



RESUMOS ACADÊMICOS: PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS E PROFESSORES DA ÁREA DE ARTES

ACADEMIC ABSTRACTS: PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATES AND PROFESSORS IN THE ARTS AREA

Marília de Carvalho Caetano Oliveira¹

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir sobre as percepções manifestadas por alunos(as) e professores(as) de um curso de Artes de uma universidade pública acerca do processo de produção de resumos acadêmicos. Para tanto, utilizamos como aporte teórico alguns fundamentos dos Novos Estudos de Letramento - NEL (LEA; STREET, 1998, 2014) e do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2008). Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (PAIVA, 2019), utilizando como instrumento de geração de dados dois formulários *on-line*. Os resultados indicam, dentre outros aspectos, que muitos(as) alunos(as) possuem dificuldades não só na estruturação de resumos acadêmicos, como também na leitura do texto original e essas dificuldades podem ser minimizadas por uma maior dedicação por parte do(a) estudante e pelo posicionamento do(a) professor(a) como mediador(a) nesse processo. Sendo assim, presumimos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para ações efetivas de ensino e aprendizagem do resumo acadêmico, considerando o campo de Artes.

PALAVRAS-CHAVE: resumo acadêmico; percepções; Letramentos Acadêmicos; Sociointeracionismo.

ABSTRACT

This work aims to reflect upon the perceptions of students and professors of an Arts course at a public university about the production of academic summaries. We based our theoretical framework on the foundations of The New Literacy Studies - NLS (LEA; STREET, 1998, 2014) and of Socio-discursive Interactionism - ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2008). In regards to methodology, we carried out an interpretive qualitative research (PAIVA, 2019), using two online forms to gather data. The results reveal, among other findings, that many students have difficulties with the basic structure of academic abstracts and reading the original texts, and these difficulties can be minimized by greater dedication on the part of the student and the positioning of the teacher as a mediator in this process. Therefore, we consider that the results of this research can contribute to effective actions of teaching and learning how to write academic summaries, regarding the field of Arts Studies.

KEYWORDS: academic summary; perceptions; Academic Literacies; Social Interactionism.

¹ Professora Associada do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: mariliacarvalho@ufsj.edu.br.

Introdução

Ao entrarem na universidade, os(as) estudantes se deparam com práticas de leitura e escrita que são, na maioria das vezes, muito diferentes daquelas com as quais eles(as) estão acostumados(as) a lidar e, por isso, podem enfrentar dificuldades nesse processo de “socialização”. Entendemos ser de extrema relevância refletir sobre esse aspecto, já que concordamos com Assis (2015, p. 427) quando aponta que algumas dessas dificuldades podem estar presentes durante todo o período de formação acadêmica.

Para tentar minimizar esses impactos, são necessários estudos que investiguem sobre como se dá a apropriação de diferentes gêneros acadêmicos por esses(as) graduandos(as), a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja profícuo.

Esta pesquisa é parte de um projeto mais amplo, intitulado “O processo de produção de gêneros acadêmicos: reflexões e desdobramentos”, que vem sendo desenvolvido no âmbito do Departamento de Letras, Artes e Cultura e do Grupo de Pesquisa “Letramentos, Gêneros e Ensino” (LEGEN) da UFSJ. Nossos estudos iniciaram-se pelo gênero resumo acadêmico, tendo em vista seu amplo uso no ensino superior e por considerar que as capacidades para produzir esse gênero são também exigidas por outros gêneros, como as resenhas e artigos científicos.

Ademais, estamos cientes de que a palavra “resumo” pode suscitar diferentes concepções, podendo se relacionar, por exemplo, ao gênero *Abstract* ou a resumos de teses e dissertações. Contudo, neste trabalho, assumimos o resumo acadêmico nos termos de Matencio (2002) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005), compreendendo-o como uma atividade de retextualização a partir de um texto-base, a qual deve manter a organização temática do original. Além disso, na recomposição desse arranjo textual, o autor do resumo deve escrever “com suas próprias palavras”, porém sem emitir opinião sobre o assunto que está sendo tratado.

Nesta pesquisa², especificamente, temos o propósito de refletir sobre as percepções manifestadas por alunos(as) e professores(as) de um curso de Artes de uma universidade pública acerca do processo de produção de resumos acadêmicos. Para tanto, e considerando a complexidade do tema, utilizamo-nos de uma abordagem híbrida, que envolve os Novos Estudos do Letramento - NEL (LEA; STREET, 1998, 2014) e o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2008). Entendemos que, assim, será possível trazer à tona mais aspectos que apenas uma abordagem nos permitiria.

