

RELATÓRIO DE PESQUISA



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Eulália Leurquin

(UFC)

- Rita de Cássia Souto Maior

(UFAL)

- Matilde Alves Gonçalves

(UNL)

AVALIADO POR

- Nádia Mara da Silveira (IFAL)

- Fabio Delano V. Carneiro (FA7)

SOBRE OS AUTORES

- Marília de C. Caetano Oliveira

Conceptualização, Curadoria

de Dados, Análise Formal,

Investigação, Metodologia,

Administração do Projeto,

Supervisão, Visualização,

Escrita – rascunho original –,

Escrita – análise e edição

- Fernando Augusto Teixeira

Conceptualização,

Investigação, Metodologia;

Recursos, *Software*,

Supervisão, Validação, Escrita –

rascunho original –, Escrita –

análise e edição.

DATAS

- Recebido: 08/09/2021

- Aceito: 25/10/2021

- Publicado: 23/12/2021

COMO CITAR

Caetano Oliveira, M. C.; Teixeira,

F. A. (2021). Resumos

acadêmicos na área de

Geografia: análise da estrutura

retórica e percepções sobre o

processo de produção. *Revista*

da Abralín, v. 20, n. 3, p. 1400-

1426, 2021.

Resumos acadêmicos na área de Geografia: análise da estrutura retórica e percepções sobre o processo de produção

Marília de Carvalho CAETANO OLIVEIRA

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Fernando Augusto TEIXEIRA

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos analisar as percepções construídas sobre o gênero resumo acadêmico por parte de alunos(as) e professores(as) de um curso de graduação em Geografia. Buscamos, ainda, verificar a estrutura retórica de resumos produzidos por esses(as) estudantes com o apoio do *software* hipermídia AutorIA. Para realizar esse estudo prático, qualitativo e exploratório (PAIVA, 2019), utilizamos como referencial teórico-metodológico fundamentos dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 2003; LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007), da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e do modelo *Create a Research Space - CARS* (SWALES, 1990). Os dados foram gerados, inicialmente, a partir da análise das respostas aos formulários enviados aos(as) alunos(as) e aos(as) professores(as) da área específica do Curso. Logo após, passamos a analisar a estrutura retórica construída pelos(as) estudantes nos resumos, utilizando como base o modelo CARS supracitado. As análises revelaram discrepâncias e congruências nas percepções de professores(as) e estudantes quanto à escrita de resumos. Em termos de estrutura retórica, os(as) estudantes deram ênfase a aspectos teóricos do texto-base, enquanto na proposta dos(as) professores(as), o foco recaiu sobre aspectos metodológicos. Entendemos,

portanto, que os resultados aqui descritos podem enriquecer o conjunto de dados sobre o tema.

ABSTRACT

In this work, we intend to analyze the perceptions about the academic summary genre by students and professors of an undergraduate course in Geography. We also verified the rhetorical structure of abstracts produced by these students with the hypermedia software AutorIA support. We have done practical, qualitative, and exploratory studies (PAIVA, 2019). We used as a theoretical-methodological reference the New Literacy Studies (STREET, 1984, 2003; LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007), from the didactic side the Sociodiscursive Interactionism (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) and the Create a Research Space - CARS model (SWALES, 1990). We extracted the data from the analysis of responses to forms sent to students and Professors in the specific area of the Course. Soon after, we began to analyze the rhetorical structure constructed by students in the summaries, using the CARS model as a basis. The analyzes revealed discrepancies and congruences in the perceptions of professors and students regarding the writing of abstracts. While students emphasized theoretical aspects of the original text, professors highlighted methodological aspects. We understand, therefore, that the results described here can enrich the data set on the topic.

PALAVRAS-CHAVE

Resumo acadêmico. Estrutura retórica. Percepções construídas.

KEYWORDS

Academic summary. Rhetorical structure. Constructed perceptions.

Introdução

Pesquisas têm demonstrado que muitos(as) estudantes chegam à universidade despreparados para a escrita acadêmica (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019; BAZERMAN *et al.*, 2005; FERREIRA; LOUSADA, 2016). Concordamos com os(as) autores(as), pois temos percebido isso no decorrer de quase duas décadas de nossa experiência no ensino superior.

Ao examinarmos tal questão, pelo menos duas outras podem ser levantadas: que perspectiva de escrita fundamenta a visão de alunos(as) e professores(as)? E, em decorrência disso, as defasagens dos(as) estudantes podem ser encaradas como *déficits*?

As respostas a essas indagações podem nos apontar a necessidade de desconstrução de algumas concepções e práticas pedagógicas, em que passaremos a assumir abordagens que deem conta da complexidade da leitura e da escrita em contexto universitário. Sendo assim, defendemos que os letramentos acadêmicos podem fundamentar, de modo mais produtivo, o ensino de gêneros próprios desse domínio, já que “uma abordagem de práticas para o letramento leva em consideração o componente cultural e contextual das práticas de escrita e leitura, e isso, por sua vez, tem implicações importantes para a compreensão da aprendizagem dos alunos”¹ (LEA; STREET, 1998, p. 157, tradução nossa).

Nesse sentido, são extremamente importantes iniciativas que apoiem a trajetória de leitura e escrita de graduandos(as) de diferentes campos disciplinares. Por isso, nossa pesquisa está direcionada à prática de escrita de gêneros acadêmicos, tendo como foco a produção do gênero resumo. Partimos desse gênero por ele ser, normalmente, muito solicitado na universidade e porque sua produção exige algumas capacidades (por exemplo, a capacidade de síntese) que são comuns também a outros gêneros, como a resenha.

Considerando esses aspectos, este trabalho tem por objetivo analisar as percepções construídas sobre o gênero resumo acadêmico por parte de alunos(as) ingressantes e professores(as) da área específica de um curso de Geografia. Além disso, buscamos verificar a estrutura retórica de resumos produzidos por esses(as) estudantes com o apoio do *software* hipermídia AutorIA².

A fim de cumprir tais objetivos, este trabalho está assim organizado: após esta introdução, apresentamos os principais conceitos que embasam nossa pesquisa e que estão ancorados nas abordagens dos Letramentos Acadêmicos, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Sociorretórica; posteriormente, apresentamos o percurso metodológico realizado, seguido dos resultados e suas respectivas análises/discussões. Por último, tecemos nossas considerações finais.

1. Fundamentação teórica

O gênero textual/discursivo é um objeto complexo, uma vez que é constituído por diferentes instâncias: enunciativa, situacional, comunicativa, textual. Tendo em vista essa complexidade, optamos por realizar esta pesquisa sob um viés híbrido, suportado pelas abordagens dos Letramentos Acadêmicos (STREET, 1984, 2003; LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007), pela vertente didática do

¹No original: “A practices approach to literacy takes account of the cultural and contextual component of writing and reading practices, and this in turn has important implications for an understanding of student learning”.

²Mais informações sobre este *software* são oferecidas na seção 1.4.1.

Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e pela Sociorretórica, especialmente o modelo *Create a Research Space* - CARS (SWALES, 1990). Entendemos, portanto, que a utilização de perspectivas que se coadunam nos fornecerá maior subsídio para tratar de aspectos teóricos e práticos que apenas uma perspectiva não nos possibilitaria (CRISTÓVÃO; ARTEMEVA, 2018). A seguir, apresentamos os principais conceitos que fundamentaram nossa pesquisa, considerando as três abordagens supracitadas.

1.1 Os Letramentos acadêmicos

Os estudos sobre letramentos, segundo Cristóvão e Vignoli (2020, p. 3), “despontaram no Brasil a partir da década de 90 e, somadas às teorias linguísticas já utilizadas para análise de escritas de estudantes de diversos contextos escolares, constituíram um importante campo de pesquisa”.

No final do século XX (1996), um grupo de pesquisadores - Grupo de Nova Londres (GNL), propôs o termo “multiletramentos”, para abarcar a pluralidade cultural dos povos e a pluralidade de semioses dos textos.

Na primeira década do século XXI, com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), os letramentos passaram a ser chamados por Knobel; Lankshear (2007) como “novos letramentos”, porque as “novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiótica ou multimodalidade dos próprios textos/discursos” (ROJO, 2019, p. 26).

