



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PATU - CAP
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DL
CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS RESPECTIVAS
LITERATURAS**

ANDERLIA OLIVEIRA DE LIMA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO RESUMO ACADÊMICO POR ALUNOS
DO CURSO DE LETRAS E PEDAGOGIA DO CAP/UERN**

PATU

2021

ANDERLIA OLIVEIRA DE LIMA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO RESUMO ACADÊMICO POR ALUNOS
DO CURSO DE LETRAS E PEDAGOGIA DO CAP/UERN**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

ORIENTADORA: Prof.^a. Dra. Luciana Fernandes Nery

PATU

202

© Todos os direitos estão reservados na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Property Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n ° 9.279 / 1996 e Direitos reivindicados: Lei n ° 9.610 / 1998. A mesma serviria de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e identificados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

L732p Lima, Anderlia Oliveira de
A produção do gênero discursivo resumo acadêmico por alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP UERN. / Anderlia Oliveira de Lima. - Patu RN, 2021. 55p.

Orientador (a): Profa. Dra. Luciana Fernandes Nery.
Monografia (Graduação em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Projeto Papel. 2. Didatização. 3. Resumo acadêmico. 4. Escrita. I. Nery, Luciana Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Ao meu avô Antônio Balbino de Lima (*in
memoriam*), exemplo de força e coragem.

Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso a minha imensa gratidão a Deus, visto que ao longo dessa jornada passei por dias difíceis. Por várias vezes pensei em desistir, mas o Senhor esteve comigo em todos os momentos, me mostrando que sou capaz de conseguir além do que sonhei e que as suas promessas se cumprem em nossa vida. Agradeço-o pela força e por no decorrer dessa trajetória proporcionar-me muitos momentos de alegria e superação. Sou imensamente grata e feliz por conseguir realizar meu sonho de ser Professora e poder dizer “Até aqui me ajudou o Senhor” – 1 Samuel 7: 12.

Agradeço ao meu falecido avô Antônio Balbino de Lima (*in memoriam*), pois sei que se estivesse entre nós sentiria muito orgulho da pessoa que me tornei. O senhor foi meu avô, pai, amigo e companheiro, sempre bondoso, amoroso. Cuidou de mim desde criança e com as lágrimas nos olhos lembro que quando estava doente prestes a partir continuava a se preocupar comigo. Até hoje sinto sua falta, meu eterno pai Antônio. Obrigada por tudo!

Agradeço também a minha família. Aos meus pais, Ivanildo e Aldivaneide, pois sempre me incentivaram a estudar. Essa conquista também é de vocês. Agradeço a minha irmã Andreza, que esteve me encorajando nesse longo percurso. Sou grata aos meus sobrinhos Lucas e Ravy. Lucas, por ser meu companheiro nas madrugadas. Perdi a conta de quantas vezes olhou para mim e disse que seria capaz e iria conseguir. O amor de vocês me faz sentir tão querida e corajosa. Sou grata pela vida do meu noivo Felype. Com ele pude compartilhar minhas angústias. Durante esse processo de escrita, me apoiou, acreditou em mim até mesmo quando duvidei. Obrigada por toda paciência. Agradeço as minhas avós Leta e Socorro e a minha tia Damiana, pois sempre me deram apoio e incentivo. Sou grata a todos os familiares que torceram por mim.

Ao CAP/UERN não poderia deixar de prestar homenagem. Nesse lugarzinho cheio de amor, com tantas pessoas incríveis que tive o privilégio de conhecer. Sou grata aos professores do curso de Letras Língua Portuguesa, por todos os conhecimentos e lições que aprendi, sem dúvidas são exemplos de pessoas e profissionais. Levarei vocês comigo por toda a vida, até porque vocês me impulsionaram a chegar até aqui e ir bem mais longe.

Agradeço aos meus colegas de turma, por estarmos firmes, uns ajudando aos outros no que fosse preciso. À minha colega de linha de pesquisa, Rosângela, passamos muitas madrugadas acordadas, compartilhamos alegrias e tristezas, o que foi fundamental para permanecermos firmes, uma ajudando a outra. Você é muito especial para mim. Obrigada por toda ajuda! Que você realize seus sonhos e seja muito feliz. Não poderia deixar de mencionar o quarteto composto por Ana Tereza, Talia, Sunamita e por mim. Sou muito grata por ter conhecido vocês nessa jornada. Obrigada por toda ajuda acadêmica. Vocês são pessoas incríveis! Estarei sempre me alegrando com as vossas conquistas. Agradeço também aos meus amigos de longas datas que torceram por mim e me apoiaram.

Sunamita, dedico um lugarzinho somente para você, pois iniciou sendo a minha primeira colega na universidade, a dupla nos trabalhos até se tornar uma das minhas melhores amigas e irmã. Não tenho palavras para agradecer por toda ajuda em diversos momentos, incluindo a escrita monográfica. Quando pensei em desistir você estava me incentivando a continuar. Obrigada por tanto! Saiba que sempre poderá contar comigo. Torço muito por você.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), juntamente com o Programa Residência Pedagógica, visto que com esses programas pude vivenciar várias experiências que me fizeram refletir o “ser professor” e a perceber que estou no caminho certo. Por isso, agradeço por todas as lições aprendidas através desses projetos.

Não poderia deixar de agradecer a minha orientadora Prof^a. Dra. Luciana Fernandes Nery, pois mesmo estando atarefada, fez o esforço de me ajudar enriquecendo a minha pesquisa com suas contribuições. A você desejo o que há de melhor. És uma pessoa destemida, determinada, admirável, excelente profissional. Que consigas realizar todos os seus sonhos. E de todo coração, deixo o meu muito obrigada.

Agradeço a minha banca examinadora, composta pela Prof^a. Ma. Aline Almeida Inhoti e pela Prof^a. Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes Temotéo, por aceitarem o convite de se fazerem presente nesse momento ímpar de minha vida, por se dedicarem a leitura do meu trabalho monográfico e por todas as contribuições tecidas, suas considerações foram relevantes para minha pesquisa. O que posso desejar é que sejam muito felizes e que continuem sendo esses exemplos de profissionais e pessoas tão humanas.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a produção escrita do gênero resumo acadêmico por alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel. O interesse por este trabalho deu-se a partir da consideração de que os discentes, ao se depararem com o ensino superior, externalizam dificuldades na escrita de gêneros acadêmicos. A partir dessas considerações, observou-se como ocorreu o processo de didatização do gênero resumo pelo Projeto Papel. Em seguida, analisou-se as produções escritas realizadas pelos alunos. Para este último objetivo, foi observado como etapas essenciais para a produção do referido gênero: a sumarização, a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes, a menção e a atribuição de atos ao autor do texto. A pesquisa é qualitativa, de natureza descritiva, visto que descreveu-se e analisou-se os resumos dos alunos, e explicativa, pois identificou-se algumas possíveis causas que contribuem para os fenômenos estudados. Para a geração de dados, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de observação participante durante 3 (três) encontros no grupo investigado. O aporte teórico norteou-se por Kleiman (1995, 2007, 2010), Street (2010, 2013, 2014), Mello (2017) que nos trazem reflexões sobre o letramento acadêmico; Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) para compreender o funcionamento dos gêneros discursivos e acadêmicos; Machado; Lousada; Abreu – Tardelli (2004), Bragagnollo (2011) para entender sobre o gênero discursivo resumo acadêmico. A análise dos dados constatou que o processo de didatização do gênero possibilitou que os alunos compreendessem o gênero estudado. Com relação às produções do gênero discursivo resumo acadêmico, produzidos pelos alunos investigados, inferiu-se que os discentes apresentaram algumas dificuldades. No entanto, ao longo do curso podem aprimorar a escrita acadêmica, tendo em vista que são iniciantes no curso de graduação.

Palavras chaves: Projeto Papel; Didatização; Resumo acadêmico; Escrita.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the written production of the academic summary genre by students of the *Letras* and Pedagogy course at CAP/UERN, participants in the *Projeto Papel* (Paper Project). The interest in this study came from the consideration that students, when faced with higher education, externalize difficulties in writing academic genres. From these considerations, it was observed how the didacticization process of the summary genre by *Projeto Papel* took place. Then, it was analyzed the written productions carried out by the students. For this last purpose, it was observed as essential steps for the production of this genre: the summarization, location and explanation of the relationships between the most relevant ideas, the mention and attribution of acts to the author of the text. This research is qualitative, descriptive in nature, that was described and analyzed student summaries, and explanatory, because it was identified some possible causes that contribute to the studied phenomena. For data generation, a field research was carried out through participant observation during 3 (three) meetings in the investigated group. As a theoretical support, was based on Kleiman (1995, 2007, 2010), Street (2010, 2013, 2014), Mello (2017) who bring us reflections on academic literacy; Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) to understand the functioning of discursive and academic genres; Machado; Lousada; Abreu – Tardelli (2004), Bragagnollo (2011) to understand the discursive genre academic summary. The data analysis, it turned out that the didacticization process of the genre allowed the students to understand the studied genre. Regarding the productions of the academic summary discursive genre, produced by the investigated students, was inferred that the students had some difficulties. However, throughout the course they can improve their academic writing, given that they are beginners in the undergraduate course.

Keywords: *Projeto Papel*; Didacticization; Academic summary; Writing.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
2 GÊNEROS DISCURSIVOS: A PRODUÇÃO DO RESUMO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO	13
2.1 A escrita e o Letramento Acadêmico.....	13
2.2 Os gêneros textuais/discursivos	20
2.2.1 Os gêneros acadêmicos.....	22
2.2.1.1 O resumo acadêmico: definição e características	23
2.3 A didatização dos gêneros discursivos	27
3 UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE OS RESUMOS ACADÊMICOS DOS ALUNOS DO PROJETO PAPEL.....	29
3.1 A didatização do gênero resumo acadêmico através do Projeto Papel	29
3.2 A sumarização e a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do gênero resumo acadêmico.....	31
3.3 A menção e a atribuição de atos ao autor no resumo acadêmico	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICES.....	44
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	45
ANEXOS.....	47
ANEXO A – Atividades trabalhadas no Projeto Papel.....	48

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita estão presentes em vários contextos de nossa sociedade, sendo indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao meio escolar e acadêmico, visto que o aluno possui um contato maior com a escrita e, nesse percurso, o repertório de leitura e produções vai se aprimorando. No entanto, quando os discentes se deparam com o ensino superior é comum apresentarem dificuldades na escrita de gêneros acadêmicos, muitas vezes, vivenciadas pelo modo como esses gêneros foram aprendidos na escola.

Nesse contexto, a mediação do professor faz muita diferença para uma aprendizagem significativa. De acordo com Mello (2017, p. 37), “os docentes se sentem responsáveis por introduzir os alunos nas práticas acadêmicas orientando-os como devem raciocinar, falar, produzir e compreender as práticas escritas valorizadas na universidade”. Partindo desse princípio, o objeto de estudo deste trabalho deu-se a partir do interesse em pesquisar sobre o letramento acadêmico com foco na escrita dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN (Campus Avançado de Patu- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), que participam do Projeto Papel (Projeto Acadêmico em Práticas e Eventos de Letramento: professores e(m) formação).

O Projeto Papel teve grande relevância para esta pesquisa, uma vez que seu principal objetivo é integrar acadêmicos do curso de Letras e Pedagogia com as práticas de leitura, interpretação e produção de diversos gêneros discursivos que circulam na universidade, além de sua problemática está voltada para as dificuldades que os alunos possuem quando vão desenvolver as atividades de escrita acadêmica. O referido Projeto é coordenado pela professora M^a. Aline Almeida Inhoti, juntamente com quatro monitores do 3^o e 4^o anos do curso de Letras do CAP/UERN. Estes últimos foram os ministrantes dos encontros realizados pela plataforma *Google Meet* no semestre 2021.1.

No primeiro semestre do ano de 2021, os gêneros selecionados para serem trabalhados foram os que estavam voltados para a tipologia dissertativa, como o resumo acadêmico, a resenha acadêmica, respostas argumentativas, fichamento, ficha de leitura, projeto de pesquisa e artigo científico. As leituras com orientações para as produções foram enviadas com antecedência pela plataforma *WhatsApp* e

no encontro virtual aconteciam as discussões, orientações, as dúvidas frequentes para as produções do gênero.