Para cumprir tal objetivo, este trabalho está assim organizado: após esta introdução, apresentamos o referencial teórico que subsidiou nossas análises; a seguir, descrevemos os passos metodológicos utilizados; em sequência, apresentamos os dados e suas respectivas análises/discussões; por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 Este trabalho foi produzido a partir de nova análise de dados gerados por um projeto de iniciação científica desenvolvido, no período de agosto de 2020 a julho de 2021, por Wagner Antônio Dinali, graduando em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, sob minha orientação.

A perspectiva dos Letramentos Acadêmicos

O termo letramento, surgido na década de 1980, vem ganhando novas configurações, principalmente pela necessidade de se adaptar aos novos contextos exigidos pela pós-modernidade, ou hipermodernidade, como aponta Charles (2009).

Segundo Soares (2009), o letramento surgiu em função do novo entendimento acerca das funções da leitura e da escrita. Sendo assim, para a sociedade, já não bastava apenas a aquisição do código, já que era necessária também a sua inserção em práticas sociais de escrita e leitura. Sabemos que essas práticas são múltiplas e variadas, por isso o termo passou a ser usado no plural: “letramentos”.

Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, que trouxeram relações ainda mais complexas para o uso da leitura e escrita, o termo foi novamente atualizado, transformando-se em multiletramentos. Essa denominação buscou contemplar a diversidade social e a multimodalidade dos textos, pois agora estes **não eram somente escritos de forma linear, mas poderiam ser** constituídos por vídeo, áudio, entre outros recursos. (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE *et al.*, 1996).

Posteriormente, Knobel e Lankshear (2007) *apud* Rojo e Moura (2019, p. 25) sentiram necessidade de adjetivar mais uma vez os letramentos, a partir das mudanças e possibilidades abertas pelas tecnologias digitais, com o uso da *internet*. Propuseram, então, o termo “novos (multi)letramentos”.

Todas essas transformações sociais trazem impactos nos modos de vida dos indivíduos e, certamente, conduzem à criação de novos gêneros textuais que atendam a essas demandas. Sendo assim, as instituições escolares **não podem** ficar à margem desse processo, mas devem contribuir para que os(as) educandos(as) desenvolvam suas potencialidades tendo em vista os novos letramentos.

Também na universidade, novos contextos de leitura e escrita estão presentes e há diferentes formas com as quais podemos compreender e desenvolver essas práticas. Street (2014), ao retomar seu trabalho de 1984, aponta a existência dos modelos autônomo e ideológico de letramentos. Segundo o autor, a primeira abordagem lida com aspectos técnicos e cognitivos da leitura e da escrita, sem vinculação destas ao contexto social; já o segundo modelo percebe esses processos como necessariamente vinculados a questões culturais e de poder. Street adverte, porém, que esses modelos não constituem uma polarização, já que, na prática, não há como desvinculá-los.

Numa perspectiva ideológica e fundamentando-se em um de seus trabalhos produzidos em 1997, Lea e Street (1998) afirmam que a pesquisa educacional sobre a escrita de estudantes pode ser considerada sob três pontos de vista, que são as habilidades de estudos, a socialização acadêmica e os letramentos acadêmicos. Esses modelos são amplamente conhecidos pelos(as)

pesquisadores(as) do campo da Linguística Aplicada e dão ênfase a diferentes aspectos da escrita. O modelo de habilidades de estudo preocupa-se com questões ligadas à materialidade textual e considera que escrever é uma habilidade individual que precisa ser adquirida pelo(a) estudante, e o contexto não é levado em conta. Na socialização acadêmica, o foco está em aculturar o(a) estudante em uma nova forma de se apropriar da escrita, própria de cada campo disciplinar e entende o contexto universitário como homogêneo. Já os letramentos acadêmicos apontam para os letramentos como práticas sociais, em que as relações de poder, ideologia e identidade **não podem ser desconsideradas, pois são constitutivas dos textos**. Segundo os autores, assim como dito anteriormente, esses modelos não são estanques, mas complementares, já que dão ênfase a diferentes aspectos do processo de produção textual.

Logo após termos indicado nossa visão sobre letramento(s), passamos a apresentar a perspectiva sociointeracionista que fundamenta nosso entendimento sobre o processo de produção textual.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Essa abordagem surgiu aproximadamente em 1980, tendo Jean-Paul Bronckart como seu principal representante. Segundo o autor, o ISD “visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

O quadro teórico proposto pelo autor vincula três níveis de análise. No primeiro nível, estariam inclusos as formações sociais e os fatos sociais que elas geram, as atividades languageiras e não languageiras e as estruturas de conhecimentos coletivos. No segundo nível, estariam os processos formativos, para inserção dos menos experientes. Por fim, teríamos os efeitos que esses processos formativos causam nos indivíduos. (BRONCKART, 2006, p. 128-129).

Nessa perspectiva os textos são compreendidos como “produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições do funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p. 72).