No bojo desses novos estudos sobre letramentos, surgem os letramentos acadêmicos, uma abordagem focada nos modos de aprendizagem dos(as) estudantes. Nessa abordagem, a leitura e a escrita são analisadas como práticas sociais, inscrevendo-se, assim, no modelo ideológico proposto por Street (1984). Esse modelo ideológico surgiu como uma opção ao modelo autônomo, que considera o letramento como uma aprendizagem individual do código, em que a leitura e a escrita podem ser desenvolvidas independentemente do contexto. Porém, essa visão autônoma, isolada, não pôde ser sustentada, já que tais práticas são permeadas por aspectos sociais, políticos, ideológicos e estes, da mesma forma, devem ser incluídos na análise.

A esse respeito, Lea e Street (1998, p. 158), afirmam que “a pesquisa educacional sobre a escrita dos alunos no ensino superior se encaixa em três perspectivas ou modelos principais: 'habilidades de estudo', 'socialização acadêmica' e 'letramento acadêmico’³. Para os(as) autores(as), essas perspectivas não são excludentes, mas sucessivamente complementares, no sentido de que “a perspectiva da

³ No original: “[...] educational research into student writing in higher education has fallen into three main perspectives or models: 'study skills'; 'academic socialisation'; and 'academic literacies’”.

socialização acadêmica leve em consideração as habilidades de estudo, mas as inclua no contexto mais amplo dos processos de aculturação[...]"⁴. (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa).

No modelo de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), o letramento é visto como um conjunto de habilidades que o(a) estudante precisa dominar. Com foco na técnica e no caráter instrumental da escrita, essa abordagem busca corrigir problemas de aprendizagem manifestados pelos(as) alunos(as).

Por sua vez, a perspectiva da socialização acadêmica considera que as normas e procedimentos possuem certa homogeneidade e, ao aprendê-los, o(a) estudante terá acesso à universidade como um todo. Além disso, essa perspectiva “tende a tratar a escrita como um meio transparente de representação e, portanto, falha ao abordar a linguagem profunda, o letramento e questões discursivas envolvidas na produção institucional e representação do significado”⁵ (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa).

Já a abordagem dos letramentos acadêmicos percebe o letramento como uma prática social, em que as aprendizagens dos(as) estudantes são consideradas nos âmbitos epistemológico e identitário. Segundo Lea e Street (1998), essa perspectiva

vê as instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem como locais de discurso e poder. Vê as demandas de letramento do currículo envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a exigência de alternar práticas entre um cenário e outro, para implantar um repertório de práticas linguísticas apropriadas a cada ambiente e lidar com os significados e identidades sociais que cada um evoca⁶. (LEA; STREET, 1998, p. 159, tradução nossa).

Essa visão de letramentos como práticas situadas de discurso e poder, segundo os(as) referidos(as) autores(as), é a que mais se aproxima dos Novos Estudos do Letramento (NEL), considerando, principalmente, o enfoque em aspectos sociais e ideológicos. Reitera-se, ainda, que os letramentos acadêmicos envolvem os outros dois modelos, ou seja, habilidades de estudo e socialização acadêmica, havendo entre eles uma relação de complementaridade.

⁴ No original: “[...] the academic socialisation perspective takes account of study skills but includes them in the broader context of the acculturation processes [...]”.

⁵ No original: “[...] this approach tends to treat writing as a transparent medium of representation and so fails to address the deep language, literacy and discourse issues involved in the institutional production and representation of meaning”.

⁶ No original: “It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes”.

1.2 A Sociorretórica de John Swales: o Modelo CARS

A abordagem Sociorretórica proposta por Swales (1990), embasada por conceitos de diferentes campos – estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos, é direcionada à análise de gêneros textuais em contextos profissionais e acadêmicos. O modelo de análise sugerido pelo autor considera três conceitos-chave: gênero, comunidade discursiva e tarefas.

O gênero é compreendido como

uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade de discurso dos pais e, portanto, constituem a razão para o gênero. Esse fundamento lógico molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe escolhas de conteúdo e estilo⁷. (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa).

Já o propósito comunicativo, aspecto prioritário na proposta inicial, foi revisto em trabalhos posteriores, porque ele não se apresenta sempre tão explícito quanto às configurações formais do gênero, e isso dificulta sua percepção. Sendo assim, esse conceito passa a ser considerado não mais como principal, mas como fator privilegiado para a definição do gênero.

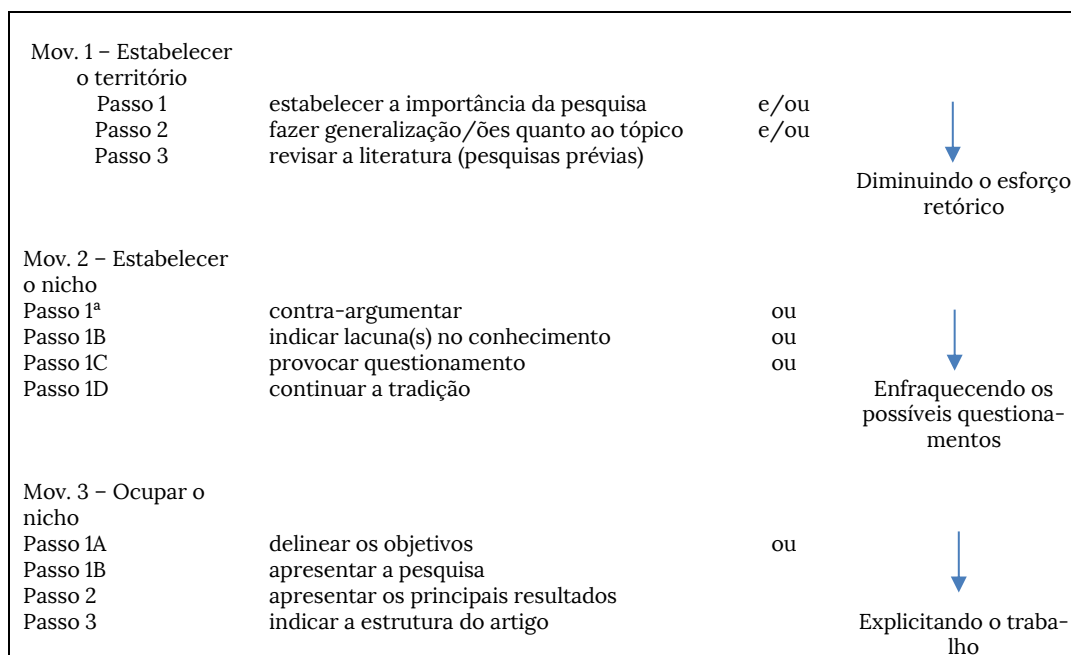
Com relação à tarefa, Swales (1990) afirma que a centralidade desta é amplamente aceita, porém ele considera que há pouca concordância quanto a uma definição apropriada. As tarefas seriam diferenciadas e sequenciáveis, propiciando orientação aos aprendizes e organização do processo, ou seja, as tarefas devem estar presentes durante o ensino de habilidades ligadas ao gênero.

O modelo *Create a Research Space* (CARS), desenvolvido por Swales (1984) e por Swales e Najjar (1987), foi criado a partir de análises de introduções de artigos científicos de diferentes áreas. A proposta foi construída em termos de movimentos e passos: os movimentos são blocos discursivos mais gerais e obrigatórios, e os passos (obrigatórios ou não) revelam as estratégias retóricas de cada movimento.

A versão preliminar do modelo era limitada a quatro movimentos (estabelecer o campo de pesquisa, resumir pesquisas prévias, preparar a pesquisa e introduzir a pesquisa). Mas, por causa de dificuldades encontradas por outros pesquisadores ao aplicarem o modelo a outros gêneros, como por exemplo, dificuldades em diferenciar o movimento 1 do movimento 2, a proposta foi revisada em 1990, e os 4 movimentos foram reduzidos a 3, introduzindo-se mais passos (*steps*) em cada movimento. (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 120).

Abaixo, indicamos a representação esquemática apresentada pelas autoras:

⁷No original: “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style”.



QUADRO 1 – Esquematisação do modelo CARS (SWALES, 1990; SWALES; NAJJAR, 1987)

Fonte: Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 120-121)

Conforme verificamos, os estudos de Swales trouxeram significativas contribuições à análise de gêneros. As noções de gênero e, principalmente, de comunidade discursiva foram relevantes a estudos subsequentes, já que esse último conceito “evoluiu para a caracterização de um grupo de pessoas que trabalham no mesmo lugar e mantêm um repertório de gêneros, que possuem traços retóricos claros e validam as atividades da comunidade” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 32).