Selecionamos entre os gêneros discursivos trabalhados pelo Projeto Papel, o resumo acadêmico, por ser bastante solicitado aos discentes e também ter sido eleito como um dos objetos de ensino no Projeto. É preciso levar em consideração que para o aluno produzir o gênero, necessita primeiramente compreender as particularidades de tal gênero. Além disso, o modo como muitas vezes aprendem a produzir os gêneros se diferencia de como essas práticas são exercidas na universidade. Por esses motivos, surgiu o interesse na escolha do resumo acadêmico, considerando a sua importância na universidade e a necessidade de os discentes aprender a produzi-lo, agregando aos conhecimentos que já sabem. Pensando nisso, questionamos: Como ocorre o processo de didatização do gênero resumo acadêmico pelo Projeto Papel? Além disso, como acontece a produção escrita do resumo acadêmico dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel?

Levando em consideração as questões apresentadas, temos por objetivo geral: investigar a produção escrita do resumo acadêmico dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel. A partir disso, buscou-se: a) Observar como ocorre o processo de didatização do gênero resumo para os alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel; b) Verificar as produções escritas do gênero resumo dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel; c) Analisar a sumarização; a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes; a menção e a atribuição de atos ao autor do texto nas produções do gênero resumo acadêmico escritas pelos alunos do curso de Letras e Pedagogia, participantes do Projeto Papel.

Para realização desse estudo, selecionamos como *corpus* de pesquisa as produções dos resumos dos alunos do segundo período dos cursos de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel. Em sua totalidade, o Projeto possuía 46 (quarenta e seis) alunos inscritos, 18 (dezoito) realizaram as produções (resumos 1 e 2). No entanto, selecionamos 10 (dez) para a investigação, sendo 5 (cinco) do curso de Pedagogia e 4 (quatro) do curso de Letras, pelo fato de terem realizado a segunda produção e por serem do mesmo período, mas apenas 9 (nove) alunos autorizaram o uso de suas produções nas análises desta pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, participamos dos encontros do Projeto Papel, através da plataforma *Google Meet*, uma vez na semana. Para a produção do resumo acadêmico, foram realizados 3 (três) encontros, destinados para as orientações sobre o gênero resumo acadêmico; discussões de 2 (dois) textos que foram enviados para leitura; explicitação de algumas instruções que ocorrem nos encontros e também por meio do *e-mail* e do *WhatsApp* e, por fim, foram realizadas as produções que tiveram um prazo (sete dias) para ser entregues.

A nossa pesquisa é de natureza descritiva, pois percebemos a necessidade de uma descrição e análise dos dados coletados (Gil, 2008) e explicativa, uma vez que almejamos “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Para a geração dos dados, foi realizada uma pesquisa de campo com a observação participante de forma direta nos encontros do grupo estudado (GIL, 2008). Quanto a natureza dos dados, a pesquisa se constitui como qualitativa, preocupada com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Em vista disso, para a pesquisa em questão nos embasamos teoricamente em autores como: Kleiman (1995, 2007, 2010), Mello (2017), Street (2010, 2013, 2014), que abordam sobre o letramento acadêmico; Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) para compreendermos o funcionamento dos gêneros discursivos e Machado; Lousada; Abreu – Tardelli (2004), Bragagnollo (2011), para melhor entendermos o gênero discursivo resumo acadêmico.

Este trabalho monográfico encontra-se organizado em três capítulos, o primeiro diz respeito às Considerações iniciais. O capítulo II, intitulado: “*Gêneros discursivos: a produção do resumo acadêmico na perspectiva do Letramento acadêmico*”, apresenta uma explanação sobre a escrita acadêmica em concordância com o letramento acadêmico. Em seguida, tratamos sobre os gêneros discursivos, para logo após tecer discussões sobre o resumo acadêmico e, posteriormente, abordamos o processo de didatização de um gênero para as produções dos alunos investigados. No capítulo III, denominado “*Um olhar analítico sobre os resumos acadêmicos dos alunos do Projeto Papel*”, analisamos os dados da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais da nossa investigação.

É pertinente ressaltar que esta pesquisa pode contribuir para futuras investigações no que diz respeito à Linguística Aplicada, voltada para o letramento acadêmico, uma vez que na academia aparecem com mais frequência as

indagações sobre a escrita dos gêneros discursivos em especial sobre o resumo por ser um gênero bastante trabalhado nas universidades.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS: A PRODUÇÃO DO RESUMO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO

2.1 A escrita e o Letramento Acadêmico

A escrita é um dos meios mais importantes para expressar-se, pois é indispensável para a interação entre os sujeitos e isso vem acontecendo desde os primórdios quando a utilizavam para a comunicação. A escrita pode ser compreendida como “[...] uma forma de interação elaborada entre os indivíduos de uma determinada esfera, levando-se em consideração sua complexidade” (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 28). A escrita promove a interação entre determinados grupos, mas é ao mesmo tempo bastante complexa, uma vez que é um processo realizado para o outro, isto é, as nossas produções são realizadas para que outras pessoas possam ler (BRAGAGNOLLO, 2011). A escrita possui suas particularidades e para que aconteça de modo que haja compreensão, requer um certo cuidado.

Pensando nisso, faz-se necessário ter em mente que “aprender a escrever não significa apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com os diferentes propósitos comunicativos” (MONTEIRO; COIMBRA; LUQUETTI, 2016, p. 847). Desta feita, a escrita em qualquer contexto requer dedicação, visto que não adianta o indivíduo fazer uso dos elementos linguísticos e não conseguir expressar o que almeja. É necessário que ocorra uma compreensão da parte de quem ler. Por isso, é comum ouvir principalmente dos alunos que a escrita é um processo que exige muito esforço e dedicação, já que existem fatores que necessitam ser aprimorados, para que o indivíduo consiga escrever de forma coerente.

Partindo para a escrita acadêmica, é importante perceber o papel que a escola exerce na aprendizagem dos sujeitos, uma vez que é nesse ambiente que o aluno inicia sua escrita e aprende a produzir textos, o que conseqüentemente pode influenciar em sua escrita no âmbito acadêmico. Se o aluno desempenha bem suas habilidades de leitura e escrita na escola, ao chegar no ensino superior ampliará seu repertório.

As escolas, muitas vezes, estão focadas no ensinar a ler e escrever e é necessário também que ensinem aos alunos a importância de fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, pois não basta o sujeito saber ler e escrever e não

conseguir fazer uso adequado dessas práticas. Quando o aluno ler e escreve por prazer, quando dialoga na sala, expondo seus conhecimentos baseados em seu contexto de vida, dentre muitas outras ações, poderá se tornar uma pessoa letrada. É na escola que as práticas de letramento podem ser ensinadas, influenciadas e executadas. Quanto a isso, convém ressaltar que:

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Desse modo, concordamos que a escola é uma agência de letramento de extrema importância no que diz respeito às práticas sociais. É um ambiente em que o aluno tem contato com uma diversidade de pessoas e é nele que o estudante deve se sentir bem para expressar aquilo que pensa, fazendo associações das suas vivências com os conteúdos ensinados. Por isso, “é importante que o ensino da escrita na escola seja repensado, refletido e, acima de tudo, reconstruído, de acordo com o contexto de ensino-aprendizagem em que professor e alunos se encontrem” (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 32). Portanto, para que a escrita seja efetivada ocorre todo um processo e a escola influencia nesse quesito, pois enquanto mais o aluno pratica a escrita, mais chance tem de aprimorá-la.

Quando o graduando ingressa na universidade se depara com práticas diferentes das que estava habituado, principalmente em relação à escrita, pois na maioria das vezes fazem as atividades reescrevendo as respostas da mesma maneira que estão nos livros ou na internet. No ensino superior acontece de outra maneira, o indivíduo precisa primeiramente compreender determinado conteúdo, para em seguida escrever com suas próprias palavras aquilo que entendeu. Com essas diferenças que acontecem do âmbito escolar para o acadêmico, tanto os alunos de graduação quanto os de mestrado e doutorado quando se deparam com a produção de gêneros se encontram com dificuldades (MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004).

Pensando nas produções dos alunos, Kleiman (2007) argumenta que não é apenas nos elementos gramaticais que se encontram a facilidade e/ou dificuldade na aprendizagem. Acreditamos que o graduando também precisa ter uma compreensão

ampla no que diz respeito às práticas sociais. Sendo assim, o discente necessita ter o domínio do uso dos elementos linguísticos para produzir seus textos e entender o que está além das regras, pois se não possuir este conhecimento não haverá produção. Nessa perspectiva, “as universidades têm criado disciplinas com o propósito de preparar os estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico” (MONTEIRO; COIMBRA; LUQUETTI, 2016, p. 846), visto que o discente necessita de contribuições e também aprender que as produções devem acontecer após sua percepção acerca dos textos. Tais disciplinas podem contribuir com as práticas de escrita dos graduandos. Em decorrência do que foi discutido,

[...] um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que “têm dificuldades de leitura e de escrita”, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade (MARINHO, 2010, p. 371).

Neste viés, com as estratégias exercidas na universidade, o aluno poderá completar as lacunas deixadas pela escola. Vale ressaltar que, muitas vezes, o professor utiliza a escrita apenas como forma de avaliação, o que possivelmente dificultará a percepção do aluno no que se refere à função social desta prática. De acordo com Mello (2017), apesar da escrita servir como processo avaliativo, também exerce papel significativo na construção do sujeito, pois nem sempre é possível distanciar o indivíduo de sua escrita.

As práticas de letramento são indispensáveis para o sujeito, por isso, é preciso levar em consideração que cada um possui seu modo de pensar, de agir, de falar e de escrever. Pensando nesses aspectos, percebemos que a escrita de cada graduando vai de encontro ao ambiente em que vive. Silva e Zanini (2013, p. 4) afirmam que “a escrita funciona como abstrações dos símbolos verbais e, por isso, apresenta-se como um sistema simbólico que representa a realidade”. Portanto, através da escrita é possível representar a realidade de cada sujeito. É notório que:

[...] as práticas letradas que circulam na academia são distintas das práticas até então vivenciadas pelos alunos, isso significa que mesmo que o graduando tenha sido um competente leitor e produtor de texto durante a Educação Básica, ainda assim, sua inserção não acontecerá de forma automática; ademais, analisar a escrita acadêmica significa compreender e esclarecer o discurso acadêmico (MELLO, 2017, p.35).

Com base no que vem sendo discutido, é comum o graduando sentir uma certa estranheza no processo de produção acadêmica, por ser um ambiente novo de estudo com práticas distintas das que estava habituado. Dessa maneira, é importante destacar que cada aluno quando entra na universidade já é um sujeito letrado e traz para essa esfera suas concepções de leitura e de escrita que são construídas no decorrer de suas vidas, mesmo que essas concepções não sejam suficientes para que os alunos se engajem imediatamente nas práticas letradas da academia (MONTEIRO; COIMBRA; LUQUETTI, 2016). Vale complementar que:

A maioria dos docentes não consegue perceber que grande parte das dificuldades estão relacionadas ao fato de que a aprendizagem não está concluída quando dos discentes ingressam na universidade; que a aprendizagem da escrita é contínua; e que para cada prática de letramento se fazem necessários determinados conhecimentos textuais e sociais (MELLO, 2017, p. 35).

Portanto, a escrita é um processo contínuo. Logo, quando o sujeito possui contato com o ensino superior está dando prosseguimento à aprendizagem, visto que não chega nesse âmbito sabendo de tudo. Pelo contrário, começa a aperfeiçoar suas práticas de leitura e posteriormente de escrita, modificar o que for necessário e expandir a sua visão de mundo. Nesse contexto, o docente exerce um papel significativo. Sendo assim, é importante ter em mente que o discente está em processo de formação e as contribuições do professor são essenciais como incentivo, para que o aluno se construa cada dia mais enquanto profissional, visto que quando não ocorre esse incentivo, o graduando pode até desistir do curso por sentir-se incapacitado.

Cientes de que a sociedade faz uso da escrita como meio de interação, percebe-se o quanto esta atividade se tornou indispensável. De acordo com Mello (2017), a escrita vem se expandindo de diferentes maneiras e a aquisição da tecnologia (de leitura e de escrita) não são o suficiente para atender às necessidades sociais que fazem uso dessas práticas. Por isso, é preciso que o sujeito tenha entendimento das práticas sociais que dizem respeito a língua escrita, ou seja, o letramento.