Sendo assim, o autor postula que o processo de análise de textos deve ser descendente, “indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos” (BRONCKART, 2006, p. 143). A partir disso, podemos esquematizar seu modelo de análise da seguinte forma:

Quadro 1 – Modelo de análise de textos de Bronckart (1999, 2006)

Infraestrutura	- planejamento geral do conteúdo temático - tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação.
----------------	--

Mecanismos de textualização	- conexão - coesão nominal - coesão verbal
Mecanismos enunciativos (nível mais superficial)	- modalização - gerenciamento de vozes

Fonte: elaborado pela autora com base em Bronckart (2006, p. 148-149)

Segundo o autor, a infraestrutura seria o nível mais profundo, sendo determinado pelo planejamento do conteúdo a ser discutido e pelos tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação. Os tipos de discursos “podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006, p. 148) e esses tipos seriam a narração, o discurso interativo, o relato interativo e o discurso teórico.

Já os mecanismos de textualização contribuem para a coerência linear ou temática do texto e são constituídos por: conexão, em que os organizadores textuais atuam para a progressão temática; coesão nominal, a partir da qual se introduzem ou se retomam temas e/ou personagens novos e coesão verbal, que realiza a organização temporal e hierárquica dos processos.

Por fim, são apontados os mecanismos enunciativos, compostos pela modalização, a qual explicita julgamentos ou avaliações, e o gerenciamento de vozes.

Em 2015, o autor propõe duas modificações para esse modelo, por meio dos quais “os elementos da coesão verbal passam a ser contemplados no nível da infraestrutura, ao qual também foi acrescido o plano agonístico ao conteúdo temático”. (BAZARIM; PEREIRA, 2017, p. 185). Segundo Bronckart (2015, p. 113), esse plano diz respeito ao tema real de um texto.

A seguir, indicamos os passos metodológicos desta investigação.

Metodologia

Para que nossa proposta de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista se realizasse, inicialmente submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São João del-Rei, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado de número 4.137.722.

Após a aprovação do projeto, convidamos onze alunos(as) ingressantes (2020) de um curso de Artes e cinco professores(as) da área específica do curso de uma universidade pública para participarem da pesquisa. Esses(as) estudantes estavam inscritos na disciplina de Português Instrumental e, por questões éticas, o nome da professora foi aqui modificado.

Num primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de nortear nossa busca por conceitos básicos das correntes teóricas que fundamentam nosso trabalho. Posteriormente, foi produzido um formulário direcionado aos(às) estudantes, em que eles(as) poderiam manifestar suas impressões a respeito do processo de produção de resumos acadêmicos.

Além disso, um outro formulário foi produzido para os(as) professores(as), contendo questões da mesma natureza também relativas ao desempenho dos(as) alunos(as) nesse processo.

É importante lembrar que, antes do início da pesquisa, foi enviado a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado, a partir do qual os(as) voluntários(as) puderam obter informações mais detalhadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Os formulários³ foram disponibilizados via *Google Forms*, por opção dos(as) participantes envolvidos, tendo em vista o período de pandemia pelo qual estamos passando.

Finalizada a geração de dados, passamos a analisar qualitativamente as respostas dos formulários encaminhados aos(às) docentes e discentes.

Na seção seguinte, apresentamos a discussão dos resultados obtidos a partir das análises.

Resultados e discussão

Apresentaremos, inicialmente, a análise dos formulários dos(as) estudantes e, em sequência, a dos(as) professores(as).

A visão dos(as) discentes

A idade dos(as) estudantes variou entre 18 e 47 anos e a maioria deles(as) (72,7%) concluiu o Ensino Médio em escolas públicas. Desses(as) alunos(as), a maioria (82,6%) nunca recebeu orientações sobre como elaborar resumos e 87% deles(as) não se sentem preparados(as) para produzi-lo.

Ao serem indagados(as) a respeito de eles(as) se sentirem intimidados(as) ao produzirem um resumo para o(a) professor(a), a maior parte dos(as) alunos(as) respondeu de forma negativa, principalmente, por compreenderem a importância de um *feedback* especializado sobre os textos, o que, para eles(as), possibilita maior aprendizado:

Pergunta: “Você se sente intimidado ao ter de produzir um resumo para o professor? Por quê?”

Estudante 1: “Confesso que me sentia mais intimidado antes da segunda aula com a Profª Júlia, que me ajudou muito a saber o que um resumo deve ter e o que também não deve ter”.

Estudante 2: “Não! Acredito que seja uma atividade necessária. Escrever para alguém que possa me auxiliar nessa tarefa, dando um feedback, por exemplo, é algo que enxergo como positivo”.

Estudante 3: “Não, pois sendo assunto de interesse”.

Estudante 4: “Não, tudo é sempre um aprendizado”.