Ainda segundo os pesquisadores, as principais contribuições de Swales (1990) para a análise de gêneros foi tomar, inicialmente, o texto como aspecto central e, posteriormente, ampliar o espectro da análise, realçando um “conjunto de textos representativos de cada gênero e o seu contexto de uso” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 32). Além disso, as pesquisas de Swales (1990) podem ser ampliadas a outros contextos, não ficando restritas apenas ao domínio acadêmico. Por fim, para os autores, a maior contribuição foi em termos metodológicos, já que o Modelo CARS propiciou que as estratégias para organizar as informações nos textos pertencentes a cada gênero fossem analisadas.

É importante frisar que alguns autores têm sugerido adaptações ao modelo proposto por Swales, elaboradas a partir da análise de exemplares de resumos de artigos de pesquisa (SANTOS, 1995), de resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES, 1998), de *Abstracts* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), de resumos escolares no Ensino Médio (SOUZA, 2015) e de resumos acadêmicos na universidade (CAETANO OLIVEIRA, 2020; SILVA; BOTELHO; CAETANO OLIVEIRA, 2021), tendo essas propostas a importante função de ampliar o estudo do gênero resumo sob diferentes enfoques e em diferentes campos disciplinares.

1.3 O Interacionismo Sociodiscursivo

Essa corrente teórica defende o princípio de “que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Sendo assim, a ação de linguagem é vista como aspecto central “nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal” (MATÊNCIO, 2007, p. 57).

Nessa perspectiva, o gênero textual é considerado como um “megainstrumento, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 25)

Com base em Bronckart (1996), Machado (2005) aponta que, como os gêneros são produzidos por diferentes indivíduos e grupos, há variações e modificações nos usos, o que pode provocar o surgimento de novos exemplares. Sendo assim, a partir desses processos individuais, os gêneros se adaptam e se reorganizam considerando os modelos já existentes. Por isso, é possível afirmar que os “gêneros se modificam continuamente e assumem um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico” (MACHADO, 2005, p. 251), o que justifica que sua estabilidade é apenas relativa.

Todavia essas adaptações/modificações não impedem que os gêneros sejam sistematizados e transformados em objetos de ensino. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004, p. 61) propõem que o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Os autores alertam ainda para o fato de que, na escola, o gênero não assume apenas sua função de instrumento de comunicação, mas se transforma também em “objeto de ensino-aprendizagem” (p. 65). Dessa forma, para que os objetivos sejam atingidos, as práticas escolares precisam ser orientadas por um modelo didático do gênero a ser ensinado.

O modelo didático de gênero, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 69-70), é a explicitação do “conhecimento implícito do gênero, referindo-se a saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”. Sendo assim, possui duas importantes propriedades: “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores” e “evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (p. 70).

Tal modelo é considerado por Dolz (2016, p. 241-2) como o segundo estágio do que ele denomina “Engenharia Didática”. Segundo o autor, essa abordagem tem por objetivo “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua”. Por causa disso, podemos afirmar que o modelo didático de gênero tem uma relação estreita com o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1985).

Sabemos que o ensino dos gêneros textuais pode se dar em diferentes contextos. Neste trabalho, damos ênfase ao domínio acadêmico, mais especificamente, à produção de resumos, cujas características serão apresentadas na seção 1.5.

1.4 Por que uma abordagem híbrida para o ensino de gêneros?

Entendemos que os Letramentos Acadêmicos, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Sociorretórica constituem-se como perspectivas complementares na transformação de objetos de estudo em objetos de ensino. Primeiro, porque consideram a escrita acadêmica como uma prática social, relacionando a linguagem ao fazer linguístico e tomando os indivíduos como socialmente situados em um contexto de produção e de cultura (LILLIS; SCOTT, 2007).

Segundo, porque essas abordagens defendem a “visão do gênero como meio essencial para a comunicação humana” (CRISTÓVÃO; ARTEMEVA, 2018, p. 115), têm como foco a interação social e cultural; foram desenvolvidas para abordar questões de língua materna; focalizam as dimensões textuais e contextuais do gênero; valorizam a interação do estudante com o contexto social. (CRISTÓVÃO; ARTEMEVA, 2018, p. 111-113).

Essas congruências, porém, não se realizam em todos os aspectos, podendo haver diferenças quanto à forma como as abordagens foram concebidas e desenvolvidas ou em como as teorias analisam os gêneros. No entanto, ressalta-se que as bases teóricas e os recursos dessas abordagens são suficientemente semelhantes para garantir uma conjunção produtiva. (CRISTÓVÃO; ARTEMEVA, 2018, p. 112-114).

Vale lembrar que Cristóvão e Artemeva (2018) apresentam essas similaridades comparando apenas o Interacionismo Sociodiscursivo com a Sociorretórica. Contudo entendemos que a inclusão dos Letramentos Acadêmicos nessa comparação é válida, pois eles compartilham todos os pontos de contato levantados pelas autoras.

Sendo assim, de cada teoria utilizamos diferentes conceitos: dos Letramentos Acadêmicos, selecionamos a questão da sistematização do ensino dos gêneros e das facilidades/dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos variados contextos; do Interacionismo Sociodiscursivo, buscamos nos apropriar dos conceitos de texto, gênero e modelo didático; da Sociorretórica, buscamos uma atualização do modelo CARS, agora voltado para a descrição de resumos acadêmicos.

1.5 O resumo acadêmico

O termo “resumo” pode evocar diferentes objetos do conhecimento. Em Motta-Roth e Hendges (2010) e Gustavii (2017), por exemplo, o resumo acadêmico desempenha função semelhante à do *Abstract*, em que o enunciador é o mesmo que escreve o texto original. Brasileiro (2021), apoiada na NBR6028 (2003), aponta o resumo descritivo ou indicativo (elaborado por meio de tópicos), o resumo informativo ou analítico (informa o conteúdo da obra por meio de parágrafos) e o resumo crítico

(além das informações sobre o texto original, apresenta uma avaliação deste). Nesses últimos casos, o enunciador não é o mesmo do texto-base. Porém, em maio de 2021, a referida NBR foi atualizada e a classificação passou a considerar apenas o resumo indicativo, que aponta as ideias centrais, sem apresentar detalhes, e o resumo informativo, que é mais detalhado e pode dispensar a leitura do texto-base. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2021, p. 1).

Em nosso trabalho, o resumo acadêmico é visto como um texto que busca sintetizar e manter a mesma organização das ideias-chave de outro texto, considerando apenas as informações que constam nesse texto, sem que se emita opinião sobre elas (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), sendo que o enunciador é diferente do texto original. Apesar de o autor do resumo, sob essa perspectiva, não poder manifestar seu ponto de vista, ele manifesta sua voz por meio da interpretação das ações desempenhadas no texto pelo autor do texto-base (por exemplo, “o texto apresenta”, “o pesquisador contrapõe”), levando em conta que essas ações nem sempre estão explícitas no texto, tendo de ser inferidas a partir do conteúdo e da organização das informações apresentadas.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) afirmam que o resumo deve ser visto como um gênero que “leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude”.

Os contextos de circulação desse gênero são variados, mas nossa prioridade é o contexto universitário. O resumo acadêmico, aqui, tem como função social a compreensão e o estudo de artigos científicos e a apropriação dos conceitos e relações neles estabelecidas. Além disso, os(as) professores(as) também podem solicitá-lo com a função de que os(as) estudantes evidenciem essa compreensão/apropriação, podendo servir-se dele para fins avaliativos.

É importante ressaltar que a escrita de resumos a que nos referimos pressupõe a retextualização escrita-escrita, ou seja, transformar um texto escrito (artigos acadêmicos) em outro texto escrito (resumo acadêmico). O processo de retextualização consiste em criar um novo texto a partir de um texto-fonte, “pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”. (MATÊNCIO, 2002, p. 111).

Diante do exposto, é possível verificar toda a complexidade que envolve o processo de escrita, especialmente dos gêneros acadêmicos, por isso nosso grande interesse em investigar, neste trabalho, as particularidades da produção de resumos em um curso de Geografia.