Atualmente, muito se ouve acerca dos letramentos. Há quem pense que o letramento é sinônimo de alfabetização ou que possuem o mesmo significado. Segundo Soares (2004), as definições de alfabetização e letramento se agregam, se sobrepõem e até se confundem. Por mais que se interliguem, cada um possui suas

particularidades. Para adentrar no letramento acadêmico, que é o tipo que tratado nesta pesquisa, é cabível saber algumas informações sobre o letramento escolar. Soares (2009) vem nos dizer que foi a partir dos anos 80 que começaram a fazer uso dessa palavra e que os estudos do letramento foram avançando ao longo dos anos e estavam relacionados com a aprendizagem inicial da escrita.

Conforme Street (2013), a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito e o letramento é o processo que envolve os usos da leitura e da escrita nas situações sociais. Por conseguinte, a alfabetização pode ser considerada como uma competência cognitiva individual, enquanto o letramento é de cunho social (MELLO, 2017). Pensando nessas práticas sociais que dizem respeito ao letramento, Street (2014) ressalta que são poucas as culturas que não possuem algum grau de letramento, inclusive cita o exemplo de uma criança que realiza a interpretação de logomarcas em produtos comerciais e também anúncios, como aprendem a “ler” a televisão, a combinação da escrita, imagens e linguagem oral. Sendo assim, o letramento está presente nas vivências de cada indivíduo. Portanto:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada; mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2009, p.36).

Dessa maneira, o letramento não substitui a alfabetização, porém andam em conjunto, mesmo havendo diferenças. Conforme aponta Soares (2009), enquanto a alfabetização está voltada para o saber ler e escrever, o letramento pode ser definido “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico, como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). O letramento objetiva a articulação da leitura e da escrita em suas práticas sociais, ou seja, está presente no cotidiano do sujeito, e vai além do saber desenvolver essas habilidades, mas colocá-las em uso, sabendo corresponder às exigências que são impostas pela sociedade.

Com os avanços dos estudos do letramento, surgiram o modelo autônomo e o modelo ideológico. De acordo com Street (2014), o modelo autônomo de letramento é aquele voltado para a técnica, isto é, aborda as questões mais tradicionais que se

referem à linguagem, isto é, “ocorre por meio da linguagem fora de contexto” (STREET, 2014, p. 154). Desse modo, dissocia a leitura e a escrita do contexto social, significando que a escrita e a leitura, bem como a aprendizagem de modo geral acontece de forma pronta, descontextualizada, sem envolvimento com o que está além da escrita. Esse modelo trabalha com a neutralidade e de certo modo se assemelha com a gramática normativa ensinada na escola, pois a língua tem um fim em si mesma e é trabalhada como requisito para obtenção de nota ou para atender as exigências do professor (STREET, 2014). É importante destacar que,

O modelo autônomo de letramento é apreendido como um conjunto de habilidades técnicas e neutras que, uma vez assimiladas, dão conta de satisfazer as inúmeras necessidades dos indivíduos, relacionadas aos usos da linguagem. Isso significa que, uma vez adquiridas as habilidades da leitura e da escrita, o indivíduo se tornaria apto para satisfazer suas necessidades de comunicação em qualquer contexto (MELLO, 2017, p. 25).

Isto posto, esse modelo presume que as práticas de leitura e escrita são o suficiente para atender a toda e qualquer atividade de comunicação em diferentes contextos. O modelo ideológico “é compreendido como um conjunto de práticas sociais vinculadas ao contexto social e cultural de produção, bem como o significado que as pessoas atribuem à escrita, e das relações de poder que regem os seus usos” (MELLO, 2017, p. 26), logo, este modelo se difere do autônomo, já que é realizado através das práticas políticas como também ideológicas que permeiam a escrita. Este modelo abarca o percurso de socialização na construção da significação do letramento para os sujeitos e esse processo não se limita as instituições pedagógicas (STREET, 2014).

Considera-se que o indivíduo é letrado academicamente quando responde de forma estratégica as práticas sociais ou demandas do contexto universitário. Pensando nisso, Mello (2017) ressalta que os letramentos acadêmicos são denominados como os estudos que se remetem a leitura e a escrita no ambiente da universidade. Desse modo, o letramento deve ser trabalhado para que o sujeito construa sua autonomia, fazendo com que tenha voz na sociedade e seja crítico. Nessa perspectiva, “na esfera acadêmica, mantém-se que a adoção de uma concepção de letramento para ensinar acarreta uma compreensão ampla da língua escrita, de modo a incluir as práticas de ler e escrever da vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 379). O letramento acadêmico exige mais da leitura e da escrita. É preciso incluí-las em suas práticas sociais, pois quando o discente é um bom leitor,

consequentemente será bom escritor e fará uso dessas práticas no meio social. Vale ressaltar que:

O discurso que rege o contexto acadêmico é distinto daqueles que conduzem a Educação Básica, ou seja, modos de escrever, falar, vestir, maneiras de agir e interagir entre outros aspectos são típicos desse contexto. Além disso, os estudantes se deparam com inúmeras práticas letradas distintas daquelas que faziam parte de outros níveis de escolarização, sendo assim, ainda que esses discentes sejam competentes leitores e produtores de textos, a aquisição dessas novas linguagens não é assimilada de uma maneira automática conforme preveem os modelos de habilidades (MELLO, 2017, p. 31).

Mediante tais circunstâncias, a esfera acadêmica se difere da esfera escolar em vários quesitos e acaba causando impactos no graduando. Isto acontece no próprio ambiente universitário por meio das leituras, das produções, das avaliações, dentre outras práticas letradas que são relevantes para a construção do sujeito profissional. É pertinente destacar que mesmo que os graduandos sejam excelentes leitores e escritores, as novas práticas não são aprimoradas de imediato. É necessário todo um processo. Para Mello (2017, p.30) “quando ingressam no Ensino Superior, os graduandos se deparam com alguns aspectos que dificultam sua inserção nessa esfera, tais como a ruptura de nível de ensino e a diversidade das práticas letradas” (MELLO, 2017, p. 30), como já foi discutido.

Lea e Street (2014) desenvolveram três modelos que abordam sobre a escrita e o letramento do estudante no contexto acadêmico, denominados: modelo de habilidades de estudo; modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos. Segundo Street (2010), o modelo das habilidades cognitivas dos sujeitos, diz respeito a questões mais formais da língua, isto é, dominar as regras, seja gramaticalmente, sintaticamente, atentar-se a ortografia e pontuação. Dessa forma, o aluno está garantindo a sua competência na escrita acadêmica. Esse modelo é voltado para a técnica, pois prioriza os aspectos mais estruturais do texto, de forma superficial.

O segundo modelo é o de socialização, que conforme Lea e Street (2014), faz a suposição de que como os discursos e os gêneros são relativamente estáveis. Assim, se o aluno conseguir cumprir as exigências dos discursos e dos gêneros, serão bons escritores. O terceiro modelo é o dos letramentos acadêmicos, que tem como pretensão a elaboração de sentidos, a identidade, a autoridade e também o poder, priorizando a natureza institucional que diz respeito a qualquer contexto

acadêmico específico (STREET, 2010). Este modelo está atrelado aos sentidos que os graduandos concedem a escrita, as relações de poder e a autoridade que existem nas instituições, dentre outros.

Em suma, segundo Lea e Street (2014), os três modelos discutidos possuem utilidade tanto para aqueles que pesquisam para compreender melhor a escrita e outras práticas de letramento no contexto acadêmico, como para educadores que buscam a reflexão acerca das suas formas de ensino. Conforme Zavala (2010), na perspectiva interdisciplinar dos estudos do letramento, a leitura e a escrita são concebidas como sistemas simbólicos que possuem raízes nas práticas sociais, sendo inseparáveis dos valores sociais e culturais e não devem ser vistas como habilidades sem contexto, que se voltam para a codificação e decodificação de elementos simbólicos. Assim, as práticas letradas se voltam para as habilidades que os sujeitos exercem em contextos diversos. Diante dessa questão, nos deteremos mais adiante sobre os gêneros textuais, uma vez que estão relacionados às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

2.2 Os gêneros textuais/discursivos

O ser humano se comunica de diferentes maneiras e essas comunicações estão relacionadas à utilização da língua que acontece por meio de enunciados orais e escritos (BAKHTIN, 1997). Pensando nisso, é de extrema relevância apontar que os gêneros se fazem presente no cotidiano do sujeito, uma vez que para a comunicação acontecer é preciso haver um gênero. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 15), “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero discursivo”. Com isso, percebemos o quanto os gêneros são importantes em nosso meio e o quanto necessitamos deles. Dessa forma, podem ser caracterizados como entidades que atuam em nossa vida possibilitando a comunicação e interação com outros indivíduos (ROJO; BARBOSA, 2015).

No decorrer do tempo, os gêneros discursivos foram se expandindo e ganhando espaço. Conforme Marcuschi (2008), os gêneros não são novos. No Ocidente, por exemplo, tem em volta de vinte e cinco séculos, levando em consideração que sua sistematização foi iniciada em Platão. O autor acrescenta que os gêneros estudados nos tempos de Aristóteles se vinculavam apenas a literatura, mas na atualidade se remete as várias categorias referentes ao discurso.

Ao longo dos tempos, os estudos sobre os gêneros textuais foram sendo aprimorados, principalmente no que diz respeito aos gêneros escritos, visto que os mais utilizados eram os orais. Hoje, também temos os impressos e digitais. Bragagnollo (2011) argumenta que estamos vivenciando uma época que pode ser nomeada como "cultura eletrônica", por presenciarmos uma explosão de gêneros que surgiram recentemente e novos meios de comunicação na oralidade e escrita, seja na internet, na televisão, dentre outros.

Pode-se afirmar que, conforme Bakhtin (1997), cada esfera que faz utilização da língua possui a capacidade de elaborar seus tipos relativamente estáveis de enunciados e estes são denominados como gêneros do discurso. Marcuschi (2008, p. 161) reforça que “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Em outras palavras, os gêneros são instrumentos comunicativos do cotidiano que são selecionados de acordo com a necessidade do sujeito.

Cientes de que existem uma diversidade de gêneros, Rojo e Barbosa (2015) complementam que tudo o que se ouve e se fala diariamente refere-se a gêneros discursivos e nossas atividades se dão através da língua/linguagem, como também por meio dos gêneros que fazem a organização e possibilitam o sentido para outro.

Os gêneros discursivos podem ser caracterizados por apresentar conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Bakhtin (2008) ressalta que esses três elementos permanecem ligados no todo do enunciado, como também são marcados pela especificidade de um campo de comunicação.

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros do discurso podem ser primários e secundários. Os primários são aqueles que fazem parte das atividades do cotidiano como bilhetes, conversas com os amigos e familiares, dentre outros. Estes gêneros ao se unirem aos secundários se transformam e passam a adquirir características particulares. Com isso, perdem a relação com sua realidade e com a dos enunciados alheios. Conforme o citado autor, os gêneros secundários são complexos, aqueles mais formais e de diversas esferas da atividade humana, como artigos, romances, o discurso científico, o teatro, etc.

Partindo desse pressuposto, os gêneros discursivos são e estão presentes nos vários contextos de nossa vida, pois “são nossa forma de inserção, ação e controle social do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Assim sendo, é partir desses gêneros que há interação entre os indivíduos na sociedade, por esse motivo

não existe comunicação se não houver um gênero. Partindo desse pressuposto, discutiremos no tópico seguinte a respeito dos gêneros acadêmicos.

2.2.1 Os gêneros acadêmicos

Diante da percepção de que os gêneros fazem parte da nossa vida diária e que possuem padrões sócio comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, estilos realizados através da aproximação entre forças históricas, sociais, técnicas institucionais, como também por meio de objetos enunciativos (MARCUSCHI, 2008) e considerando ainda a multiplicidade de gêneros que existem é importante destacar que:

[...] os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros (MARINHO, 2010, p. 366).

