemente de notas ou não. Para não distorcer os resultados e garantirmos a isenção de interesses avaliativos no ato da produção, optamos por seguir essa estratégia.

Nas análises, verifiquei que os alunos se apropriam com maior facilidade ao conteúdo temático do texto. Os resumos produzidos exploraram os assuntos norteadores do texto-fonte, mesmo que algumas vezes, tenhamos observado a ocorrência de cópias ou generalizações. Essa apropriação foi replicada, de acordo com o entendimento de cada um, em suas produções. Nessa dimensão analisada, notei a importância de se trabalhar com a leitura anteriormente à produção dos textos, pois esse trabalho possibilitou que o aluno compreendesse os assuntos norteadores do texto-fonte, e posteriormente resgatasse tais assuntos em sua produção.

Assim, o conteúdo temático foi a dimensão em que os alunos mais evoluíram no decorrer da aplicação da sequência didática. Possivelmente, isso se deu pelo fato não só das múltiplas leituras, mas também das releituras promovidas pelos alunos durante as intervenções. Não obstante, no ato das intervenções, o maior quantitativo de dúvidas foi referente ao conteúdo temático do texto. Isso indica que novas leituras e os esclarecimentos das dúvidas levantadas pelos alunos, durante as discussões, induziram a resultados significativos

Diferente do conteúdo temático, um ponto preocupante foi em relação ao estilo. Nessa dimensão, analisamos as operações de natureza linguístico-textual-discursiva. Esse aspecto foi preocupante, uma vez que os alunos apresentaram dificuldades de diversas naturezas, sendo: a adequar o texto à norma padrão, ou seja, dificuldades relacionadas a aspectos como acentuação, pontuação, ortografia, concordância, regência etc.

Outro aspecto visível foi a ausência de coesão textual que muitas vezes levaram à ambiguidade e à incoerência dos textos produzidos. A ausência ou o não do emprego de conectivos resultou em textos de leitura compartimentada e, em alguns casos, de difícil compreensão. Evidencio também que o estilo de linguagem, na maior parte dos resumos produzidos, não se adequa à esfera de circulação dos textos. Esse aspecto é imediatamente compreensível, uma vez que os alunos são ingressantes e, ainda, estão se familiarizando com esse novo contexto social.

Um ponto relevante dentro dessa dimensão foi a progressão referencial. Na maior parte dos textos produzidos, os alunos fizeram menção ao ator, bem como à atribuição de atos a Paulo Freire. Esse aspecto é extremamente positivo, pois os alunos percebem que aquilo que eles escreveram é de suas autorias, contudo, eles não tomam os atos como seus, eles os remetem ao autor do texto-fonte, no caso, Paulo Freire.

Em relação à estrutura composicional, ou seja, ao esquema global do texto, verifiquei que, por tratar de um gênero desconhecido pela maioria dos alunos, muitos tiveram dificuldades em alinhar os textos às características composicionais do gênero Resumo. Desse modo, observei resumos de natureza crítica, produzidos em primeira pessoa, desalinhados em relação às partes composicionais – introdução, desenvolvimento e conclusão –, além da falta de adequação dos textos às normas técnicas.

Vislumbrei nas produções, algumas tentativas de alinhar o texto aos procedimentos teóricos que regem a elaboração dos resumos. Porém, estas tentativas alcançaram, parcialmente, aquelas exigidas pela NBR 6028, aspecto exigido na esfera acadêmica. Tais dificuldades em alinhar os textos produzidos às características composicionais, também, são compreensíveis. Para a maioria dos alunos, foi o primeiro contato que tiveram com o gênero.

Já em relação ao terceiro questionamento, como o processo de reescrita orientada contribui para o desenvolvimento da competência escritora, foi por intermédio do processo de escrita orientada, que conseguimos verificar o desenvolvimento da competência escritora dos alunos envolvidos na pesquisa. A cada módulo trabalhado, em cada assunto explorado, e em cada dimensão ensinada e discutida, possibilitou aos alunos refletirem sobre suas produções escritas de forma crítica através do uso-reflexão-uso.

O processo uso-reflexão-uso pode ser verificado, quando o aluno se apropriou de um texto – no caso o texto-fonte – em um gênero textual específico (didático), e posteriormente, no ato de sua produção, passou a promover reflexões da língua, considerando não apenas os aspectos gramaticais, mas também contextuais, que envolvem a produção escrita, passando a adequar esse texto-fonte a outro gênero textual acadêmico, ou seja, o resumo acadêmico.