1.5.1 A produção de resumos no *software* AutorIA

Acreditamos que a inserção da tecnologia no ensino do gênero resumo acadêmico pode facilitar ainda mais o processo, já que, hoje em dia, “seria ideal que pudéssemos mobilizar muitas linguagens e manejá-las com muitas modulações, com bastante consciência dos recursos a serem usados e dos efeitos desejados para ficarmos mais íntimos da produção do texto [...]”. (RIBEIRO, 2016, p. 41).

O software AutorIA é um projeto interdisciplinar que vem sendo desenvolvido desde 2020. Sua função é colaborar no processo de escrita de resumos e resenhas por parte de graduandos de diferentes campos disciplinares. É um material atraente, atende às novas demandas sociais, pode ser uma ferramenta para o letramento digital, é um apoio durante o processo de produção escrita, não visa apenas ao produto, pode ser acionado a qualquer momento, permite auto/heteroavaliação durante todo o processo e possibilita um *feedback* mais interativo.

Na versão 1.0 dessa ferramenta, estiveram envolvidos os professores Fernando Augusto Teixeira e Alex Vidigal Bastos, pertencentes ao Departamento de Tecnologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), a professora Marília de Carvalho Caetano Oliveira, vinculada ao Departamento de Letras, Artes e Cultura da mesma Universidade e a professora Marta Cristina da Silva, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), além dos estudantes Álvaro Henrique Santos Ribeiro e Matheus Cezário dos Santos, ambos do curso de Mecatrônica da UFSJ.

A versão atual permite ao(à) aluno(a) abrir um texto em formato PDF, realizar o fichamento do texto por meio da marcação e recorte de suas partes principais, acessar uma sugestão de estrutura retórica, que pode ser usada como um guia para a escrita do resumo acadêmico, por meio de um editor de texto contido no próprio software:



FIGURA 1 – Recursos do AutorIA

Fonte: elaborada pelos autores

O AutorIA oferece também uma série de recursos para facilitar a escrita, como sugestões de verbos que podem indicar ações do autor no texto-base, articuladores textuais de diversos tipos, além de atalhos para dicionários, exemplos e análises de resumos e dicas de escrita:

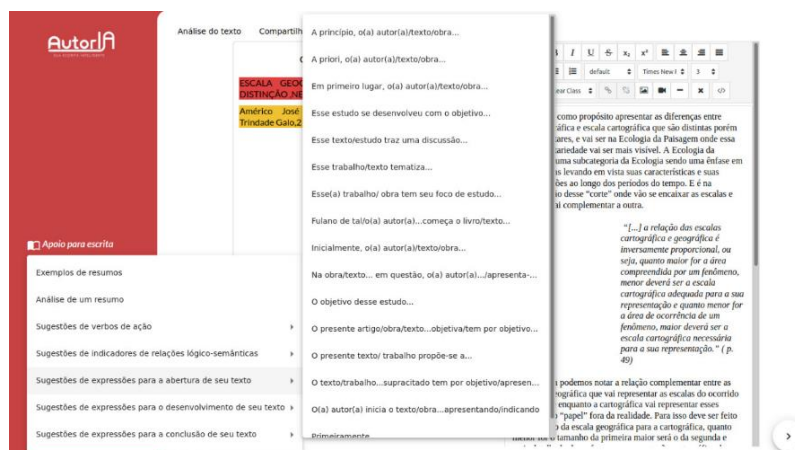


FIGURA 2 – Conteúdos do AutorIA
Fonte: elaborada pelos autores

Afora isso, a ferramenta possui um módulo que analisa a frequência de palavras do texto original e do resumo e apresenta gráficos, a fim de ajudar o(a) próprio(a) aluno(a) a detectar fugas do tema, repetição excessiva de palavras ou a presença de plágio em seu texto:

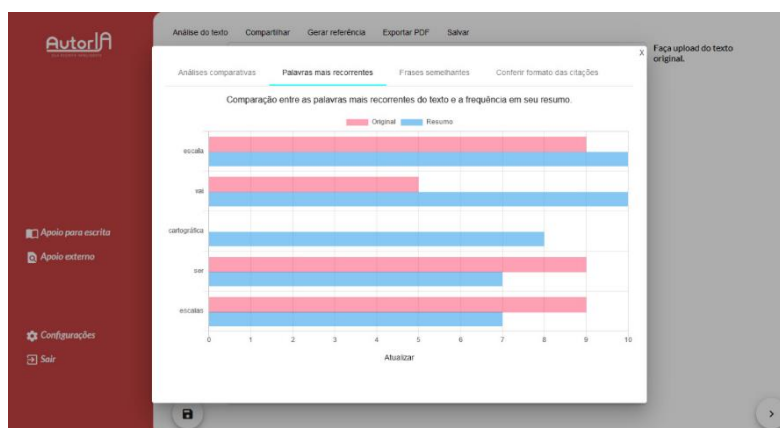


FIGURA 3 – Recursos de análise do AutorIA
Fonte: elaborada pelos autores

Utilizando esses conteúdos/recursos do *software*, os(as) voluntários(as) de nossa pesquisa produziram um resumo, e esses textos foram analisados em termos da estrutura retórica efetivamente construída pelos(as) estudantes.

Após vários testes com alguns graduandos, fizemos adaptações no *software* e, hoje, os professores Marília Caetano Oliveira e Fernando Teixeira e os estudantes de Mecatrônica da UFSJ, Álvaro Henrique Santos Ribeiro e Cecília Camimura Oliveira, trabalham na versão 2.0, que, além dos recursos anteriores, trará avanços a partir de sugestões e observações de sua aplicação.

A versão 1.0 do aplicativo foi registrada no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) em dezembro de 2019, sob o número BR512019002744-2. Atualmente, estamos em processo de obtenção de patente da versão 2.0 e, por causa disso, não podemos fornecer informações mais detalhadas sobre a ferramenta.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

2. Metodologia

Esta pesquisa⁸ prática, qualitativa e exploratória (PAIVA, 2019) foi realizada com estudantes (1º período) e professores(as) de um curso de Geografia de uma instituição de ensino superior pública de Minas Gerais, no segundo semestre de 2020.

Inicialmente, 22 alunos(as) que cursavam uma disciplina de produção de textos acadêmicos e os(as) oito professores(as) da área específica do curso foram convidados a fazer parte do estudo. Desse total, cinco estudantes e seis professores(as) se voluntariaram a participar da pesquisa. Apesar de o número de discentes não ser tão grande, nossa ampla experiência no ensino de produção de textos acadêmicos no referido curso (mais de dez anos) revela que os dados gerados são representativos das percepções gerais e estratégias de escrita que, normalmente, se manifestam no curso em questão.

Na primeira etapa da pesquisa, convidamos os(as) estudantes e os(as) professores(as) a manifestarem suas percepções sobre o processo de produção de resumos. Para cumprir essa fase, havíamos pensado, em um primeiro momento, em propor entrevistas, mas, por opção dos envolvidos, disponibilizamos um formulário eletrônico, que daria maior comodidade aos participantes, principalmente por causa do período de restrições por que temos passado, em função da pandemia provocada pelo novo coronavírus.

Após essa etapa, foi solicitado aos(as) alunos(as) que lessem, extraclasse, o artigo “Escala geográfica e escala cartográfica: distinção necessária”, de Américo José Marques e Maria de Lourdes Bueno Trindade Galo. Na aula seguinte, o referido texto foi discutido com os(as) estudantes e dúvidas gerais foram dirimidas.

Em sequência, os(as) estudantes foram convidados a produzir um resumo do texto com o apoio do *software* hipermídia AutorIA.

A seguir, apresentamos a discussão dos resultados desse percurso de pesquisa.

⁸ A execução desta pesquisa foi autorizada pelo Parecer Consubstanciado de nº 4.137.722 (Comitê de Ética em Pesquisa/Universidade Federal de São João del-Rei), publicado em 06 de julho de 2020.

3. Resultados/Discussão

Iniciamos esta seção pela apresentação dos resultados obtidos a partir do preenchimento do formulário direcionado aos(às) estudantes e depois o dos(das) professores(as).

3.1 Formulário: análise das respostas dos(as) estudantes

Os dados levantados a partir do formulário indicaram que os(as) estudantes têm entre 18 e 23 anos, dominam os recursos computacionais básicos (*Windows, Word, Power Point*), utilizam-nos há mais de cinco anos e por um longo período de acesso (mais de 10h por semana).