Diante da afirmação da autora, percebemos que é a partir do contato com o ensino superior que os graduandos estabelecem relações com gêneros da academia. Durante o percurso que o graduando passa na universidade é complicado estudar com todos os gêneros, inclusive tem alguns que não são vistos e outros que são estudados apenas no final do curso como o projeto de pesquisa e a monografia. Além disso, um indivíduo pode dominar a língua perfeitamente e não dominar absolutamente todos os gêneros discursivos (MARINHO, 2010), já que toda e qualquer escrita é um processo de construção, enquanto mais se ler, mais há possibilidades para se desenvolver a escrita. Em virtude disso,

[...] é possível ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida (MARINHO, 2010, p. 367).

Em suma, destacamos que a atividade de produzir os gêneros não ocorre de imediato. Em razão disso, Souza e Basetto (2014) complementam que a falta de contato com a linguagem utilizada na academia possibilita maior dificuldade nas produções dos gêneros acadêmicos. Desse modo, pode acontecer dos alunos

[...] reagirem negativamente quando seus professores, na universidade, avaliam os seus textos e indicam inadequações e o desconhecimento de estratégias discursivas próprias ao texto acadêmico. Isso ocorre principalmente com alunos que foram considerados bem-sucedidos na sua relação com a escrita, durante a sua trajetória escolar prévia (MARINHO, 2010, p. 368).

Por este motivo, é interessante que nas escolas os professores apresentem alguns gêneros acadêmicos, para que quando o aluno chegar no ensino superior tenha uma boa preparação com relação às produções. Por isso, é interessante que os acadêmicos não sintam-se tão distantes a ponto de se sentirem incapazes. Conforme Bragagnollo (2011), a utilização dos gêneros é considerada um meio de unir as práticas sociais e a escola, dado que a inserção desses possibilita uma didática que tem como objetivo a aprendizagem. Deste modo, os gêneros estão diretamente ligados aos ambientes de estudo e também ao contexto de cada indivíduo.

2.2.1.1 O resumo acadêmico: definição e características

O estudo do resumo acadêmico foi iniciado por volta dos anos setenta no Brasil e fora dele (BRAGAGNOLLO, 2011). Para a referida autora, este é um dos gêneros mais importantes no que se refere ao âmbito escolar e acadêmico, dado que é bastante pedido na escola e na academia.

O resumo pode ser considerado como “a condensação de um texto, inteligível em si mesmo, redigido em nível padrão de linguagem com as próprias palavras do leitor resumidor” (THEREZO, 2007, *apud* BRAGAGNOLLO, 2011, p. 41). Trata-se de uma produção construída a partir da leitura de um texto, escrito com as palavras daquele que se dispôs a resumir. De acordo com Rover e Mello (2020), o resumo tem como função sintetizar as principais ideias do autor. É uma síntese que não deve ser incluída a opinião pessoal, críticas, nem julgamentos de valor.

A escrita do resumo acadêmico não é realizada por meio da cópia de trechos. É preciso compreender o texto, destacar as ideias que julgar mais precisas para, em seguida escrever com as próprias palavras, parafraseando o que for preciso. De acordo com Bragagnollo (2011) é por meio da paráfrase que o gênero é constituído, porém não devemos copiar tal qual se encontra no texto. Vale ressaltar que,

O resumo acadêmico caracteriza-se pela função que adquire quando é produzido. Isto quer dizer que esse tipo de resumo tem objetivos e características diferentes dos resumos produzidos em outros contextos, como, por exemplo, os resumos de filmes (chamados de sinopses), de peças de teatro etc. (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 41).

Em suma, o resumo acadêmico não se limita a comprovar as ideias dos textos, nem contar a história conforme leu, viu ou assistiu, tem pretensões maiores, como por exemplo poder auxiliar na construção de um texto. O aluno pode ler o texto por inteiro e não conseguir entender e como a leitura de um resumo é mais prática, rápida e as vezes melhor de compreender, com o auxílio dele o estudante será capaz de construir o seu próprio texto.

Cabe salientar que “no contexto acadêmico, o resumo pode ter um caráter avaliativo, pois o aluno-produtor sabe que seu texto será avaliado pelo professor” (BRAGAGNOLLO, 2011, p.41). No que se refere ao papel do professor nesse quesito avaliativo, é importante que ele venha considerar não apenas como uma forma de avaliação, mas levar em consideração a aprendizagem do aluno. Desse modo,

Não obstante ser associada à atividade de avaliação em vários contextos acadêmicos, estudos evidenciam que o resumo acadêmico tem propósitos muito maiores do que comprovar a compreensão leitora de um texto: com condições de produção, circulação e recepção definidas, pode funcionar como objeto de ensino para o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à compreensão e produção de textos, além de ser um texto autônomo, de uso em diferentes contextos, presente em várias instâncias sociais, no cotidiano das pessoas (BRAGAGNOLLO, 2011, p.43).

Assim sendo, o resumo está além da comprovação leitora e caráter avaliativo, posto que pode se encontrar em contextos distintos. É cabível dizer que se vários alunos realizarem resumos de um mesmo texto, apesar de resumirem com base no que o autor do texto diz, cada um escreverá de sua forma específica, dado que cada sujeito possui suas particularidades, destacando ideias diferentes.

Na visão de Kleiman (2007, p. 4) “os estudos do letramento, [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”, ou seja, é o que acontece quando o graduando produz seu resumo, não se distancia da sua forma de ser, mas transmite em sua escrita o que compreendeu no texto mesmo seguindo as normas.

Conforme já mencionamos, os gêneros discursivos são caracterizados por tema, estilo e estrutura composicional. Desse modo, o resumo acadêmico além de ser composto por esses elementos, também possui sua estrutura específica que são necessários para a produção, por isso,

[...] o aluno precisa estar atento à correção gramatical e ao léxico adequado a cada situação acadêmica de uso; seleção das informações colocadas com as mais importantes no texto original; indicação dos dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título; apresentação das ideias principais do texto e de suas relações; menção ao autor do texto original em diferentes partes do texto e de suas relações; menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes; menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica) (SANTOS, 2013, p. 313).

Dessa forma, assim como os outros gêneros, o resumo possui uma estrutura e o graduando precisa se atentar a cada elemento que o compõe, como por exemplo a adequação do léxico, selecionar as informações mais precisas, mencionar o autor do texto de diferentes formas para não ficar repetitivo. Machado; Lousada e Abreu - Tardelli (2004) apresentam as seguintes etapas para a produção do gênero resumo: a) sumarização; b) A compreensão global do texto a ser resumido; c) A localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto; d) A menção ao autor do texto; e) Atribuição de atos ao autor do texto resumido; f) A autoavaliação do resumo.

A primeira etapa é a sumarização, que segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), acontece durante a leitura. É nesse momento que o sujeito elimina as informações secundárias e conservam as primárias, ou seja, destaca as mais necessárias. A compreensão global do texto é a segunda etapa, na qual primeiramente é realizada uma leitura de forma detalhada do texto, destacando algumas informações como: o gênero de texto, o meio de circulação, o autor, a data de publicação e o tema, para em seguida partir para o resumo (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). Neste procedimento, o indivíduo realiza a leitura minuciosamente buscando as informações citadas para melhor compreender o texto.

A terceira etapa diz respeito a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes, isto é, organiza o texto com as ideias centrais para que o texto seja estruturado (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), isto é, faz

a organização para que o texto fique mais claro. A etapa seguinte é a menção ao autor do texto resumido, pois como o texto é de outra pessoa, é necessário citar o autor para que não haja confusão da parte de quem lê (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), isso significa que no momento da produção do resumo, o aluno precisa mencionar o autor do texto.

Outra etapa relevante para a construção do resumo se refere à atribuição de atos ao autor do texto resumido. Conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), é pertinente que o graduando interprete os atos existentes para utilizar os verbos adequados. Esses verbos são chamados de dicendi, pois representam a compreensão e a interpretação do texto fonte (BRAGAGNOLLO, 2011). Já os atos se referem ao momento em que o graduando demonstra na escrita o que o autor do texto traz, como por exemplo, temos as expressões: o autor define, classifica, aborda, argumenta, enumera, acredita, dentre outros.

Por fim, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), a última etapa diz respeito a autoavaliação. É o momento que o sujeito realiza a sua própria avaliação a partir da leitura, podendo fazer as modificações que julgar necessário. É pertinente destacar que,

Para que o resumo seja claro e coerente, é preciso também indicar as relações entre as ideias do resumo e explicitar as relações entre as ideias do texto original. Por isso, o uso de conectivos ou organizadores textuais para indicar essas relações, como a exemplificação, a causa/consequência, a explicação, a conclusão etc., representa uma ação fundamental para a elaboração do resumo. Esse uso demonstra, ainda, que o aluno apreendeu o texto original de forma ampla, num processo real de compreensão (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 45).

Logo, faz-se necessário que no momento da escrita haja indicações que se refiram as ideias do resumidor como também do autor do texto original, para que a produção fique o mais coerente possível, visto que um texto escrito com coesão e coerência é mais fácil de ser compreendido. É importante compreender que:

A noção mais importante de todas que se possa ter sobre resumos é que esse gênero textual não é a simples redução de outro texto e suas partes mais importantes, mas a explicitação mais clara de uma compreensão global do texto gerador, que só pode ser garantida quando o produtor é capaz de reconhecer e utilizar as regularidades recorrentes próprias desse gênero específico (BORBA, 2004, p. 87).

Portanto, o resumo não significa a redução de um texto, mas a compreensão que se tem dele. Assim “um texto-resumo bem formado é uma manifestação da competência textual do aluno e [...] objeto necessário do ensino e à pesquisa” (TELES, 2007, p. 2). Desse modo, o gênero resumo é indispensável na esfera escolar e acadêmica para a aprendizagem dos sujeitos. No próximo tópico, discutiremos sobre a didatização dos gêneros discursivos, visto que o modo como são ensinados poderá fazer diferença no momento em que serão produzidos.

2.3 A didatização dos gêneros discursivos

A didatização está diretamente ligada ao modo como os gêneros são ensinados. Essa prática faz diferença na aprendizagem dos alunos, já que é um processo que se faz presente nas atividades humanas desde sempre, seja de forma direta ou indiretamente (BORGES; ALENCAR, 2014). Este procedimento de estudo é transmitido pelo docente a partir do planejamento que faz para o ensino dos gêneros, incluindo as metodologias utilizadas. Isso requer:

[...] uma abordagem sistemática das diferentes práticas de linguagem, de modo a que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a língua, na mesma medida em que a praticam, o que significa que o tratamento do texto em sala de aula não pode se dar de forma espontaneísta, como se apenas ler, escrever, falar e ouvir conduzissem, de forma automática, à aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade. Do ponto de vista da formação do professor, portanto, é necessário dotá-lo de um conhecimento especializado sobre a língua que informe uma pedagogia que tome o texto, em suas várias facetas, como objeto privilegiado de ensino-aprendizagem (SUASSUNA; LEITÃO, 2018, p. 17).

O professor nesse percurso pode contribuir de forma significativa ao elaborar o conteúdo da aula, pensando nas metodologias que podem ser desenvolvidas para promover uma melhor compreensão por parte dos alunos. Conforme Borges e Alencar (2014), quando se trata do processo de ensino no âmbito acadêmico, o desenvolvimento dos discentes depende do conhecimento adequado do educador e de como faz uso dos recursos didáticos. Desse modo, é importante pensar nas atividades que serão desenvolvidas na sala de aula, para que possam ser eficazes para as produções dos gêneros.

Segundo Cristovão e Vignoli (2020), um procedimento didático que pode contribuir para a aprendizagem é o da sequência didática (SD), uma vez que é composta por atividades que se organizam em volta de um determinado sistema de

gêneros, em torno das capacidades de linguagem essenciais para o agir por meio das práticas sociais. Então, a SD elenca atividades que além de servirem para as práticas de leitura e escrita, também podem ser utilizadas em contextos sociais. Por este motivo que é interessante que o docente trabalhe com a sequência didática.

A sequência didática é imprescindível para o processo didático e pode ser compreendida como “um conjunto de atividades [...] organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, apud ARAÚJO, 2012, p. 323). É importante que o professor ou mediador realize uma sequência didática como forma de organização da aula, para que o gênero oral ou escrito seja aprendido pelos alunos. No entanto, é considerável que o educador tenha em mente que trabalhando com “uma SD não é preciso abordar todas as dimensões ensináveis do gênero, ela deve ser encarada como parte do processo de apropriação e não como “o processo” em si” (BARROS; ROSA, 2013, p. 114). A sequência didática não visa o ensino do gênero como forma de apenas aplicar todas as características que compõe o gênero, mas contribuir para a produção textual do aluno.