Ademais, ressalto sobre a importância de se trabalhar previamente as dimensões escondidas com os nossos alunos, uma vez que elas se tornam um elemento norteador para as produções textuais. Não podemos exigir dos nossos alunos, aspectos que não foram trabalhados, por simplesmente acreditar que eles dominam o funcionamento da escrita, ou melhor, da língua. Com este trabalho, compreendi que a escrita é processo e requer participações ativas de todos os envolvidos.

Desse modo, diante dos resultados desta pesquisa, compreendo que a esfera acadêmica requer textos alinhados com essa nova realidade social do aluno. Assim, a apropriação dos gêneros textuais na universidade é de suma importância, principalmente o Resumo Acadêmico, pois é um dos gêneros mais exigido dentre as atividades da academia e, como consequência, será o gênero que os alunos farão maior uso no âmbito universitário.

Além disso, nós, professores, devemos nos conscientizar de que o aluno não ingressa ‘pronto’ no âmbito universitário. Os processos seletivos para o ingresso em uma universidade não tratam de um curso de nivelamento, em que ‘igualam’ o conhecimento dos alunos em um mesmo patamar. O fato de ter passado pelo crivo de um processo seletivo, não implica dizer que o aluno esteja plenamente preparado para desenvolver as mais diversas e complexas atividades e conteúdos exigidos no ensino superior.

Nesse sentido, faz-se necessário termos um olhar mais humano, mais sensível para os alunos, no intuito de captar suas limitações; e isso deve ser reforçado durante a graduação acadêmica, na formação profissional docente. Também implica dizer que precisamos nos resignificar, que devemos propor estratégias de ensino mais significativas para que o aluno possa se apropriar da escrita, de forma crítica, reflexiva e responsiva. Ao fazer isso, o discente terá um significativo desenvolvimento do letramento acadêmico.

Orientar os alunos para o desenvolver das atividades é um papel inerente a todos os professores, de qualquer disciplina. A produção de resumos para quem já ‘reside’ no âmbito acadêmico pode ser tarefa simples, mas devemos reconhecer que alunos ingressantes irão se familiarizar gradativamente com os gêneros que circulam nesse meio. Por isso, a importância do professor nesse processo (modelo de socialização acadêmica).

No papel de pesquisador e professor universitário, penso que a sequência didática é um importante recurso para desenvolver a competência escritora, bem como o letramento acadêmico. Na aplicação da sequência didática, o distanciamento do aluno é diminuído, as relações de poder são refletidas, as vozes passam a ser legitimadas e a socialização do aluno nesse novo ambiente passa a ser efetivada de forma crítica.



Por intermédio da pesquisa, pude ressignificar meu perfil de professor. Pude perceber o quanto sou limitado em relação ao meu conhecimento e ‘falho’ em relação aos métodos didáticos que sempre utilizei em sala de aula e, por incrível que pareça, era convicto de que tais métodos eram os mais eficazes. Sempre tive a crença de que conceitos básicos deveriam ser de conhecimento obrigatório para o aluno ingressante no ensino superior, afinal, ele se encontra em outra realidade de ensino. Durante as entrevistas, pude perceber os anseios desses acadêmicos ingressantes. Anseios relacionados a questões formativas, familiares, afetivas, sociais, financeiras, de discriminação dentre diversas outras.

Ademais, por meio dessa pesquisa, também pude me reconduzir como sujeito. De mais a mais, evidenciei que a formação universitária do nosso alunado não é apenas conteudista, mas também humanística. Por fim, considero que a qualidade de um professor não deve ser medida tão somente pela quantidade de conhecimentos puros que ele repassa aos seus alunos, mas pelas estratégias que o docente conduz e aplica seus conhecimentos na grande obra da construção humana e social, pela maneira que ele age na difícil, mas edificante missão de ensinar, de ter como ofício SER PROFESSOR.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos & APOSTOLO, Malu Ciência. **O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas.** Revista Calidoscópico Vol. 16, n. 3, p. 361-368, set/dez 2018. Disponível em: [revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2018.163.01/60746807](http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2018.163.01/60746807). Acesso em 04 de março de 2020.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Maneiras de compreender Linguística Aplicada.** In Revista Letras, vol. 02. Santa Maria: Editora da UFSM, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: Informação e documentação: Resumo.** Rio de Janeiro, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira *et al.* São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Base nacional comum curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz.** 49 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O agir languageiro e a prática de produção textual na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD,** Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Desenvolvendo o letramento acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade.** Curso de Extensão Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Porto Nacional, TO, 2019.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Soranny Gomes. **Gêneros textuais na sala de aula: o cordel como instrumento de ensino.** Revista Humanidades e Inovação. v4, n.5 pp 45-59, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/272/456>. Acesso em 03 de março de 2020.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Um modelo didático do gênero cordel: uma contribuição para o ensino e aprendizado do gênero.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2014, p. 160.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade:** uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2018, p. 248.