Às questões sobre as orientações para elaboração de resumos e recebimento de *feedback*, a maioria dos(as) estudantes (80%) respondeu que, até o momento da pesquisa, nunca havia recebido orientações sobre como elaborar esse gênero e a mesma porcentagem de alunos(as) também nunca recebeu retornos sobre suas produções e, ainda, 100% deles(as) não se sentem preparados(as) para produzi-lo.

Ao serem indagados sobre os objetivos do resumo, houve uma resposta tautológica (Estudante 1), e as demais deram ênfase ao aspecto de sintetização das principais ideias de um texto (Estudantes 2 e 3):

Pergunta: Quais os objetivos de um resumo?

Estudante 1 - “Resumir”.

Estudante 2 - “Um olhar simples e compacto sobre assuntos densos. Respeitando a necessidade da leitura do artigo resumido, mas ainda sim conseguindo apresentar a sua ideia principal para os leitores do resumo”.

Estudante 3 - “Tratar dos tópicos mais relevantes abordados no texto de maneira sintética”.

Esses posicionamentos podem significar que, na concepção dos(as) estudantes, o resumo teria apenas um objetivo, o que sabemos não ser verdadeiro, já que esse gênero pode funcionar como estratégia de estudo, como forma de demonstrar compreensão de um texto entre outros. Dessa forma, seria muito proveitoso se os(as) professores(as) mostrassem aos(às) alunos(as) novos propósitos para a produção de resumos, a fim de que sejam construídas diferentes perspectivas sobre o gênero.

Em termos de revisão textual, todos(as) os(as) estudantes costumam realizá-la, porém a maior preocupação está voltada à busca de erros gramaticais (Estudantes 1 e 2); com menos ênfase, consideraram também a seleção de macroproposições e a coerência (Estudante 5):

Pergunta: Você costuma avaliar seu resumo antes de considerá-lo pronto?

Estudante 1: “Sim, para ver se está gramaticalmente correto e se faz sentido”.

Estudante 2: “Sim, verificar possíveis erros”.

Estudante 5: “Sim, acho que o resumo tem que ser capaz de dizer o que o texto desenvolve com menos palavras”.

Esse resultado pode indicar que a maioria desses(as) estudantes ainda assume uma visão de língua como código, “enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Com relação à reescrita, a maioria (60%) dos(as) alunos(as) a realiza, mas 33% ressaltam que ela só é feita caso o(a) professor(a) a solicite:

Pergunta: Você costuma reescrever seu resumo após ele ser avaliado pelo professor?

Estudante 3: “Sim, se for pedido para que o reescreva”.

Aqueles(as) estudantes que não procedem à reescrita ou não justificaram o motivo (Estudante 1) ou a postergaram para os próximos textos (Estudante 4):

Estudante 1: “Não”.

Estudante 4: “Não, pois acho que as melhorias podem ser feitas nos próximos resumos que serão entregues”.

Esses posicionamentos podem demonstrar que alguns(mas) alunos(as) ainda não compreenderam a função formadora da reescrita, que se constitui como uma etapa extremamente reflexiva e que contribui para o entendimento da escrita como processo.

À pergunta sobre a produção de um bom resumo, a maioria dos(as) discentes (80%) respondeu que o quesito principal era a apresentação das ideias-chave do texto (Estudantes 4 e 5) e apenas um(a) estudante apontou a observância a aspectos formais e de estilo (Estudante 2):

Pergunta: O que um bom resumo deve conter?

Estudante 2: “Além da formação da ABNT, coesão e objetividade ao assunto pretendido”.

Estudante 4: “A ideia principal do texto”.

Estudante 5: “As partes mais importantes abordadas no texto original”.

Conforme verificado, os(as) estudantes, apesar de não terem sido muito específicos, mostram preocupação com aspectos formais e semânticos e confirmam sua percepção de apenas um objetivo para o resumo.

Ao serem questionados quanto às dificuldades enfrentadas na textualização do gênero, dois(duas) alunos(as) afirmaram que os problemas se relacionavam à organização das ideias:

Pergunta: Você tem dificuldades ao escrever um resumo? Quais?

Estudante 1: “Sim, saber por onde começar e forma de escrever”.

Estudante 2: “Não saber exatamente como produzir e organiza-lo”.

Houve também um(a) aluno(as) que manifestou dificuldades relacionadas à leitura:

Estudante 5: “Sim, encontrar as partes mais importantes do texto”.

Ainda sobre os problemas enfrentados, outro(as) dois(duas) discentes, talvez subliminarmente, demonstraram a necessidade de *feedback* sobre as produções, já que revelaram uma sensação de insegurança quanto à qualidade de seus textos:

Estudante 3: “Sim, eu sempre acho que ele está péssimo e mal escrito”.

Estudante 4: “Sim, saber se estou fazendo da maneira certa”.

Em se tratando das estratégias para mitigação dessas dificuldades, os(as) discentes apontaram que a iniciativa deve partir deles(as) mesmos(as) para aprenderem a escrever o resumo (Estudantes 3 e 4) e também realizar estratégias de leitura mais adequadas (Estudante 5):

Pergunta: O que poderia ser feito para diminuir suas dificuldades (caso elas existam)?

Estudante 3: “Acho que falta um pouco da minha parte de buscar entender melhor o processo de criar o resumo!”.

Estudante 4: “Entender as regras para a escrita de um resumo”.

Estudante 5: “Leitura mais atenta e procura das palavras chaves do texto”.

Outro(a) aluno(a) sugere, ainda, a necessidade de que o(a) professor(a) o(a) acompanhe nesse percurso, além de apontar a utilidade de um modelo didático para o gênero:

Estudante 2: “Um acompanhamento e uma amostra de como se organizar um resumo”.

Levando em conta todas essas respostas sobre as dificuldades dos(as) estudantes, defendemos que o *software* AutorIA poderá colaborar para minimizar muitas delas, visto que apresenta recursos para ajudar na seleção e organização de informações no texto, já que sugere um modelo didático para o gênero, traz exemplos de resumos, tutoriais sobre o gênero, aponta as palavras mais recorrentes do texto original e sugere critérios de avaliação. Além disso, em breve, a ferramenta permitirá que os(as) professores(as) revisem e deem *feedbacks* mais personalizados sobre as produções dos(as) alunos(as).

3.2 Formulário: análise das respostas dos(as) professores(as)

Os dados levantados apontam que os(as) seis professores(as) da área específica do curso possuem graduação em Geografia e doutorado nessa área de conhecimento. Os(as) docentes têm grande experiência no ensino superior (mais de 10 anos) e a maioria costuma solicitar resumos acadêmicos em suas disciplinas.

Ao serem indagados(as) sobre a importância do resumo para a formação dos(as) estudantes, todos(as) os(as) professores(as) confirmaram essa relevância, por diferentes razões:

Pergunta: você julga que a produção de resumos acadêmicos é importante para a formação do aluno? Por quê?

Docente 1 – “Sim, os familiariza com a linguagem acadêmico-científica”.

Docente 2 – “Favorece a leitura e induz o exercício de síntese”.

Docente 5 – “Entendo que pode ser importante pela necessidade de leitura. [...]”.

Verificamos que a maioria (60%) dos(as) professores(as) entende que a produção de resumos pode colaborar no aprimoramento não da escrita propriamente dita, mas das capacidades relativas à leitura de textos acadêmicos. É interessante perceber que alguns(mas) professores(as), apesar de afirmarem a importância do resumo, nem sempre o utilizam:

Docente 4 – “[...] Utilizo muito raramente esse tipo de metodologia porque prefiro trabalhar com debates acerca de textos”.

Docente 5 – “Refleti pouco sobre. Não tenho o hábito de fazer. Penso que seja importante saber fazer”.