Segundo Araújo (2012), a SD está diretamente ligada à didatização do gênero, pois a produção é elaborada a partir de processo, isto é, o sujeito aprende a produzir os gêneros passo a passo. O autor complementa que o ensino de gêneros implica em alguns procedimentos, como os exercícios sistemáticos que se referem ao ensino de língua e favorecem uma aprendizagem significativa, sendo o primeiro passo a leitura, uma vez que, o estudante necessita compreender o texto, logo após analisar linguisticamente para partir para a produção de um determinado gênero.

Mediante o exposto, a SD busca contribuir na aprendizagem que diz respeito as produções dos gêneros, dado que, se o educador ensinar o texto sem preparação, conseqüentemente, não obterá um bom resultado na aprendizagem dos educandos. Conforme Borges e Alencar (2014), o educador além de ser transmissor de conhecimentos, precisa atuar como mediador na aprendizagem, fazendo uso de recursos didáticos que possibilite ao estudante o aprendizado crítico-reflexivo de maneira ativa e motivadora. Após as discussões apontadas no decorrer deste capítulo, analisaremos a seguir a didatização do resumo acadêmico pelo Projeto Papel e, em seguida, as produções dos alunos.

3 UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE OS RESUMOS ACADÊMICOS DOS ALUNOS DO PROJETO PAPEL

Neste capítulo, realizamos as análises a partir dos materiais coletados em nossa pesquisa ao investigarmos o processo de didatização do gênero resumo acadêmico nos encontros do Projeto Papel e como ocorreu as produções dos resumos dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN que participavam do Projeto. Para isto, selecionamos 9 (nove) produções dos discentes que autorizaram que os textos servissem como *corpus* para a nossa pesquisa.

Mediante o exposto, estabelecemos as seguintes categorias de análise: a) O processo de didatização do gênero discursivo resumo acadêmico através do Projeto Papel; b) A sumarização, a localização e a explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto; e c) A menção e a atribuição de atos ao autor do texto. A primeira seção diz respeito ao processo para a produção do gênero estudado, já a segunda e terceira remetem a análise da estruturação do gênero discursivo resumo acadêmico através das produções dos discentes.

3.1 A didatização do gênero resumo acadêmico através do Projeto Papel

Sabe-se que o modo como os gêneros são ensinados faz diferença, uma vez que a aprendizagem do sujeito envolve uma série de fatores. Pensando nisso, realizamos a pesquisa com os alunos do segundo período de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel, como forma de observar como acontecia o ensino nos gêneros, em especial do gênero resumo, visto que, este é inquestionavelmente importante na sociedade escolar e acadêmica (BRAGAGNOLLO, 2011). No que se refere ao processo de didatização do gênero resumo, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) explicitam que o processo de ensino para a produção do resumo escolar e acadêmico contribui para a forma como o gênero será produzido.

É importante salientar que as investigações decorrentes da nossa pesquisa, inicialmente, foram realizadas através de observações participantes durante 3 (três) encontros do Projeto Papel. Os alunos que compõem o Projeto eram distribuídos em duas turmas e cada uma possuía dois ministrantes. Os encontros aconteciam um dia por semana, mais especificamente na terça-feira, pela plataforma *Google Meet*.

Antes de partirem para as explanações e definições sobre o gênero discursivo resumo acadêmico, os ministrantes do projeto explicaram sobre a paráfrase, pelo fato deste recurso contribuir significativamente na construção de um resumo.

O primeiro encontro referente ao ensino do resumo acadêmico teve como tema: Menção ao autor do texto. Para iniciar as discussões com essa temática, alguns dias antes do encontro foi enviado pelos ministrantes através do *WhatsApp* o material com textos e exercícios para que os alunos fizessem a leitura para ser discutido e, a partir desse material, se aprofundassem no estudo do gênero. O primeiro passo foi a leitura e discussão do texto “Cultura da paz”, de Leonardo Boff (2002), explicando a ideia do texto. Em seguida, foi adentrado no gênero resumo, como por exemplo, o que é resumir, o que é o gênero resumo, suas principais características, como produzir o resumo. Os ministrantes do Projeto indagavam se os alunos estavam compreendendo e utilizavam exemplos do cotidiano para que os graduandos conseguissem compreender.

Na ocasião, foi apresentada alguns elementos linguísticos que aparecem nos resumos. Em seguida, foi realizada uma leitura de um resumo do texto trabalhado e pedido para os alunos destacassem os modos de menção ao autor do texto. Outra atividade realizada foi a exposição de outro resumo, desta vez de um livro “Crise na linguagem: a redação no vestibular”, de Maria Thereza Fraga Rocco (1983). Em seguida, foi solicitado que nos locais que tinha lacunas os alunos preenchessem, conforme tinha sido estudado sobre a menção ao autor do texto. Depois de dois encontros e após toda a discussão do material, foi pedida a produção do primeiro resumo sobre o item “Língua padrão X língua culta: uma dicotomia superável”, parte do artigo Educação linguística: para além da “língua padrão”, de Lucia F. Mendonça Cyranka e Maria Luiza Scafuto (2011).

O terceiro encontro teve como temática: Resumo acadêmico – atribuição de atos ao autor do texto. A discussão aconteceu a partir do texto “Pesquisa mostra como a desinformação se tornou o vírus do século”, por Margareth Arthur (2021). Após discutir o material e apresentarem informações sobre o gênero trabalhado, os ministrantes do projeto aplicaram uma atividade oral com as seguintes perguntas: a) Qual é o assunto do texto? b) Que gênero textual é esse? c) Quem escreveu este texto? d) Qual é o seu local de publicação e a data? e) Qual a função das aspas ao longo do texto? Em seguida, explicaram os seguintes pontos para a produção do resumo:

- 1- Grifar as informações principais de cada parágrafo do texto;
- 2- Desconsiderar conteúdos facilmente inferíveis;
- 3- Ignorar expressões explicativas.

Após essas explicações, os alunos realizaram a segunda produção com base no texto estudado. Para as produções, os alunos tinham um prazo de sete dias. Depois que entregavam aos ministrantes do Projeto Papel, os discentes recebiam o retorno, ou seja, as devolutivas com as correções que eram necessárias.

No decorrer dos encontros, observamos que os monitores planejaram o conteúdo pensando na aprendizagem dos alunos e não somente em aplicar as instruções do gênero. Ensinaram os passos para produzir o resumo dialogando com os graduandos, tirando as dúvidas e mostrando a importância do gênero no cotidiano, inclusive quando traziam exemplos do dia a dia para melhor compreensão. Os monitores levaram em consideração que a maior parte dos graduandos estavam iniciando suas produções na universidade e, provavelmente, sentiriam dificuldades no momento de produzir o gênero.

Pensando na produção do resumo, é cabível salientar que “saber resumir textos lidos é uma capacidade necessária nas sociedades letradas para o desempenho de várias funções e atividades profissionais” (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 42). Sendo assim, o ato de resumir textos é necessário e não é uma tarefa tão simples, pois como já foi mencionado, requer alguns procedimentos estruturais.

Os ministrantes do Projeto Papel, após trabalharem com duas categorias do resumo: a menção ao autor do texto e atribuição de atos ao autor do texto, passaram a leitura de um texto que falava sobre a categoria da sumarização. Constatamos que, muitas vezes, o que dificulta o aprofundamento do conteúdo é o curto prazo, pois tem muito a ser discutido, mas em virtude do tempo, o ensino acaba sendo de forma rápida, principalmente durante o ensino remoto. Isso não quer dizer que a aprendizagem não aconteça, porém se tivesse um tempo maior, as discussões provavelmente seriam mais aprofundadas e trabalhariam com outras categorias. Além disso, sabe-se que tudo o que vamos realizar exige tempo e para o leitor chegar à proficiência, necessita percorrer um percurso que demanda tempo e prática (TELES, 2007).

No decorrer das observações, verificamos que os responsáveis pelo Projeto Papel se empenharam visando promover uma aprendizagem significativa. Os

monitores levaram os alunos a se aprofundarem nos materiais e depois de compreendê-los partiram para a teoria, o que é positivo neste percurso de produções. Procuraram ensinar de forma contextualizada, explicando e mostrando as características do gênero resumo nas atividades. Apresentaram por exemplo, um resumo pedindo que os alunos identificassem os modos de menção ao autor do texto, proporcionando que os discentes compreendessem o que estava sendo discutido.

Pensando em como o gênero foi ensinado neste Projeto, visto que houve preparação e organização, os docentes devem repensar sobre algumas questões quando se trata de ensinar gêneros. Segundo Cristovão e Vignoli (2012), tratando-se de discutir algo relacionado à leitura e à escrita na universidade surgem algumas questões em relação às dificuldades que os graduandos externalizam quando se trata das produções de textos da esfera acadêmica e as práticas metodológicas para realização de um trabalho consistente no que se refere à leitura e escrita na academia, pois, quando as práticas metodológicas são aplicadas de forma eficaz, podem contribuir para a aprendizagem dos educandos.

Mediante o que foi discutido, percebemos que a maneira como ocorre as instruções para a construção de um gênero requer um certo cuidado, visto que devem acontecer passo a passo e de um modo que os alunos consigam compreender, por isso que a didática utilizada pelo professor/ mediador implica em um ensino que possa suprir as necessidades dos graduandos quando se trata de aprendizagem, conforme o que foi realizado no Projeto Papel. Após o percurso de didatização do gênero, analisaremos a seguir as produções dos resumos acadêmicos dos alunos.

3.2 A sumarização e a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do gênero resumo acadêmico

Para a análise dos resumos produzidos pelos discentes, observamos as categorias que foram trabalhadas pelo Projeto Papel com intuito de investigar se os aspectos do resumo foram contemplados nas produções realizadas. A primeira categoria para a produção do resumo que analisaremos é a sumarização, que pode ser compreendida como um processo mental que acontece durante a leitura (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). Neste procedimento, as

informações mais precisas são priorizadas, enquanto as redundantes são excluídas. Vejamos a seguir o texto- fonte e os resumos realizados pelos discentes:

Texto Fonte	Resumo produzido pelos discentes
<p>O pensamento crítico é fundamental para se buscar a verdade de um fato, de uma notícia, de uma situação, junto do desenvolvimento e do estímulo à educação dos indivíduos, os quais, neste momento, já estão inteirados na questão, visto que, segundo alguns estudos, “o termo <i>fake news</i> já está disseminado, [...] 85% das pessoas se preocupam com isso”.</p> <p>Destaca-se que o exercício do pensamento crítico precisa ser um processo permanente, abrangendo as populações sem discriminação de raça, idade, nível econômico e/ou social, criando-se “ações inclusivas e permanentes”, promovendo-se reflexões e iniciativas capazes de combater a desinformação (ARTHUR, 2021)</p>	<p>Segundo a autora, destaca-se o pensamento crítico como peça fundamental para a busca da verdade de um fato, sendo esse exercício do pensamento crítico um processo permanente e que abranja as populações sem discriminação seja racial ou social, assim, criando-se ações “inclusivas e permanentes” e promovendo reflexões e iniciativas capazes de combater a desinformação (A1, 2021).</p>
<p>Acontece que “as bolhas e, respectivamente, seus membros, têm suas preferências e conexões facilmente escaneadas”, estabelecem-se como uma forma de controle exercido pelas informações que concedemos pelo <i>Facebook</i>, pelo celular, pelos sites que acessamos, causando uma completa falta de privacidade do indivíduo que, dessa maneira, fica exposto a todo o tipo de manipulação. A pandemia veio agravar essa situação, pois evidenciou a “crise de confiança vivida por instituições como a imprensa e a ciência, entre outras” (ARTHUR, 2021).</p>	<p>Segundo as autoras, outro fenômeno são as chamadas “bolhas”. Elas explicam que esse é um termo surgido na pandemia, que se refere a um isolamento de ideias, aplicadas como forma de manipular e controlar as informações a nós expostas. Por conseguinte, para as teóricas, as bolhas criaram uma forte crise de confiança quanto ao âmbito científico e da imprensa (A2, 2021).</p>

A partir da leitura dos resumos, percebemos que o processo de sumarização não é tão simples e nem aleatório (TELES, 2007), pois alguns alunos que produziram os resumos tiveram dificuldades para destacar as ideias principais. Depois da leitura do texto fonte e das produções, destacamos algumas ideias como mais relevantes, dentre essas podemos citar as que estão nos trechos dos alunos A1 e A2.