Estudante 8: “Não, acredito que tenho recursos para produzir um resumo, entretanto, não tenho certeza se o resumo estaria de acordo com as regras conceituais. A primeira vez que

3 Os formulários encontram-se apenas ao final deste trabalho.

recebi orientações sobre a produção de resumos acadêmicos foi por intermédio da disciplina de português, embora tenha graduação em direito”.

As falas dos(as) alunos(as) sinalizam um entendimento da escrita como processo (ANTUNES, 2003; LEITE, 2012), em que a revisão do(a) professor(a) é considerada como etapa natural para o aperfeiçoamento de suas produções. Essa importância dada pelos(as) alunos(as) à mediação docente parece indicar que esses(as) estudantes estão buscando aprendizagens mais significativas, que são “reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, eles não são encarados como meros receptores que se limitam a ‘gravar’ informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento” (FERNANDES, 2009, p. 33).

Outro ponto que merece destaque a respeito da indagação sobre os(as) alunos(as) se sentirem intimidados(as) é a ressalva feita pelo(a) Estudante 8, o(a) qual demonstra preocupação no atendimento de “regras conceituais” (possivelmente uma referência a regras como as da ABNT, por exemplo) e na adequação da escrita de acordo com os campos disciplinares (“português”, representando talvez a área de Letras, e Direito”). No nosso entender, essas preocupações podem revelar, respectivamente, uma abordagem que vai ao encontro tanto do modelo de socialização acadêmica, no sentido de aculturação do(a) estudante em um novo contexto de produção, quanto do modelo de letramentos acadêmicos, segundo o qual as escritas são sensíveis aos gêneros, campos e disciplinas (LEA; STREET, 1998), ou seja, cada área seleciona os gêneros necessários às suas práticas e os organiza segundo seus propósitos.

Em continuidade, ao se posicionarem sobre os objetivos de um resumo, os(as) estudantes destacaram diferentes propósitos, que se relacionam com os processos de leitura/estudo e de escrita:

Pergunta: “Quais os objetivos de um resumo?”.

Estudante 3: “Trazer clareza ao um estudo específico, ou pesquisa que estiver estudando”.

Estudante 4: “Mostrar e explicar, de forma sucinta e clara, textos, livros e outros tipos de escritas”.

Estudante 5: “Trazer uma síntese das principais ideias e objetivos do texto alvo”.

Estudante 8: “Estudo para provas de faculdade, concurso e para o trabalho em geral”.

Estudante 11: “Apresentar um panorama geral acerca de um documento; destacar pontos mais relevantes; correlacionar as partes do documento para se chegar ao entendimento do que o(s) autor(es) do documento pretendiam transmitir através de sua escrita”.

Em síntese, na visão dos(as) discentes, há três funções para o resumo: facilitar o processo de leitura (Estudante 3), sintetizar e relacionar informações importantes de uma obra (Estudantes 4, 5, e 11 e os(as) demais que não foram citados) e servir como estratégia de estudo (Estudante 8). Esses diferentes propósitos confirmam a importância da utilização do resumo no contexto acadêmico, que se configura não apenas como “ferramenta” para o aperfeiçoamento da escrita propriamente dita, mas também da leitura.

Com relação aos aspectos que um bom resumo deve conter, podemos dividir as opiniões dos(as) alunos(as) em três categorias: na primeira, os estudantes demonstram preocupação em indicar os movimentos/passos retóricos, nos termos de Swales (1990), que os resumos devem conter, por exemplo, introdução, informações relevantes, conclusão e dados bibliográficos:

Pergunta: “O que um bom resumo deve conter?”

Estudante 1: “Introdução e conclusão”.

Estudante 7: “Nome do autor do texto resumido, onde foi publicado, ideias, argumentos e conclusão do autor”.

Estudante 10: “Título do documento, nome do (s) autor (es), data em que foi escrito e publicado, interpretação de quem lê, citação de partes relevantes, relação entre as partes do documento, por exemplo”.

Como pode ser percebido, as partes do resumo estariam distribuídas em informações introdutórias sobre a obra (“nome do autor do texto resumido”, “onde foi publicado”, “data em que foi escrito”). Em sequência, teríamos informações que descrevem o conteúdo da obra (“argumentos”, “citação de partes relevantes”, “relação entre as partes do documento”) e, por fim, teríamos as considerações finais (“conclusão” e “conclusão do autor”). O trecho “interpretação de quem lê” (Estudante 10) parece-nos ambíguo, pois não sabemos exatamente se ele faz referência à interpretação do autor do resumo em relação ao texto original ou à interpretação dos leitores do resumo que está sendo criado.