Em relação aos quesitos para um resumo a ser elaborado a partir um artigo científico, apresentamos os resultados graficamente, para uma visualização mais clara das prioridades indicadas pelo(as) docentes:

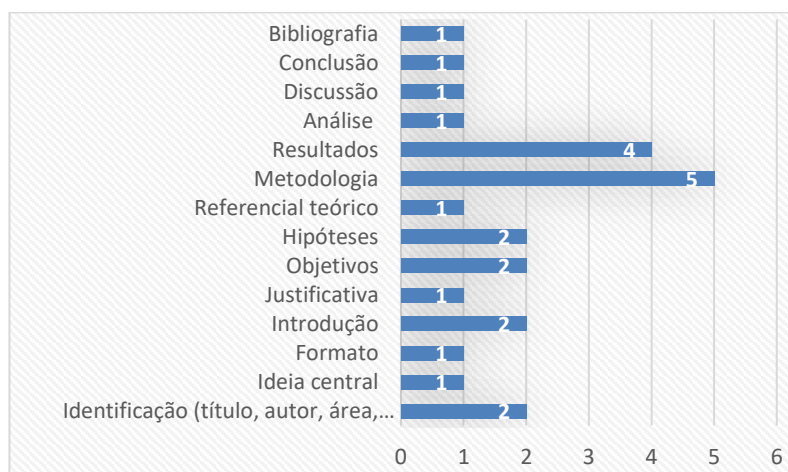


GRÁFICO 1 – Partes e/ou informações de um resumo acadêmico sugeridas pelos professores
 Fonte: elaborado pelos autores

A seção do resumo mais citada foi a de “Metodologia” (20%), seguida de “Resultados” (16%), “Identificação” (8%), “Introdução” (8%), “Hipóteses” (8%) e “Objetivos” (8%). Cada um dos demais itens correspondeu a 4% das respostas. A partir disso, talvez possamos inferir que esses movimentos/passos retóricos dos resumos tenham sido diversificados devido à também variação nos movimentos/passos de artigos científicos da área com os quais os(as) professores(as) costumam lidar.

Quanto à solicitação de resumos, a maioria (67%) dos(as) docentes o faz e costuma explicar a seus(suas) alunos(as) os objetivos do gênero antes de solicitá-lo. Os propósitos mais comuns são:

Pergunta: Quais são, normalmente, seus objetivos ao solicitar um resumo acadêmico?

Docente 2 – “Induzir a leitura dos artigos e capítulos”.

Docente 3 – “Para revisão ou aprofundamento dos conceitos abordados [...]”

Docente 4 – “Ler sobre um assunto em estudo e sistematizar as informações/conhecimentos a partir de diferentes autores e fontes”.

Aqui, novamente, o foco está relacionado mais à leitura que ao processo de escrita propriamente dito.

Já o *feedback* é fornecido pela metade dos(as) professores(as) e seria apropriado que todos(as) os(as) docentes o solicitassem, já que esse retorno aos(as) alunos(as) “é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa” (FERNANDES, 2009, p. 99).

Apesar de os(as) professores(as) afirmarem que não fornecem *feedback* de todos os resumos, quando o fazem, utilizam os seguintes critérios:

Pergunta: Que critérios você utiliza para avaliar os resumos acadêmicos?

Docente 2 – “A estrutura”.

Docente 3 – “Avalio se resumo contém os elementos fundamentais de um resumo, como objetivo, procedimentos, resultados, análises”.

Docente 4 – “Presença de elementos de identificação e da estrutura do texto original [...] e aspectos referentes ao conteúdo [...] de maneira clara, objetiva e que permita ao leitor do resumo conhecer os principais elementos/conteúdo do texto original”.

Percebemos, portanto, que os critérios dizem respeito à manutenção da estrutura do texto original, à exposição dos principais tópicos do texto original e aos aspectos estilísticos do resumo.

Ao analisarem os resumos, a maioria (80%) dos(as) professores(as) considera que os(as) estudantes não estão preparados(as) para produzi-los. Entre as justificativas apresentadas, citamos:

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

Docente 3 – “Não, porque ministro disciplinas nos dois primeiros semestres do curso”.

Docente 4 – “A maioria não, principalmente nos dois primeiros períodos. A medida que avança na formação, o número de bons resumos pode aumentar, mas não é garantia de que isso ocorra plenamente”.

Docente 5: “Não. Considero que os alunos têm sérias deficiências para produção de resumos ou outros textos”.

As falas dos(as) docentes 3 e 4 podem significar que os(as) alunos(as) ainda são iniciantes e por isso não estariam maduros(as) para a escrita acadêmica. O(a) docente 4 ressalta, porém, que o avançar do curso não seria condição para alcançar esse objetivo.

Já o(a) docente 5 demonstra uma visão de *déficit* do(a) aluno(a) e esse ponto de vista parece alinhar-se ao modelo de habilidades de estudo sugerido por Lea e Street (1998). Esse modelo, baseado numa abordagem autônoma de letramento (STREET, 1984; 2003), concebe os letramentos como neutros e universais, sendo insensível às especificidades contextuais e de aprendizagem dos(as) estudantes.

Quando indagados a respeito dos problemas enfrentados pelos(as) estudantes na elaboração de resumos, os(as) professores(as) declararam o seguinte:

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

Docente 1 – “Falta de hábito de leitura geral (jornais, literatura universal, literatura brasileira, literatura técnica, etc. Acredito que as maiores dificuldades em obter um bom resumo se deve ao problema acima, que considero generalizado em grande parte da juventude atual”.

Docente 3 – “Não ter a leitura como rotina”.

Docente 4 – “Organizar o resumo considerando os aspectos técnicos que devem estar presentes; dificuldades na produção de texto em decorrência da deficiência na formação básica com a escrita na língua portuguesa”.

Docente 6 – “Percebo dificuldade para escrever de modo geral. Encadear ideias, estruturar um texto com começo, meio e fim”.

Segundo a maioria (60%) dos(as) docentes, a falta de uma rotina de leitura seria a principal causa das dificuldades. Outros aspectos também foram elencados, estando ligados a questões estruturais do texto (“organizar o resumo”), ao processamento cognitivo da leitura e da escrita (“encadear ideias”, “dificuldade de escrever”) e à dificuldade ocasionada por defasagens na formação básica, trazendo à baila, novamente, o discurso da deficiência.

Ainda sobre a questão das dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as), a maioria (66%) dos(as) professores(as) afirmou que realiza procedimentos para minimizá-las, a saber:

Pergunta – “Você costuma utilizar alguma(s) estratégias(s) para minimizar essas dificuldades? Quais”

Docente 2 – “Apresentação de diretrizes”.

Docente 3 – “Solicitar resumos escritos a mão e explicar aos alunos a importância da escrita científica e a participação em eventos científicos”.

Docente 4 – “Orientar quanto aos elementos importantes que devem constar no resumo. Cuidados com a produção de texto, evitando frases e períodos muito longos. Atenção nos aspectos coesão e coerência textual. Atenção nas partes e composição do texto, buscando elaborar resumos parciais de cada item ou seção do texto”.

Foi observado que a maioria das estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) alinha-se a uma perspectiva de escrita e de letramentos voltada para os modelos de habilidades de estudo e de

socialização acadêmica. O modelo de habilidades de estudo, centrado na superfície textual e na técnica, fica evidente nas estratégias que focam, por exemplo, a preocupação com o uso de períodos longos, a atenção à coesão e o apontamento de diretrizes e elementos importantes para a elaboração de resumos.

Já o modelo de socialização acadêmica, que prioriza a familiarização dos(as) estudantes com o discurso acadêmico, pode ser percebido em estratégias como explicar a importância da escrita científica e da participação em eventos científicos, bem como a elaboração de resumos parciais e resenhas críticas.

3.3 Análise da estrutura retórica dos resumos dos(as) estudantes

Considerando estudos realizados por CAETANO OLIVEIRA (2020), propusemos que os(as) estudantes de nossa pesquisa produzissem um resumo utilizando o software AutorIA. É preciso ressaltar que não fornecemos aos (às) referidos(as) estudantes explicações prévias sobre o gênero, devendo os(as) alunos(as) se basearem apenas nas informações que o software disponibilizava (tutoriais, recursos etc). Salientamos ainda que os trechos dos textos dos(as) alunos(as) aqui utilizados compõem a primeira versão do resumo, ou seja, uma versão não revisada.