O aluno A1, por exemplo, fala de um dos pontos mais comentados nas produções, “o pensamento crítico”. Enquanto A2 aborda sobre as “bolhas”, que é outro ponto relevante para ser destacado diante do momento pandêmico vivenciado. Logo, ao observarmos o texto fonte e os resumos dos alunos, verificamos que apesar das ideias destacadas por eles serem consideradas como relevantes, estão praticamente utilizando as mesmas palavras que a autora, ocorrendo uma repetição.

Quando na verdade deveriam explicitar o que a autora do texto fonte diz com as suas próprias palavras. Afinal, como já discutido, resumir não significa repetir as ideias do autor.

Os dois alunos deixam explícito que suas escritas foram baseadas no texto de outra pessoa quando citam “segundo a autora”. Vale salientar que a autora é Margareth Arthur (2021), mas em seu artigo ela apresenta as ideias das pesquisadoras Pollyana Ferrari e Margareth Boarini, por isso que o aluno A2 se refere as autoras no plural e não no singular, dessa forma, percebemos que nem sempre os alunos vão conseguir identificar quem são os autores do texto.

É interessante esclarecermos que na produção de um resumo, as informações não são do resumidor. É necessário explicá-las com objetividade para haver melhor compreensão. Na medida que o aluno vai resumindo, a sumarização vai acontecendo de forma natural e inconscientemente (TELES, 2007). O que poderia ter acontecido nos trechos dos alunos A1 e A2.

A partir da observação do texto fonte e da leitura dos resumos dos alunos A1 e A2, percebemos que eles destacaram as ideias mais precisas. A1 optou por não relatar acerca da porcentagem das pessoas que se preocupam com a *fake news* e A2 não falou sobre as bolhas ter preferências e conexões facilmente escaneadas. Para que o método de sumarização aconteça o graduando após realizar a leitura do texto-fonte, faz a seleção das mais cabíveis sequências linguísticas (TELES, 2007), como também o apagamento das ideias não muito relevantes. Os alunos A1 e A2 selecionaram as ideias mais precisas, fizeram o apagamento das informações menos importantes, mas deveriam ter utilizado suas próprias palavras no momento de resumir, para que não ficasse tão parecida com as palavras da autora.

Outra categoria que analisamos nos resumos produzidos pelos discentes diz respeito a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do texto. Segundo Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004), essa etapa faz a organização do texto com as ideias mais relevantes, para isso é preciso manter as relações determinadas pelo autor, como a explicação, exemplificação, dentre outras e é por meio da utilização dos conectivos ou organizadores textuais que essas relações acontecem, como veremos a seguir:

Resumos produzidos pelos discentes

No entanto, é importante também relatar **que**, **segundo** a autora, o cenário pandêmico atual contribuiu **para que** esse cuidado quanto a verificação das informações estejam acontecendo muito mais, **já que** as pessoas têm feito uma busca muito maior a respeito da veracidade dos assuntos que chegam até elas (A3, 2021, grifos nossos).

[...] Destaca também **que** o exercício do pensamento crítico é fundamental **e que** deve ser um processo contínuo, **que** envolva todas as pessoas, sem **que** haja discriminações, estimulando comportamentos qualificados **para** impugnar a desinformação (A4, 2021, grifos nossos).

Ao lermos os resumos A3 e A4, destacamos um trecho em que aparecem alguns elementos linguísticos que exercem funcionalidades dentro do texto e podem contribuir para a compreensão leitora. Desse modo o aluno A3, utilizou alguns organizadores textuais dentre eles se encontra o conectivo “no entanto”, utilizado para indicar contraste entre as ideias expostas ou também contrariá-las. Porém, podemos inferir que o aluno utilizou esse organizador textual para indicar conclusão, já que é o início do último parágrafo. Pensando nisso, ele poderia ter utilizado outros conectivos, como por exemplo: Portanto; em síntese; logo, dentre outros; ao invés de fazer uso de um conectivo que não indicou conclusão. A seguir, faz uso de outros conectivos (*que; segundo; para que; já que*). Estes termos foram utilizados em conformidade com as ideias expressas anteriormente, uma vez que, o primeiro como forma de explicar a ideia da autora do texto fonte, o segundo, teve como objetivo apontar que a ideia era de outro texto, o terceiro demonstrou a intenção da ideia e o último indicou a introdução do argumento.

No resumo de A4, verificamos a utilização de alguns elementos textuais. Podemos destacar os conectivos “*que*”, como ressaltamos anteriormente, tem função explicar a ideia da autora, este é o organizador mais utilizado nesse trecho. Diante disso, é interessante que o graduando utilize outros organizadores para não ficar repetitivo. Além desses, utilizou também “*e*” que indica adição, ou seja, tem algo a mais a relatar sobre a ideia. Fez ainda o uso do conectivo “*para*”, que se refere ao propósito a ser cumprido.

Dessa maneira, percebemos nos trechos dos resumos que A3 e A4 conseguiram fazer uso dos organizadores textuais, uma vez que representam uma ação primordial para a elaboração do resumo (BRAGAGNOLLO, 2011). Uma forma de perceber a importância que esses elementos linguísticos representam, é realizar a leitura de textos sem o uso deles. Portanto, quando o aluno consegue fazer uso

desses elementos de forma que não modifique o sentido, significa que conseguiu compreender o texto fonte (BRAGAGNOLLO, 2021).

Após analisarmos as categorias: sumarização e a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes do resumo acadêmico dos alunos do Projeto Papel, partiremos para outras duas categorias: a menção e a atribuição de atos ao autor do texto, que não são menos importantes, afinal, é a junção dessas etapas que promovem uma boa produção, como veremos no tópico seguinte.

3.3 A menção e a atribuição de atos ao autor no resumo acadêmico

Levando em consideração as categorias de análise que regem o resumo acadêmico, analisamos nesta seção a menção ao autor do texto, uma vez que no momento da produção do resumo, faz-se necessário mencionar o autor do texto fonte para que o leitor não confunda de quem são as ideias (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). Seleccionemos trechos de resumos de alunos diferentes para apresentarmos algumas maneiras de referenciar os autores do texto ao longo da escrita.

Resumos produzidos pelos discentes
Segundo Margareth (2021), um antídoto para a imunização mínima contra as fake news é a estimulação do pensamento crítico, onde a população possa procurar por informações baseadas na verdade dos fatos (A1, 2021).
Artur (2021) vem abordar no texto a polêmica questão da fake news, nas quais acontecem através dos meios de comunicação. Sendo assim, a autora orienta para que venhamos estimular pessoas a buscarem informações a respeito dos assuntos que chegam até elas através dos meios de comunicação, antes de fazer o repasse desses conteúdos (A3, 2021).
A autora salienta que para sermos imunes as essas notícias falsas são necessárias desconfiar, buscar informações, e comprová-las (A5, 2021).

No resumo do discente A1, observamos que o aluno fez a menção a autora do texto deixando claro de quem é a informação. O mesmo acontece também no resumo do aluno A3, conseguimos perceber a menção ao autor do texto pelo sobrenome. Vemos também no resumo do aluno A5 que o aluno referenciou a autora de outra maneira. É importante mencionar que no início do resumo, o graduando fala o nome da autora. Vale destacar que além desses exemplos que apresentamos, existem outras formas de referenciar, pois o graduando pode ir

reversando ao longo do texto para não ficar repetitivo. Inclusive, algumas formas são mais recomendadas, como “o uso do sobrenome; o termo "o autor/a autora"; o uso de adjetivos referentes às áreas de especialidade, como escritor, filósofo, antropólogo, jornalista, entre outros; ou a seus papéis sociais, como reitor, presidente etc.” (BRAGAGNOLLO, 2011, p. 45). Desse modo, para que a produção dos resumos seja bem elaborada faz-se necessário fazer menção ao autor do texto original e se atentar para mencionar de forma apropriada. Veremos a seguir outros trechos:

Resumos produzidos pelos discentes
Vale ressaltar também que é importante investigar se os fatos são verídicos, como também duvidar de fontes que não são seguras, já que as pessoas estão cercadas por essa problemática que visa controlar e desinformar os sujeitos, no qual é fundamental ficar atento, pois com os avanços tecnológicos todos têm acesso aos meios de comunicação e isso conseqüentemente gera condições para aumentar a manipulação (A6, 2021).
A reportagem mostra com mais clareza como esses fenômenos de <i>fake News</i> e do Negacionismo tem se espalhado mundo a fora de uma maneira tão exacerbada e sem nenhum controle, que se deu a partir da evolução das tecnologias e tudo que ela trás, nos fazendo imaginar nas múltiplas redes sociais. Em síntese, mostra ainda que a pandemia veio como um agravante mais propício para esse contexto, onde nasceu uma enorme “crise” de confiança por parte da indústria da ciências e seus aliados (A7, 2021).
Não sendo exclusiva da atualidade, as falsas notícias se agregam ao negacionismo que tende a ser expandido com a globalização, não somente, a pandemia do COVID-19 amplia a tóxica relação das bolhas na qual as pessoas fazem parte. A busca por pensamento crítico, infere não só na busca de informações reais, mas, na obtenção constante de educação do sujeito, necessitando de ser uma ação contínua e acessível, combatendo a desinformação (A8, 2021).

Realizando as leituras dos trechos dos resumos, percebe-se que o aluno A6 inicialmente fala sobre investigar se as notícias são verídicas ou não. O resumo do aluno A7, refere-se ao fato de que as *fakes news* têm se espalhado rapidamente e com os avanços tecnológicos principalmente e o aluno A8 fala também sobre a expansão das falsas notícias e cita que o pensamento crítico pode contribuir para combater essas desinformações. Essas informações são necessárias para entendermos as ideias que os alunos resumiram. A menção ao autor do texto é imprescindível na produção de um resumo e nesses trechos não vemos isso.

Mediante tais circunstâncias, constatamos que A6, A7 e A8 expõem as informações, porém não deixam explícito que a ideia é de outra pessoa. Dessa forma, o leitor pode ser confundido, não em termos de conteúdo, porque claramente conseguimos entender, mas devido ao resumidor não deixar claro se a ideia é dele

ou do autor do texto. Como se trata de um resumo de outro texto, faz-se necessário separar as duas vezes. Para isso, é preciso mencionar o autor do texto fonte (BRAGAGNOLLO, 2011). Isto é, se estamos escrevendo um resumo com base no texto de alguém, é preciso referenciá-lo ao longo da escrita.

Outro aspecto que analisamos nas produções dos alunos foi a atribuição de atos ao autor do texto resumido. Isso significa que quando o autor (do texto original) realiza tipos diferentes de atos no texto, o resumidor precisa interpretar esses atos para utilizar o verbo adequado (MACHADO; LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004), isto é, o tipo de ação que o autor desempenha. Como veremos nos resumos a seguir:

Resumos produzidos pelos discentes
As pesquisadoras Pollyana Ferrari e Margareth Boarini afirmam que as <i>fakes news</i> são espalhadas desde muito tempo atrás, havendo na atualidade uma intensificação desses compartilhamentos falsos juntamente com o negacionismo através dos meios de comunicação (A6, 2021).
Com isso, a autora Margareth Artur ressalta em seu artigo, a importância da formação do pensamento crítico, que é de suma importância para a busca de uma verdade implacável, visto que de certa maneira o termo <i>Fake News</i> se alastra e mais de 85% das pessoas se preocupam com isso, segundo alguns estudos (A9, 2021).

Ao verificarmos o trecho acima do aluno A6, percebemos que ele utilizou o verbo “*afirmar*” para referir-se ao que as autoras do texto dizem respeito às *fake News*, buscando assim mostrar o “posicionamento do autor em relação à sua crença na verdade do que é dito” (MACHADO, LOUSADA; ABREU TARDELLI, 2004, p. 49). Isto significa que o aluno apresentou o que as autoras pensam sobre o determinado assunto.