Outro tipo de categoria com relação à produção de um bom resumo, demonstrado pela maioria dos(as) estudantes, diz respeito à indicação das informações centrais do texto original, como apontado pelos(as) Estudantes 4, 6, 8, 9 e 11. Além disso, o estilo que o gênero deve assumir também foi pontuado, priorizando aspectos como clareza, facilidade de compreensão, objetividade e simplicidade:

Estudante 2: “Entendimento claro do que aquele resumo se trata”.

Estudante 4: “Os elementos centrais do tema abordado no texto e possíveis extensões do tema”.

Estudante 5: “Uma linguagem de fácil compreensão, afim de simplificar a complexidade de um determinado texto”.

Estudante 6: “conter informações necessárias com uma boa base de pesquisa e embasamento”.

Estudante 8: “A informação base do texto, trazida de forma objetiva e simples”.

Estudante 9: “as informações mais relevantes”.

Estudante 11: “Pontos e ideias principais do texto que está sendo resumido”.

Interessante perceber que os(as) alunos(as) consideram as informações principais, ora com foco no processo de escrita do resumo (“conter informações necessárias com uma boa base de pesquisa”, “pontos e ideias principais do texto que está sendo resumido”), ora

na compreensão por parte do leitor do resumo (“entendimento claro do que aquele resumo se trata”, “uma linguagem de fácil compreensão”).

Além dessas duas categorias de opiniões sobre o que um bom resumo deve conter, há também uma terceira, apresentada pelo(a) estudante 3, porém esta nos parece equivocada:

Estudante 3: “Todos os assuntos que estão sendo abordados no texto trabalhado”.

Entendemos essa afirmação como inapropriada, visto que, se apresentar todos os conteúdos de que o texto original trata, o resumo perde seu caráter de “filtro” das informações relevantes do texto-base, o que provavelmente desconfigurará o gênero como tal.

Já em relação às dificuldades enfrentadas na elaboração de resumos, de acordo com os(as) discentes, elas podem se referir à estruturação do texto, ou seja, a aspectos ligados à organização da escrita:

Pergunta: Você tem dificuldades ao escrever um resumo? Se sim, quais?

Estudante 1: “Dificuldade em saber sua estrutura mesmo”.

Estudante 3: “As vezes, depende muito do tema. Acho que o principal é treinar e praticar”.

Estudante 4: “Sim, as vezes tenha a impressão que o resumo é muito extenso”.

Estudante 7: “Sim, tenho dificuldade em ser breve e muitas vezes não consigo achar um sinônimo para uma palavra já citada anteriormente, o que acaba deixando o resumo com palavras repetitivas”.

Estudante 8: “Sim. Dificuldade em criar uma síntese que seja objetiva e funcional”.

Estudante 11: “Minha maior dificuldade está em estruturar um resumo”.

Vale destacar, aqui, que a concepção de escrita como técnica, treino, ainda está presente na fala do(a) estudante 3, trazendo à tona uma perspectiva de letramentos vinculada ao modelo de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998).

Além desses fatores relacionados à escrita, dificuldades relacionadas à leitura do texto original também foram explicitadas:

Estudante 2: “sim, reconhecer a ideia principal do que vou resumir para conseguir fazer um bom resumo”.

Estudante 5: “Sim. Na concentração da leitura e, conseqüentemente, no entendimento do texto, o que me dificulta simplificá-los”.

Estudante 10: “Sim, principalmente para estabelecer uma ordem de leitura e saber em que momento devo iniciar a marcação de pontos e ideias relevantes; e depois, como selecionar esses conteúdos”.

As falas desses(as) discentes revelam, principalmente, consciência acerca da correlação existente entre dificuldades de leitura que podem ocasionar problemas de escrita do resumo.

A questão final do formulário dizia respeito às formas de mitigação das dificuldades com relação à produção de resumos. Na ótica dos(as) alunos(as), as estratégias estariam correlacionadas a um estudo mais amplo sobre o gênero, o que, implicitamente, pode sugerir a mediação de um(a) professor(a):

Estudante 1: “Estudar mais sobre o tema”.

Estudante 2: “mais conhecimento sobre como produzir um resumo”.

Estudante 3: “[...] fazer leituras atenciosas no texto antes do início do resumo”.

Estudante 7: “creio que as aulas de português e o projeto de pesquisa para o desenvolvimento do aplicativo, citado pela professora”.

Estudante 10: “ver exemplos de como ligar e amarrar as ideias; como ler por tópicos, como dividir; lidar com a ansiedade, por exemplo”.

Estudante 11: “Dar uma atenção maior aos pontos principais do texto, e entender o que está sendo proposto pelo autor, antes de começar o resumo”.

Importante ressaltar que os(as) alunos(as) fazem menção a aspectos variados que podem causar impactos positivos na escrita, e esses aspectos dizem respeito desde o uso de tecnologia (“aplicativo”) até o controle de transtornos mentais (“ansiedade”).