Abaixo, apresentamos os resultados das análises, considerando que os movimentos e passos indicados foram baseados no modelo didático proposto pelo software. No quadro, “✓” representa um passo realizado pelo(a) estudante e “-” sua não realização. O “e” e “e/ou” representam, respectivamente, obrigatoriedade ou opcionalidade do passo seguinte:

		E1	E2	E3	E4	E5	
MOVIMENTO 1 Contextualizar o texto-fonte	P1 Autor/a(es/as)	e	-	✓	-	✓	-
	P2 Título	e	-	-	-	✓	-
	P3 Veículo onde o texto foi publicado	e	-	-	-	-	-
	P4 Assunto a ser discutido no texto	e	✓	✓	✓	-	✓
MOVIMENTO 2 Sintetizar as informações relevantes do texto-fonte	P5 Delimitação da pesquisa	e	-	-	-	-	-
	P6A Objetivo(s) da pesquisa	e/ou	-	-	✓	✓	✓
	P6B Hipótese(s) da pesquisa	e	-	-	-	✓	-
	P7 Referencial teórico básico	e	✓	✓	✓	✓	✓
	P8 Metodologia da pesquisa	e	-	✓	-	-	-
	P9 Análise da pesquisa	e	-	✓	-	-	-
MOVIMENTO 3 Concluir o resumo	P10 Relação da análise com os resultados	e	-	-	-	-	-
	P11A Relação do(s) objetivos(s) com os resultados	e/ou	-	✓	-	✓	-
	P11B Relação da(s) hipótese(s) com os resultados	e	-	-	-	-	-
	P12 Considerações finais do autor		-	✓	✓	✓	-

QUADRO 2 – Análise dos movimentos e passos (P) realizados pelos(as) estudantes (E1...)

Fonte: elaborado pelos autores

Considerando o quadro acima, podemos afirmar que, no Movimento 1, o passo mais recorrente foi “Assunto a ser discutido no texto”, e essa informação foi colocada logo no início do resumo:

Estudante 1 – “O texto se trata principalmente da distinção entre escalas, sendo elas, escala geográfica que se preocupa com a sua área de abrangência e a escala cartográfica que se preocupa em usar a simbologia adequada”.

Estudante 2 – “O artigo analisado trás a tona o debate sobre como no meio cartográfico a distinção entre as Escalas Geográficas e Cartográficas é importante [...]”.

Os demais passos desse movimento foram pouco explicitados, o que pode ter sido motivado pela colocação “automática”, pelo *software*, da referência bibliográfica no início do texto, a qual já traz informações como autor(es), título e veículo de publicação, levando os(as) estudantes a não os citarem novamente. Essa atitude pode nos levar a crer que talvez seja interessante excluir a referência do início do resumo, para que não haja informações duplicadas, mas isso viria de encontro à NBR 6028 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2021, p.2), a qual recomenda que “o resumo, quando não estiver contido no documento, deve ser precedido pela referência”. Sendo assim, seria mais pertinente repensarmos a omissão de alguns passos retóricos em vez da referência.

No Movimento 2, o passo mais realizado foi “Referencial teórico básico”:

Estudante 2 – “Assim sendo, após a consolidação do estudo de Troll a Ecologia das Paisagens passará por 3 fases até a data da publicação do artigo. [...]”.

Estudante 3 – “Desse forma podemos notar a relação complementar entre as escalas: a geográfica que vai representar as escalas do ocorrido na realidade enquanto a cartográfica vai representar esses ocorridos no ‘papel’ fora da realidade [...]”.

Estudante 5 – “Inicialmente, o autor apresenta o conceito de ecologia da paisagem para associá-lo as escalas, conceito esse que se define pela interação dos seres ao meio no qual vivem, apresentando três fases de Forman [...]”

Levando em conta que o texto-base descreve uma pesquisa bibliográfica, os outros passos do movimento 2 deveriam ter sido inferidos no decorrer do texto e, como os(as) discentes são iniciantes no processo de escrita acadêmica, talvez tenham tido dificuldade em construir tais relações.

No Movimento 3, o passo mais realizado foi “Considerações finais do autor” e a recorrência desse passo aqui é interessante, se considerarmos que apenas um(a) professor(a) indicou esse passo como necessário, conforme visto na seção 3.2.

Nos Movimentos 2 e 3, parece ter havido a opção pelos passos “A”, relacionados aos objetivos, em detrimento dos passos “B”, relacionados às hipóteses:

Estudante 4 – “O artigo científico [...] tem como objetivo principal demonstrar qual é a distinção básica entre as escalas geográfica cartográfica, visto que essa diferenciação ainda causa confusão”.

Estudante 5 – “O artigo tem como o objetivo deixar claro as diferenças entre escala geográfica e escala cartográfica e associar o conceito de ecologia da paisagem ao de escalas [...]”.

Essa opção pode ter sido motivada porque o objetivo foi colocado pelos autores de forma explícita no texto e a hipótese teria de ser inferida a partir das informações do texto-base.

Os passos que não foram realizados por nenhum(a) estudante foram: “Veículo em que o texto foi publicado”, “delimitação da pesquisa”, “análise da pesquisa” e “Relação da(s) hipótese(s) com os resultados”. O passo realizado por todos(as) os(as) estudantes foi “Referencial teórico básico”.

Após essa análise preliminar, construímos uma outra estrutura, agora nos baseando nas manifestações dos(as) professores(as) da área de Geografia a respeito do que deve conter um bom resumo elaborado a partir de artigos científicos. Utilizamos “e/ou” para passos mencionados por 49% ou menos dos(as) professores(as) e “e” para passos citados por 50% dos(as) professores(as) ou mais. O quadro abaixo sintetiza o “protótipo”:

		E1	E2	E3	E4	E5
MOVIMENTO 1 Introduzir o resumo	P1 Título e/ou	-	-	-	✓	-
	P2 Autor/a (es/as) e/ou	-	✓	-	✓	-
	P3 Justificativa e/ou	-	✓	-	✓	-
	P4 Objetivos e/ou	-	-	✓	✓	✓
	P5 Hipóteses e/ou	-	-	-	✓	-
MOVIMENTO 2 Apresentar ideias centrais do texto	P6 Referencial teórico básico e	✓	✓	✓	✓	✓
	P7 Metodologia da pesquisa e	-	✓	-	-	-
	P8 Resultados e/ou	-	-	-	-	-
	P9 Análise/discussão dos resultados e/ou	-	✓	-	-	-
MOVIMENTO 3 Concluir o resumo	P10 Considerações finais do autor	-	✓	✓	✓	-

QUADRO 3 – Estrutura sugerida pelos(as) professores(as)

Fonte: elaborado pelos autores

Ao analisarmos os quadros 2 e 3, verificamos que os passos sugeridos pelos(as) professores(as) e mais realizados pelos(as) estudantes foram “Objetivos”, “Referencial teórico básico” e “Considerações finais do autor”. O passo “Resultados” não foi realizado pelos(as) alunos(as). Novamente aqui podemos supor que a natureza teórica da pesquisa descrita no artigo científico pode ter influenciado os(as) discentes a não especificarem as demais informações, pois elas estavam subentendidas no texto.

4 Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos fornecer indícios e percepções de estudantes e professores(as) de um curso de Geografia sobre o processo de escrita de resumos. Os dados gerados indicaram que tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) professores(as) demonstraram percepções que se aproximam dos modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica, evidenciando que ainda há um percurso a ser cumprido para que os letramentos acadêmicos, de fato, também aconteçam e, a partir disso, o discurso da “deficiência prévia dos alunos” possa ser superado.

Um dos resultados observados nessa pesquisa foi que os(as) docentes entrevistados(as) têm clareza quanto aos objetivos para a escrita de um resumo e priorizam aspectos ligados à leitura

(“favorecem a leitura/interação entre leitor e autor”), enquanto os(as) estudantes demonstram conhecer apenas um objetivo, relacionado à escrita (“registro de ideias-chave de um texto”).

Esse “descompasso” nos leva a concluir que há necessidade de os(as) professores(as) explicitarem aos(as) alunos(as) quais são seus objetivos ao solicitarem um resumo, para que haja um alinhamento de perspectivas, visto que “uma explicação para problemas de escrita dos estudantes pode estar nas lacunas entre as expectativas da equipe acadêmica e as interpretações desses alunos sobre o que está envolvido em sua escrita”⁹ (LEA; STREET, 1998, p. 159, tradução nossa).

Além disso, os(as) estudantes reforçaram a importância da proposição de um modelo didático para o ensino do resumo e de um acompanhamento durante a produção, a fim de minimizarem suas dificuldades. Nesse processo de apoio e revisão de textos, os(as) estudantes priorizam a correção de erros gramaticais, mas os(as) professores(as) não revelam preocupação com esse aspecto.