No resumo do aluno A9, foi utilizado o verbo “*ressaltar*”, para apresentar a importância do pensamento crítico no combate às notícias falsas na visão da autora. Este verbo indica a relevância de uma ideia presente no texto (MACHADO, LOUSADA; ABREU TARDELLI, 2004). Assim, com o uso do verbo adequado, o resumidor conseguiu destacar a ideia considerada importante apropriadamente.

A partir das discussões, destacamos que a utilização de atos do autor do texto é um processo significativo (TELES, 2007), pois ao utilizar os verbos adequados, o resumidor será capaz de contribuir para a compreensão do leitor.

Entretanto, percebemos que uso de termos linguísticos inadequados podem comprometer o sentido do texto.

Partindo desta análise, no que se refere à compreensão do texto fonte, percebemos que boa parte dos alunos conseguiram entender a ideia geral, porém ao selecionar as principais informações para a produção textual, alguns trouxeram ideias secundárias, que não eram tão necessárias para o resumo. Sobre os organizadores textuais que foram apresentados em nossa segunda categoria analítica, sabemos que são usados para manter o encadeamento da escrita e percebemos que os alunos utilizaram, mas precisam melhorar nesse quesito, visto que utilização sem ter ideia de onde fazer uso, pode causar desentendimentos ao leitor e no sentido do texto.

Com relação ao autor do texto, fizeram as menções em algum momento do resumo, mas em alguns parágrafos não mencionavam, deixando para o leitor a tarefa de investigar se ideia seria do autor do texto fonte ou do resumidor. Além disso, precisam se atentar às várias formas de menções, para utilizar adequadamente e não ficar repetitivo. Outra questão que percebemos nas produções é que os discentes precisam atentar a que atos o autor está exercendo em cada momento do texto para saber qual verbo utilizar, uma vez que, o sentido do texto precisa permanecer o mesmo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações de que os discentes ao chegarem ao ensino superior apresentam preocupações em relação à escrita acadêmica, selecionamos a produção do gênero resumo acadêmico como objeto de análise para tentar compreender como acontecia o processo de escrita dos alunos por meio do Projeto Papel. Assim, na pesquisa investigou-se a produção escrita dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel. Para isto, observou-se como ocorre o processo de didatização do gênero resumo para os alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel; verificou-se as produções escritas do gênero resumo e analisou-se a sumarização; a localização e explicitação das relações entre as ideias mais relevantes; a menção e a atribuição de atos ao autor do texto.

As investigações mostraram que para haver o aprendizado sobre um gênero, é preciso que o mediador adote boas estratégias metodológicas, uma vez que faz-se necessário ensiná-lo passo a passo para que o aluno consiga compreender. Conforme os dados da pesquisa, constatamos que, nos resumos analisados, os alunos fizeram a seleção das ideias mais relevantes, como também excluíram as desnecessárias, porém, no momento de resumir, poderiam ter escrito com suas próprias palavras para não ficar tão similar as da autora do texto fonte. Inferimos que os alunos conseguiram organizar as principais ideias do texto com a utilização dos organizadores textuais, isso significa que os graduandos fizeram uso dos elementos linguísticos de forma que não modificasse a ideia da autora do texto fonte.

Verificamos ainda que alguns alunos conseguiram mencionar o autor conforme foi aprendido nos encontros do Projeto Papel, porém, outros não fizeram isso, o que nos leva a pensar que esses alunos necessitam pesquisar mais sobre essa etapa de produção. Percebemos que os alunos conseguiram fazer uso dos verbos adequados em suas produções de acordo com as ideias da autora do texto fonte.

Diante das discussões tecidas ao longo desta pesquisa, percebemos que a didatização do Projeto Papel proporcionou que os graduandos pudessem compreender o gênero discursivo resumo acadêmico, isto significa que as instruções puderam favorecer uma aprendizagem do gênero investigado. Além do mais, convém mencionar que devido os alunos do curso de Letras e Pedagogia do

CAP/UERN, participantes do Projeto Papel estarem no início da graduação, especificamente no segundo período, é possível que ao longo do percurso acadêmico preencham as lacunas existentes na escrita do gênero estudado.

Desta maneira, tratando-se de uma pesquisa voltada para a Linguística, em especial a Linguística Aplicada na área do letramento acadêmico, acreditamos que o nosso trabalho pode contribuir com futuras investigações, pois o gênero discursivo resumo acadêmico é bastante trabalhado na universidade. Levando em consideração os dados gerados, destacamos a relevância da didática nas aulas no que se refere ao ensino dos gêneros, posto que o professor precisa promover uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jul. 2013.
- ARTHUR, Margareth. Pesquisa mostra como a desinformação se tornou o vírus deste século. **Jornal da USP**. São Paulo, p. 1. 23 mar. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414 p. Maria Emsantina Galvão G. Pereira.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; ROSA, Lidiane Escaravaco Borges de. A didatização do gênero textual "Coluna de dúvidas de português". **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 110-127, dez. 2013.
- BRAGAGNOLLO, Rubia Maria. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- BORBA, Vicentina Maria Ramires. **Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico**. 2004. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós- Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Cairu, v. 3, n. 4, p. 119-143, ago. 2014.
- CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; VIGNOLI, Jacqueline Sanches. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes USF**, Itatipa/Sp, v. 38, n. 1, p. 1-18, 24 fev. 2020.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas /Sp: Mercado de Letras, 1995. 294 p.
- KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua maternas** Signo. Santa Cruz do Sul, v 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

Kleiman, Angela. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

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

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; TARDELLI, Lília Santos Abreu-. **RESUMO.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 69 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.
ARTHUR, Margareth. Pesquisa mostra como a desinformação se tornou o vírus deste século. **Jornal da Usp.** São Paulo, p. 1-1. 23 mar. 2021.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico, Belo Horizonte, RBLA, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MELLO, Marcela Tavares. **Letramentos acadêmicos:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2017. 144 p.

MONTEIRO, Rysian Lohse; COIMBRA, Marcela Viera; LUQUETTI, Eliana Crispim França. ESCRITA NA UNIVERSIDADE: o processo de aquisição do letramento acadêmico. **Cifefil**, [s. l], n. 66, p. 845-862, dez. 2016.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

ROVER, Ardinete; MELLO, Regina Oneda. **Normas da ABNT:** orientações para a produção científica. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020. 222 p.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos:** nas fronteiras do projeto Sesa. 2013. 418 f. Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes-Cchla, Programa de Pós-Graduação em Linguística- Proling, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SCAFUTTO; CYRANKA, Lucia F. Mendonça Cyranka; Maria Luiza Scafutto. **Educação linguística: para além da “língua padrão”.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar. / ago. 2011.

SILVA, J. L. ZANINI, M. **Gênero Resumo: Visualização do progresso de ensino-aprendizagem na produção textual escrita no PAS-UEM.** In: IV CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares, 4, 2013, Maringá. Maringá: CDD, 22 ed. 2013. p. 1-15. Disponível em: <http://www.indev.com.br/conali/?l=trabalhos&pg=8>. Acesso em: 22 de maio de 2021.

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

SOARES, Magda. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, p. 83-110, 2014.

STREET, Brian V.. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, p. 541-567, dez. 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p. MARCOS BAGNO.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, p. 51-71, abr. 2013.

SUASSUNA, Livia; LEITÃO, Alane Kerolaine Gondim. A didatização da escrita por licenciandos do curso de Letras-Português da UFPE. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 12-39, dez. 2018.

TELES, Maria Edleuza da Silveira. **Um estudo do resumo acadêmico em curso de graduação**. 2007. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior: In: VÓCIO, C. L.; SITO, L. S.; DE GRAND, P.B. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. P. 71-95.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado Aluno(a)

Este é um termo de consentimento para que você autorize sua participação na pesquisa “A produção do gênero resumo acadêmico por alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN”, participantes do Projeto Papel (título provisório), desenvolvida por ANDERLIA OLIVEIRA DE LIMA, aluna do 8º Período do curso de Letras e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus Avançado de Patu*, sob a orientação da Profª Drª. Luciana Fernandes Nery. O objetivo geral da pesquisa é investigar a produção escrita do resumo acadêmico dos alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAP/UERN, participantes do Projeto Papel.

Solicitamos a sua autorização para realizarmos a leitura e análise dos resumos produzidos durante os encontros ministrados pelo Projeto Papel. Pedimos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e Linguística Aplicada e publicá-los em revistas científicas, caso tenhamos oportunidade. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo.

Informamos ainda que este estudo não oferece quaisquer riscos para você ou para os demais sujeitos, uma vez que as observações se restringirão às atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros ministrados.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar como as atividades solicitadas pela professora-pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhuma punição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Esperamos contar com seu apoio e desde já agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a professora-pesquisadora ANDERLIA OLIVEIRA DE LIMA no endereço Rua Manoel Joaquim, 220, Centro, Olho D’água do Borges – Rio Grande do Norte, ligar para o telefone (84)99831-3855 ou enviar e-mail para anderlialima676@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Participante da pesquisa

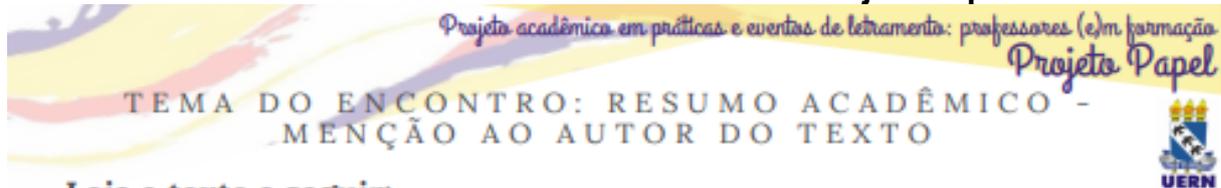
Atenciosamente,

Anderlia Oliveira de Lima (Graduanda-pesquisadora)

Em 08 de Setembro de 2021

ANEXOS

ANEXO A – Atividades trabalhadas no Projeto Papel



Leia o texto a seguir:

Saber fazer um bom resumo é fundamental no percurso acadêmico de um estudante, em especial por lhe permitir recuperar rapidamente ideias, conceitos e informações com as quais ele terá de lidar ao longo de seu curso. Com o objetivo de levá-lo a refletir sobre a estrutura e o funcionamento do gênero discursivo resumo acadêmico, com atenção especial para os modos como, no resumo, atribuímos atos ao autor do texto, leia o texto a seguir para fazer a atividade proposta.

Cultura da paz

Leonardo Boff (2002)

A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza, do outro, dos povos e dos mercados. Essa é a lógica dos dinossauros que criou a cultura do medo e da guerra. Praticamente em todos os países as festas nacionais e seus heróis são ligados a feitos de guerra e de violência. Os meios de comunicação levam ao paroxismo a magnificação de todo tipo de violência, bem simbolizado nos filmes de Schwazenegger como o “Exterminador do Futuro”. Nessa cultura o militar, o banqueiro e o especulador valem mais do que o poeta, o filósofo e o santo. Nos processos de socialização formal e informal, ela não cria mediações para uma cultura da paz. E sempre de novo faz suscitar a pergunta que, de forma dramática, Einstein colocou a Freud nos idos de 1932: é possível superar ou controlar a violência? Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos homens controlar totalmente o instinto de morte...Esfamados pensamos no moinho que tão lentamente mói que poderíamos morrer de fome antes de receber a farinha”.

Sem detalhar a questão, diríamos que por detrás da violência funcionam poderosas estruturas. A primeira delas é o caos sempre presente no processo cosmogênico. Viemos de uma imensa explosão, o big bang. E a evolução comporta violência em todas as suas fases. São conhecidas cerca de 5 grandes dizimações em massa, ocorridas há milhões de anos atrás. Na última, há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após reinarem, soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui também o significado de ordenar o caos através de ordens cada vez mais complexas e, por isso também, mais harmônicas e menos violentas. Possivelmente a própria inteligência nos foi dada para pormos limites à violência e conferir-lhe um sentido construtivo.

Em segundo lugar, somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do homem sobre a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas sobre mecanismos de violência como o Estado, as classes, o projeto da tecnociência, os processos de produção como objetivação da natureza e sua sistemática depredação.