Outras estratégias reforçadas foram a técnica e a prática:

Estudante 4: “a utilização de técnicas adequadas para o reduzir a extensão do texto”.

Estudante 5: “[...] praticar com frequência.

Estudante 8: “[...] por forma de exercício”.

Estudante 10: “Praticar mais leitura”

Novamente, aqui, temos uma percepção do modelo de habilidades de estudo, que entende a língua como homogênea e reforça a atenção a aspectos superficiais do texto.

Além disso, alguns(mas) estudantes não souberam responder sobre o que poderia ser feito para diminuir suas dificuldades:

Estudante 6: “não reconheço elas, agora”.

Estudante 9: “não”.

Esse não reconhecimento das próprias dificuldades parece revelar uma postura pouco reflexiva, voluntária ou não, por parte desses(as) alunos(as) em relação a sua escrita, o que dificulta ainda mais o trabalho dos(as) professores(as), haja vista que o “o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros”. (RUIZ, 2010, p. 61).

A seguir, apresentaremos a análise das respostas do formulário enviado aos(as) professores(as).

A visão dos(as) docentes

Em relação aos(as) professores(as), todos(as) pertencem à área específica do curso tendo, portanto, doutorado na área de Artes. São professores(as) experientes, já que a maioria (80%) têm entre cinco e dez anos de experiência e o restante tem mais de dez anos no magistério superior.

Salientamos que houve um(a) docente que não respondeu às questões abertas.

Quanto ao resumo acadêmico, a totalidade dos(as) professores(as) não costumam solicitá-lo, apesar de todos(as) julgarem que o produzir é importante por diferentes razões:

Pergunta: “Você julga que a produção de resumo(s) acadêmico(s) é importante para a formação do aluno? Por quê?”

Docente 1: “Sim. Pois exercita e amplia a capacidade de compreensão e elaboração argumentativa do aluno”.

Docente 2: “Sim. Pois auxilia o aluno a organizar seu pensamento sobre determinado assunto, como no aperfeiçoamento da escrita.

Docente 3: “Sim, pois creio que o aprendizado se fixa melhor”.

Docente 4: “Sim, acredito que é muito importante, pois os resumos acadêmicos são um exercício prático, na medida em que ensinam o estudante de graduação a identificar a estrutura de um texto acadêmico. Acredito que a maior causa de trabalhos acadêmicos de má qualidade (tanto na graduação quanto na pós), é a deficiência ou falta de clareza na compreensão e utilização desses elementos estruturais. Porém, nas minhas disciplinas de atuação, os modelos de trabalho escrito/ dissertativo que se encaixam melhor nos conteúdos programáticos são: Resenha crítica, artigo, ensaio, memorial descritivo de obra artística e relatório de pesquisa técnica”.

Segundo os(as) docentes, a elaboração de resumos teria impacto na melhoria dos processos de leitura e escrita, bem como na organização da argumentatividade.

Percebe-se, nas falas dos(as) docentes 3 e 4, uma visão de aprendizado como algo mecânico (“aprendizado se fixa melhor” e “exercício prático”), que se coaduna com o modelo de habilidades de estudo, e que é obtido por meio de treinamento para que seja fixado, quando, na verdade, deveria ser construído pelo(a) estudante. Essa seria também uma visão mais restrita não só de aprendizagem, como também do texto, pois ela desconsidera todos os aspectos históricos, sociais, ideológicos, enunciativos que permeiam a materialidade linguística e isso vem de encontro à perspectiva sociointeracionista de texto aqui adotada.

Outro ponto que merece destaque é a presença do discurso de deficiência com relação ao desempenho dos(as) estudantes. Essa percepção não parece encarar as dificuldades como algo natural do processo de aprendizagem de escrita, principalmente porque a escrita acadêmica, para muitos(as) alunos(as), configura-se praticamente como uma “outra língua”.

Em relação ao que um bom resumo deve conter, os(as) docentes afirmaram o seguinte:

Pergunta: “Para você, que partes e/ou elementos devem conter num resumo acadêmico produzido a partir de um artigo científico?”

Docente 1: “Palavras chave, resumo das ideias postas no texto. Bibliografia”.

Docente 2: “Introdução, abordando o assunto, desenvolvimento e suas opiniões sobre o tema”.

Docente 3: “Como texto, introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo esta última, com reflexões pessoais sobre o artigo analisado”.

Docente 4: “Aos resumos acadêmicos não se aplica, porém aos outros tipos de trabalho escrito/ dissertativo que mencionei acima, deve conter: introdução, justificativa (ou contextualização) objetivos, metodologia, revisão sistemática, desenvolvimento e conclusão”.