BATISTA-SANTOS, D. O; TELES, E. A. Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna. **Interfaces.** Guarapuava, v.9, n.4., p. 108-123, - 2018. DOI: 10.5935 / 2179-0027.20180056

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Letramento Acadêmico:** Representações de Ingressantes Acerca da Escrita. In: Revista Trama. v.13, n.28 pp 86-118, out./dez ,2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15586/10969>. Acesso em 15 de dez. 2019.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete de (orgs.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um Interacionismo sócio discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Interacionismo Sócio-discursivo:** uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. vol. 4, n. 6, p. 1-29. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

CASTRO, Vandersí S. **De que vêm se ocupando os linguistas ultimamente.** Trabalhos em Linguística. Aplicada, Campinas, n. 22, p. 25-31, jul./dez. 1993.

CELANI, Maria A. A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: PASCHOAL, M.S.Z. de.; CELANI, M.A.A. (Org.). Linguística Aplicada. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.

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

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas, Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DEPECKER, Loic. **Comprender Saussure a partir dos manuscritos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DI FANTI, M.G.C. **Discurso, trabalho & dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador / patrão**. 2004. 385f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. 3ª ed. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

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. Eletrônica, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis**. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. v. 2, p. 33-48

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. De Guido A. de Almeida. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. São Paulo: Scipione, 2006.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. DE GRANDE, Paula Baracat. **Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa**. Revista Matruga, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/download/17045/13923>. Acesso em 28/04/2020.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, Angela. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada:** problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada:** problematizações. In: L. P. MOITA-LOPES (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013a.

LEA, M.R.; STREET, B. *Student Writing in higher education: an academic literacies approach*. In: *Studies in Higher Education*. London, v. 23, n. 2, pp. 157-16, June, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em 19 de dez. 2019.

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

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Cone, 2006, p.59-83.

LILLIS, T. M. *Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MACHADO, Anna Raquel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

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

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros:** aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.), *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. de L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas**: um estudo do resumo. In. Scripta. Belo Horizonte, v.6, n.11, 2002.

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

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. In: DELTA, Vol 10, nº2, 1994. p. 329-338

MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018 [2006].

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018a. p. 85-107.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. In: Bakhtiniana, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul/dez. 2012.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico**: Principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Mariana-MG, 2010. Disponível em

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico**: técnicas de redação e de pesquisa científica. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 67-84.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Gêneros textuais e letramento**: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 265. 2005.

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

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO. Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. IN: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SANTOS, L.F; LIMA, A.C.S. **Dialogismo e produções responsivas ativas**: analisando práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa. Letras & Letras, São Paulo, v.29, n.2, (s/p), 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916]. 279 p.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação – ANPED, nº 11, 1999.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos e na escola**. 3ª ed. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Danielle Sousa. LEITE, Francisco de Freitas. **O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin**. Miguelin – Revista eletrônica do nettl. Vol. 2, nº 2. Mai – Ago 2013. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/viewFile/555/519>. Acesso em 13 de março de 2020.

SILVEIRA, Eliane M. **A produção teórica de Saussure em dois manuscritos do fim do século XIX**. Revista Investigações. V. 26. N.2, 2013.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Artigo apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/document/360336494/Abordagens-Alternativas-Ao-Letramento-e-Ao-Desenvolvimento>. Acesso em 16 dez. 2019.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos**. Revista Perspectiva. v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010a.

STREET, B. V. **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 de Letras, 2012. p. 69 a 92.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SUGAYAMA, A. M. **Múltiplas leituras**: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2017. 290f

ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da ‘metáfora’ em textos literários. In: LIMA, Aldo (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: UFPE; Cátedra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014. p. 193-241.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014a.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mico. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39, 2016.