@projelopapeluern



... **continuação:**

Em terceiro lugar, essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada; sua lógica é a competição e não a cooperação, por isso, gera guerras econômicas e políticas e com isso desigualdades, injustiças e violências. Todas estas forças se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos.

A essa cultura da violência há que se opor a cultura da paz. Hoje ela é imperativa. É imperativa, porque as forças de destruição estão ameaçando, por todas as partes, o pacto social mínimo sem o qual regredimos a níveis de barbárie. É imperativa porque o potencial destrutivo já montado pode ameaçar toda a biosfera e impossibilitar a continuidade do projeto humano. Ou limitamos a violência e fazemos prevalecer o projeto da paz ou conheceremos, no limite, o destino dos dinossauros.

Onde buscar as inspirações para cultura da paz? Mais que imperativos voluntarísticos, é o próprio processo antropogênico a nos fornecer indicações objetivas e seguras. A singularidade do 1% de carga genética que nos separa dos primatas superiores reside no fato de que nós, à distinção deles, somos seres sociais e cooperativos. Ao lado de estruturas de agressividade, temos capacidades de afetividade, compaixão, solidariedade e amorização. Hoje é urgente que desentranhemos tais forças para conferir rumo mais benfazejo à história. Toda protelação é insensata.

O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos da natureza e copilotar a marcha da evolução. Ele foi criado criador. Dispõe de recursos de re-engenharia da violência mediante processos civilizatórios de contenção e uso de racionalidade. A competitividade continua a valer mas no sentido do melhor e não de destruição do outro. Assim todos ganham e não apenas um.

Há muito que filósofos da estatura de Martin Heidegger, resgatando uma antiga tradição que remonta aos tempos de César Augusto, veem no cuidado a essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde há cuidado de uns para com os outros desaparece o medo, origem secreta de toda violência, como analisou Freud. A cultura da paz começa quando se cultiva a memória e o exemplo de figuras que representam o cuidado e a vivência da dimensão de generosidade que nos habita, como Gandhi, Dom Helder Câmara e Luther King e outros. Importa fazermos as revoluções moleculares (Gatarri), começando por nós mesmos. Cada um estabelece como projeto pessoal e coletivo a paz enquanto método e enquanto meta, paz que resulta dos valores da cooperação, do cuidado, da compaixão e da amorosidade, vividos cotidianamente.



Na produção de um resumo, é utilizada a inserção de citações, tais como: *Segundo o autor*, *Considera que*, *De acordo com o que afirma* etc. **Identifique, no resumo a seguir, os modos de menção ao autor do texto.**

(Observe, também, a sumarização das ideias principais do texto fonte, a compreensão da ideia global do texto e a atribuição de atos ao autor do texto).

(Atividade baseada em dados recolhidos em http://www.geterm.ufscar.br/ariani/Producao/Aula10_25-06_Resumo.pdf)

Leonardo Boff (2002) inicia o artigo 'A cultura da paz' apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura de paz contra a violência, pois essa estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta.

Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, como projeto pessoal e coletivo.





Observe o resumo do livro “Crise na linguagem: a redação no vestibular” (Maria Thereza Fraga Rocco) e, nos espaços selecionados, insira de forma coerente a menção ao autor do texto.

(Atividade baseada em dados recolhidos em
http://www.rainhadapaz.gl2.br/projetos/portugues/producaotextos/resumo_nbr6028.htm)

O livro resultou de uma tese de doutoramento apresentada à USP em maio de 1981. _____ objetiva caracterizar a linguagem escrita dos vestibulandos e a existência de uma crise na linguagem escrita, particularmente desses indivíduos. _____ escolheu redações de vestibulandos pela oportunidade de obtenção de um corpus homogêneo. Sua hipótese inicial é a da existência de uma possível crise da linguagem e, através do estudo, estabelecer relações entre os textos e o nível de estruturação mental de seus produtores. _____ chegou à conclusão de que 34,8% dos vestibulandos demonstram incapacidade de domínio dos termos relacionais; 16,9% apresentam problemas de contradições lógicas evidentes. A redundância ocorreu em 15,2% dos textos. O uso excessivo de clichês e frases feitas aparece em 69,0% dos textos. Somente em 40 textos verificou-se a presença de linguagem criativa. Às vezes o discurso estrutura-se com frases bombásticas, pretensamente de efeito. _____ afirma que uma das formas de combater a crise estaria em se ensinar a refazer o discurso falho e a buscar a originalidade, valorizando o devaneio.

Em nossas discussões, estamos refletindo sobre a paráfrase e, em específico, no modo como se configura o resumo no universo acadêmico. No último encontro, elencamos algumas ações essenciais ao resumir um texto e tivemos como atividade ler um item do artigo Educação linguística: para além da “língua padrão”, de Cyranka e Scafutto, destacando as ideias principais (sumarização).

A partir da leitura do item “Língua padrão X língua culta: uma dicotomia superável”, responda (oralmente):

**Quais foram as ideias destacadas por você?
 O que você entendeu sobre estas ideias?**



Após ter se certificado que você entendeu o texto, vamos redigir um resumo acadêmico sobre o item **Língua padrão X língua culta: uma dicotomia superável**, parte do artigo *Educação linguística: para além da "língua padrão"*, de Lucia F. Mendonça Cyranka e Maria Luiza Scafutto.

Para tanto:

- A. Utilize a inserção de citações. (Segundo o autor/autora/autoras/... / Fulano de tal considera... / De acordo com que afirma...);
- B. Redija-o em linguagem objetiva, clara e concisa;
- C. Escreva-o com suas palavras, evitando copiar as frases e expressões contidas no texto original;
- D. Desconsidere conteúdos facilmente inferíveis;
(“Maria era uma pessoa muito boa. Gostava de ajudar as pessoas...”)
- E. Ignore expressões explicativas;
(“Discutiremos a construção de textos argumentativos, isto é, aqueles nos quais...”)
- F. Não use expressões que exemplifiquem;
(As pessoas deveriam ler, também outros autores. Por exemplo...)
- G. Não considere as justificativas de uma afirmação; (“Não corra tanto, pois quando se corre...”)
- H. Reduza o texto a uma fração do texto original, respeitando a ordem em que as ideias ou fatos são apresentados.

Data de entrega (e-mail do monitor): 08/04

O seu resumo deve ser digitado, fonte Arial, tamanho 12, espaçamento entrelinhas 1,5



TEMA DO ENCONTRO: RESUMO ACADÊMICO -
 ATRIBUIÇÃO DE ATOS AO AUTOR DO TEXTO



Leia o texto a seguir:

Pesquisa mostra como a desinformação se tornou o vírus deste século

Segundo artigo publicado na revista "Organicon", o pensamento crítico é fundamental para se buscar a verdade de fatos, notícias e situações, além do desenvolvimento e do estímulo à educação dos indivíduos

Por Margareth Artur
 Publicado em 23/03/2021

Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/pesquisa-mostra-como-a-desinformacao-se-tornou-o-virus-deste-seculo/>. Acesso em 16 abril 2021.

Em quê e em quem acreditar quando recebemos notícias, pelas redes sociais, telejornais, celular, Facebook e Whatsapp além das informações passadas boca a boca? O que é verdade? As informações nos chegam desconstruídas, descabidas, contraditórias, absurdas e fantasiosas para caluniar, disseminar preconceitos, confundir pessoas, pensamentos, inferir julgamentos. Convivemos com o acesso total aos meios que envolvem a comunicação. Estamos rodeados de notícias falsas, conhecidas como fake news, que nos espreitam a cada minuto no cotidiano. Em artigo publicado na revista Organicon, as pesquisadoras Pollyana Ferrari e Margareth Boarini trazem reflexões sobre os fenômenos apontados, a partir de resultados de pesquisas e relatos de casos reais.

Um antídoto para nos imunizar minimamente contra as chamadas fake news é estimular o pensamento crítico, na busca de leituras comparativas, desconfiar, à primeira vista, daquilo que se vê, escuta, lê, enfim, desenvolver, criar possibilidades de a população procurar informações sérias, reais, comprovadas, baseadas na ciência e na verdade dos fatos.

Aliado da aceitação cega, das mentiras e da desinformação, temos o fenômeno do negacionismo, quando se quer escapar de uma verdade incontestável, "empregado como recurso para evidenciar temas que chamem atenção da opinião pública ao mesmo tempo que minimiza outros para servir a interesses políticos".

As notícias falsas, o negacionismo e a desinformação, de acordo com as autoras, não são novas na história. Como exemplo, relatam o negacionismo após a Segunda Guerra Mundial, em que se tentou reduzir o número de judeus mortos no Holocausto, negando-se até a existência das câmaras de gás. O artigo relata também o início das fake news em âmbito mundial, além das falsas indicações e receitas caseiras de Donald Trump para curar a covid-19.



Os fenômenos da desinformação, das fake news e do negacionismo adquirem maior força pela disponibilidade poderosa de “ferramentas comunicacionais que a tecnologia atual oferece”, que se alastram indiscriminadamente pelo mundo todo como raízes de árvores que se expandem pelo solo propício. Isso gera o excesso de informação não confiável que gerou a desinformação, na confusão propositada às populações em um mundo que gira em torno do consumismo e do descaso dos poderosos: “Basta o emprego correto de ferramentas tecnológicas disponíveis e um bom plano de ação, para que a opinião do público corra o risco de ser ‘trabalhada’”.

As autoras chamam a atenção para o entendimento real das chamadas “bolhas”, conceito difundido e praticado na pandemia de covid-19, uma espécie de isolamento para a dita “proteção de famílias”.

Acontece que “as bolhas e, respectivamente, seus membros, têm suas preferências e conexões facilmente escaneadas”, estabelecem-se como uma forma de controle exercido pelas informações que concedemos pelo Facebook, pelo celular, pelos sites que acessamos, causando uma completa falta de privacidade do indivíduo que, dessa maneira, fica exposto a todo o tipo de manipulação. A pandemia veio agravar essa situação, pois evidenciou a “crise de confiança vivida por instituições como a imprensa e a ciência, entre outras”.

O pensamento crítico é fundamental para se buscar a verdade de um fato, de uma notícia, de uma situação, junto do desenvolvimento e do estímulo à educação dos indivíduos, os quais, neste momento, já estão inteirados na questão, visto que, segundo alguns estudos, “o termo fake news já está disseminado, [...] 85% das pessoas se preocupam com isso”.

Destaca-se que o exercício do pensamento crítico precisa ser um processo permanente, abrangendo as populações sem discriminação de raça, idade, nível econômico e/ou social, criando-se “ações inclusivas e permanentes”, promovendo-se reflexões e iniciativas capazes de combater a desinformação. A pandemia, nesse sentido, contribuiu para isso porque as pessoas estão mais atentas quanto às informações recebidas pelos diversos canais de comunicação – um avanço para “tornar cada cidadão responsável pela disseminação da informação checada e combatente no processo da desinformação”.



Foto: Fotomontagem de Beatriz Abdalla/Jornal da USP sobre fotos de Kalyan Shah via Wikimedia Commons (CC BY-SA 3.0) e Marcos Santos/USP Imagens





Na prática...

Vamos resumir o texto acima?
Primeiro, responda oralmente:

**Qual é o assunto do texto?
Que gênero textual é este?
Quem escreveu este texto? Qual é o seu local de publicação? E a data?
O texto cita algumas autoras. Quem são elas?
Há o uso de algumas aspas (" ") ao longo do texto.
Qual é a sua função? Por que não há o ano e a página nesta citação?**

Após fazer o reconhecimento do gênero textual, vamos para a produção do nosso resumo. Para tanto, releia o texto e:

1. grife as informações principais de cada parágrafo do texto.
2. desconsidere conteúdos facilmente inferíveis.
3. ignore expressões explicativas.



Agora, na escrita do resumo, atente-se:

1. Utilize a inserção de citações. (Segundo o autor... / Fulano de tal considera... / De acordo com que afirma...)
2. Redija-o em linguagem objetiva, clara e concisa;
3. Escreva-o com suas palavras, evitando copiar as frases e expressões contidas no texto original;
4. Não use expressões que exemplifiquem.
5. Não considere as justificativas de uma afirmação. Apenas afirme.
6. Reduza o texto a uma fração do texto original, respeitando a ordem em que as ideias ou fatos são apresentados

**Data de entrega:
22/04
Email do monitor**