Os posicionamentos dos(as) professores(as) podem ser enquadrados em, pelo menos, três categorias: aspectos que extrapolam o resumo propriamente dito (“palavras chave”, “bibliografia”); movimentos que compõem sua estrutura retórica (“introdução”, “desenvolvimento”, “conclusão”) e aspectos relacionados ao conteúdo temático do resumo (“resumo das ideias postas no texto”, opiniões sobre o tema”, “reflexões pessoais”.

Considerando a primeira categoria, entendemos que a inserção de aspectos pós-textuais ao resumo não parece ser algo propriamente da área de Artes, visto que apenas o(a) docente 1 fez menção a eles, mas talvez tenha havido uma confusão de nomenclatura, devendo esse(a) professor(a) estar se referindo ao resumo que antecede artigos científicos ou àqueles submetidos a eventos científicos.

Também merece relevo a inclusão de opiniões pessoais no resumo acadêmico, o que em outras áreas, como a Geografia (CAETANO OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2021), por exemplo, não é muito comum.

Os(as) professores(as) também consideram que seus(suas) alunos(as) não estão preparados(as) para a produção de resumos acadêmicos, como observamos a seguir:

Pergunta: “Você considera seus alunos preparados para produção de bons resumos acadêmicos?”

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Posso dizer, por outras experiências de análise de trabalhos, que os alunos não estão bem preparados para realizar resumos acadêmicos”.

Docente 3: “Não muito, pois percebo que é bem heterogêneo e desigual, tem alunos que já chegam na universidade escrevendo bem, e outros que não tiveram uma base muito boa na escola e na família”.

Docente 4: “Apesar de não solicitar, creio que na maioria não estão preparados para produzir bons resumos”.

Como observado, os(as) professores(as) foram unânimes ao afirmarem que os(as) estudantes não estão preparados(as) para a produção de resumos e indicam que as dificuldades dizem respeito a fatores de diferentes naturezas:

Pergunta: “A partir de sua experiência, quais dificuldades dos alunos são mais recorrentes, em relação à elaboração de resumos acadêmicos?”

Docente 1: “Interpretação de texto, domínio gramatical, escrita legível, domínio de software de produção textual”.

Docente 2: “Por outros tipos de trabalho, percebo que muitos alunos possuem dificuldades de expressar suas ideias através da escrita”.

Docente 3: “Falta de compreensão/ interpretação de texto e deficiência na redação, vocabulário e articulação de ideias”.

Docente 4: “Organização das ideias em forma de texto e dificuldade com a própria escrita”.

Segundo os(as) docentes, as dificuldades dos(as) estudantes estão ligadas à escrita, mas há também questões de vocabulário, de ordem gramatical, de leitura e mesmo de domínio de *software de produção textual* (não sabemos a qual o(a) docente fez referência).

Em se tratando das estratégias para minimizar as dificuldades encontradas pelos(as) alunos(as), os(as) professores(as) apontaram que:

Pergunta: “Você costuma utilizar alguma(s) estratégia(s) para minimizar essas dificuldades? Qual(is)?”

Docente 1: “Acredito que seja obrigação do aluno dominar minimamente a leitura e a escrita da língua materna”.

Docente 2: “Quando é o caso, converso ou escrevo comentários sobre o texto produzido”.

Docente 3: “Discutir o texto e o tema antes, deixar um canal aberto para perguntas e orientação do andamento”.

Docente 4: “não há”.

Dentre os procedimentos utilizados pelos(as) docentes, está a discussão do texto e do tema antes da produção. Essa estratégia nos parece muito adequada, já que a compreensão do texto-base é fator imprescindível para a elaboração de resumos fidedignos. Além disso, também há iniciativa de escrever comentários nos textos produzidos pelos(as) alunos(as) e esse tipo de revisão textual-interativa, segundo Ruiz (2010, p. 159), “apresentar-se-á ao aluno como algo do tipo *reflita sobre o que você disse e sobre como disse e apresente uma alternativa*” (grifos da autora), o que demandará do(a) estudante uma postura mais crítica e responsiva ao lidar com o texto, o que é sempre desejável.

Merece também destaque o posicionamento do(a) docente 1, o qual considera que o(a) graduando(a) já deveria entrar para a universidade com domínio da escrita e da leitura. Concordamos com ele(a), porém sabemos que as etapas de ensino anteriores nem sempre possibilitam aos(às) estudantes desenvolverem todas as habilidades linguísticas necessárias e,

se assim chegamos à graduação, temos, como professores(as), o compromisso de nos esforçarmos para que não saiam dela nas mesmas condições.

Considerações finais

Por meio deste trabalho, foi possível compreender melhor as percepções sobre o processo de escrita de resumos acadêmicos na área de Artes.