Verificou-se, ainda, que a maioria (80%) dos(as) estudantes, até o momento da pesquisa, nunca havia recebido orientações sobre como elaborar um resumo e também nunca recebeu *feedbacks* sobre suas produções. Nesse sentido, o *software* AutorIA pôde ser um aliado dos(as) estudantes, pois os orientou sobre as etapas de produção do resumo, disponibilizando também um guia para a auto-avaliação do texto elaborado. Acreditamos que, se os(as) alunos(as) não tivessem utilizado esse suporte, haja vista as respostas ao formulário, o desempenho na escrita do resumo poderia ter sido muito menos satisfatório.

Além disso, o AutorIA, em breve, poderá colaborar com os(as) docentes, pois estes terão a oportunidade de escolher os movimentos e passos que julgarem importantes, de acordo com os objetivos propostos para cada resumo.

Quanto à avaliação dos textos, a ferramenta propiciará que os(as) professores(as) ofereçam *feedbacks* mais personalizados e colaborativos e, assim, os(as) estudantes terão a oportunidade de realizar reescritas cada vez mais reflexivas.

No que se refere às dificuldades de produção do referido gênero, para os(as) professores(as), os problemas maiores estão na leitura; para os(as) alunos(as), estão na organização da escrita, por não terem segurança quanto à estrutura a ser desenvolvida. Nesse sentido, fica nítida a importância dos tutoriais presentes no *software* AutorIA, cujo objetivo é justamente explicar o funcionamento e os recursos da ferramenta e também orientar sobre como um resumo pode ser produzido.

Em termos de organização retórica, podemos dizer que os(as) estudantes realizaram mais os passos relativos ao referencial teórico, ao assunto do texto e às considerações finais do autor do texto-base, e os(as) professores(as) ressaltaram aspectos metodológicos e os resultados. A fim de especificar ainda mais esses dados, pretendemos, num futuro próximo, analisar a estrutura retórica de artigos científicos publicados em periódicos A1 da área de Geografia, em que teremos a oportunidade de comparar tais análises àquelas realizadas neste trabalho.

⁹ No original: “[...] which suggests that one explanation for problems in student writing might be the gaps between academic staff expectations and student interpretations of what is involved in student writing”.

Em outra ação futura, pretendemos utilizar a metodologia aqui empregada para elaborar nova pesquisa, porém com estudantes que não tenham grande traquejo digital, com o objetivo de verificarmos se o *software* realmente possui uma interface intuitiva em termos de seu funcionamento e dos recursos disponibilizados e, assim, possa contribuir para o letramento digital dos(as) alunos(as).

Enfim, entendemos que os resultados aqui descritos podem oferecer importantes informações sobre o processo de escrita de resumos acadêmicos na área de Geografia e, acima de tudo, entendemos que nosso *software* pode colaborar na ampliação da autoconfiança dos(as) estudantes, para que eles se sintam cada vez mais preparados para atender às demandas de escrita de seu contexto acadêmico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Informação e documentação – Resumo, resenha e resensão – Apresentação. Rio de Janeiro, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Informação e documentação – Resumo: Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D; GARUFIS, J. *Reference Guide to writing across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press and Tthe WAC Clearinghouse, 2005.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 205f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASILEIRO, A. M. M. *Como produzir textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Contexto, 2021.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. *Activité langagière, textes et discours: pou un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

CAETANO OLIVEIRA, M. de C. A produção de resumos acadêmicos: um estudo preliminar sobre a usabilidade do *software* “AutorIA – Meu Resumo”. *Fólio - Revista De Letras*, 12(1), 2020.
<https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6728>.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CRISTOVÃO, V. L. L., & VIGNOLI, J. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. *Horizontes*, 38(1), 2020, e020012. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.869>.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the Swiss and Brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros: v. 7, n. 2, p. 101 - 120, maio/ago 2018. Disponível em:

<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/621/526>. Acesso em: 3 mai 2021.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, 32.1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/LYBRB5MMJTz8zRrpk4xfvN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago 2021.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, nº3, Florianópolis, p. 125-140, set/dez 2016.

GUSTAVII, B. *Como escrever e ilustrar um artigo científico*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER; J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

KNOBEL, M.; LANKSSHEAR, C. *A New Literacies Samples*. New York: Peter Lang, Publishing Inc., 2007.

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.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, p. 5-32, jan. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/42798579_Defining_academic_literacies_research_Issues_of_epistemology_ideology_and_strategy. Acesso em: 06/05/2021.

LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; DEZUTTER, O. Gêneros textuais na universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Orgs.) *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019. p. 113-136.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo, Parábola, 2004.

MARQUES, A. J.; GALO, M. de L. B. T. Escala geográfica e Escala cartográfica: distinção necessária. *Boletim de Geografia*, p. 47-55, 6 out. 2009.

MATÊNCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A.;

COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do Resumo. *Scripta*. Belo Horizonte: v. 6, n. 11, 2002, p. 109-122. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>. Acesso em: 30 de jun 2021.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, A. L. Jogos online no ensino-aprendizagem de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, M. B. dos. *Academic Abstracts: a genre analysis*. 81f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; CAETANO OLIVEIRA, M. de C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 580-594, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660840>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOUZA, R. R. de. *Resumo escolar no ensino médio técnico integrado integral: uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sociorretórica*. 219f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus São José do Rio Preto, São Paulo, 2015.

STREET, B. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. 5(2) May 12, 2003, p. 77-91. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 2 jun 2021.

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.

SWALES, J. M.; Najjar, H. The Writing of Research Article Introductions. *Written Communication*, 4, 1987, p. 175-192. Disponível em: file:///C:/Users/lilin/Downloads/10.1177_0741088387004002004.pdf. Acesso em: 31 mai 2021.

SWALES, J. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, R.; SWALES, J.; KIRKMAN, J. (Eds.). *Common ground: Shared interests in ESP and communication studies*. Oxford: Pergamon, 1984.

APÊNDICE I

Formulário encaminhado aos(às) estudantes do curso de Geografia

- 1) Idade:
- 2) Há quanto tempo você utiliza um computador? () menos de 1 ano () entre 1-2 anos () entre 2-5 anos () mais de 5 anos
- 3) Quantas horas por semana você o utiliza? () menos de 2h () entre 2-5h () entre 5-10h () mais de 10h
- 4) Há quanto tempo você navega na internet? () menos de 1 ano () entre 1-2 anos () entre 2-5 anos () mais de 5 anos
- 5) Quais ferramentas você usa normalmente? () Windows () Word () Excel () Power Point () Outra: _____
- 6) Você já recebeu orientações sobre como produzir resumos acadêmicos? () sim () não
- 7) Você recebeu retorno sobre os resumos que você já produziu? () sim () não
- 8) Você se considera preparado para produzir resumos acadêmicos? () sim () não
- 9) Você costuma avaliar seu resumo antes de considera-lo pronto? Por quê?
- 10) Você costuma reescrever seu resumo após ele ser avaliado pelo(a) professor(a)? Por quê?
- 11) Quais os objetivos de um resumo?
- 12) O que um bom resumo deve conter?
- 13) Você tem dificuldades ao escrever um resumo? Quais?
- 14) O que poderia ser feito para diminuir suas dificuldades?

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

- 1) Área da graduação:
- 2) Titulação máxima:
- 3) Área da titulação máxima:
- 4) Experiência no ensino superior: () até dois anos () entre 2-5 anos () entre 5-10 anos () mais de 10 anos
- 5) Você costuma solicitar a produção de resumos acadêmicos a seus alunos(as)?
- 6) Você julga que a produção de resumos acadêmicos é importante para a formação do(a) aluno(a)?
- 7) Que partes e/ou elementos devem conter num resumo acadêmico produzido a partir de um artigo científico?
- 8) Você explica a seus(suas) alunos(as) o objetivo do resumo acadêmico solicitado?
- 9) Quais são, normalmente, seus objetivos ao solicitar um resumo acadêmico?
- 10) Você fornece aos alunos um feedback sobre os resumos acadêmicos? () sim () não () não solicito resumos
- 11) Que critérios você utiliza para avaliar os resumos?
- 12) Você considera seus(suas) alunos(as) preparados(as) para a produção de bons resumos acadêmicos?
- 13) Quais dificuldades dos(as) alunos(as) são mais recorrentes na elaboração de resumos?
- 14) Você costuma utilizar estratégias para minimizar essas dificuldades? Quais?