Na perspectiva dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) é visto(a) como um(a) mediador(a) do processo, cujo objetivo é orientar as produções, tendo por foco aspectos formais. Para os(as) estudantes, os objetivos de um resumo acadêmico estão ligados à leitura, à análise e síntese de uma obra e como estratégia de estudo. Entendem que um bom resumo deve apresentar a indicação de pontos centrais do texto original e a descrição de cada passo retórico realizado. Suas maiores dificuldades estão centradas na estruturação do resumo e também na leitura do texto original e consideram que um esforço pessoal no estudo do gênero e controle de aspectos tecnológicos e emocionais podem contribuir para diminuir tais dificuldades.

Já os(as) professores(as) não costumam solicitar resumos, apesar de julgarem que são relevantes para a formação dos(as) graduandos(as), pois teriam impacto positivo para a proficiência em leitura e escrita. Alguns(mas) docentes, porém, ainda manifestam uma visão mecânica de aprendizagem (prática, treino), sustentando um discurso de deficiência dos estudantes. Entendem que um bom resumo deve apresentar alguns elementos pré-textuais e os tradicionais movimentos “introduzir”, “desenvolver” e “concluir”. Alguns(mas) docentes também defendem a necessidade de incluir opiniões pessoais no texto. Acreditam ainda que as dificuldades dos(as) alunos(as) estão ligadas à escrita, a questões de vocabulário, de ordem gramatical e de leitura. Ademais, consideram que discutir o texto original, antes de produzir o resumo, e escrever comentários nos textos produzidos podem colaborar para que os(as) estudantes compreendam melhor o processo.

Enfim, nossos dados vêm ratificar a importância do estudo da escrita na esfera acadêmica, considerando sua complexidade e, principalmente, que o conhecimento mais aprofundado dos fatores nela envolvidos pode facilitar seu ensino-aprendizagem nos diversos campos disciplinares.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 423-454.
- CAETANO OLIVEIRA, M. de C.; TEIXEIRA, F. A. Resumos acadêmicos na área de Geografia: análise da estrutura retórica e percepções sobre o processo de produção. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1400-1426, 23 dez. 2021.
- BAZARIM, M.; PEREIRA, R. C. M. Dos parâmetros situacionais aos mecanismos de responsabilização enunciativa em cartas pessoais. *Revista Veredas*, número especial Interacionismo Sociodiscursivo, p. 181-193, 2017/1. Disponível em: [file:///C:/Users/lilin/Downloads/28000-Texto%20do%20artigo-110318-1-10-20190913%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lilin/Downloads/28000-Texto%20do%20artigo-110318-1-10-20190913%20(2).pdf). Acesso em 28 dez. 2021.
- BRONCKART, J-P. Entrevista. Entrevistador: Rivadavia Porto Cavalcante. *Revista ProLíngua*, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015, p.105-117. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28708/15293>. Acesso em 28 fev. 2022.
- BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em 02 fev. 2022.
- CHARLES, S. *Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças*. São Paulo: Bacarolla, 2009.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- KNOBEL, M.; LANKSSHEAR, C. *A New Literacies Samples*. New York: Peter Lang, Publishing Inc., 2007.
- LEA, M. R.; STREET, B. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista da USP*, v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20. Acesso em: 26 abr. 2019.

- LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Jun, Vol. 23 Issue 2, p157-172, 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 20 jul 2021.
- LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes, 2012. p. 141-177.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*. Londrina: n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do Resumo. *Scripta*. Belo Horizonte: v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.
- PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

APÊNDICE 1

Formulário encaminhado aos(às) estudantes do curso de Artes

- 1) Idade:
- 2) Você estudou o Ensino Médio em escola...
- 3) Você já recebeu orientações sobre como produzir resumos acadêmicos? () sim () não
- 4) Você se sente intimidado ao ter de produzir um resumo para o professor? Por quê?
- 5) Você se considera preparado para produzir resumos acadêmicos? () sim () não
- 6) Quais os objetivos de um resumo?
- 7) O que um bom resumo deve conter?
- 8) Você tem dificuldades ao escrever um resumo? Quais?
- 9) O que poderia ser feito para diminuir suas dificuldades?

Formulário encaminhado aos(às) professores(as) do curso de Artes

- Área da graduação:
- Titulação máxima:
- Área da titulação máxima:
- Experiência no ensino superior: () até dois anos () entre 2-5 anos () entre 5-10 anos () mais de 10 anos
- Você costuma solicitar a produção de resumos acadêmicos a seus alunos(as)?
- Você julga que a produção de resumos acadêmicos é importante para a formação do(a) aluno(a)?
- Que partes e/ou elementos devem conter num resumo acadêmico produzido a partir de um artigo científico?
- Você considera seus(suas) alunos(as) preparados(as) para a produção de bons resumos acadêmicos?
- Quais dificuldades dos(as) alunos(as) são mais recorrentes na elaboração de resumos?
- Você costuma utilizar estratégias para minimizar essas dificuldades? Quais?