

## Escrita e reescrita no ambiente universitário como processo responsivo

### Writing and rewriting in the university environment as a responsive process

Joanes Magalhães Lima<sup>1</sup>

Universidade Federal do Tocantins - UFT

[joanes@uft.edu.br](mailto:joanes@uft.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-1409-3389>

Dalve Oliveira Batista-Santos<sup>2</sup>

Universidade Federal do Tocantins - UFT (PPGLetras)

[dalve@uft.edu.br](mailto:dalve@uft.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-9133-3446>

**Resumo:** O presente artigo objetiva investigar como os processos de escrita e de reescrita orientadas (*feedbacks*) contribuem para o desenvolvimento de uma escrita responsiva. A principal problemática que desencadeia o nosso interesse por esta pesquisa é proveniente de uma inconformidade com a reprodução do discurso de que os estudantes universitários “escrevem mal/são iletrados” ou que não estariam preparados para estarem no Ensino Superior. Dessa forma, filiados aos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e seu Círculo (Volóchinov, 2018), consideramos a linguagem como forma de interação, e os enunciados/discursos, pela ótica do dialogismo e atravessados pelos aspectos socioculturais e ideológicos. Assim, é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa em Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), parte de uma perspectiva social do letramento e está embasada nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (Street, 2014 e outros), consolidados nos anos de 1990. Os resultados indicaram que os *feedbacks* são uma estratégia importante, pois possibilitam aos estudantes refletirem sobre seus atos e agir responsivamente no sentido de obterem uma aprendizagem mais significativa na produção textual.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGLetras da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT (2023).

<sup>2</sup> Pós-doutoranda em Educação, na linha de pesquisa “Linguagens, Culturas e Saberes”, pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Doutora e Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP).

**Palavras-chave:** escrita universitária; resumo acadêmico; *feedbacks*.

**Abstract:** This article aims to investigate how the processes of guided writing and re-writing (*feedbacks*) contribute to the development of responsive writing. The main problem that triggers our interest in this research comes from a disagreement with the reproduction of the discourse that university students “write badly / are illiterate” or that they would not be prepared to be in Higher Education. Thus, affiliated with the theoretical assumptions of Bakhtin (2011) and his Circle (Volóchinov, 2018), we consider language as a form of interaction, and statements/discourses from the perspective of dialogism and crossed by sociocultural and ideological aspects. Thus, this is a field research with a qualitative approach in Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), it starts from a social perspective of literacy and is based on the theoretical assumptions of the New Literacy Studies (Street, 2014 and others), consolidated in the 1990s. The results indicated that feedback is an important strategy, as it allows students to reflect on their actions and act responsibly in order to obtain a more meaningful learning in textual production.

**Keywords:** university writing; academic abstract; *feedbacks*.

## Palavras Iniciais

É inegável o interesse das pesquisas em Linguística Aplicada, nos últimos anos, voltadas para a questão da escrita universitária (cf. Macêdo da Cunha, 2022; Silva, 2021; Batista-Santos, 2017; Assis, 2015; Vitória; Christofoli, 2013; Fiad, 2011; Marinho, 2010), pois a temática dos letramentos acadêmicos demonstra possibilitar reflexões importantes sobre novas formas de se conceber a escrita dos estudantes no Ensino Superior. Provavelmente, esse interesse advém, entre outras razões, do fato de que um dos principais sentidos almejados para esse tipo de escrita seja o de “escrita como condição fundamental para inserção e interação dos alunos com/no meio acadêmico, familiarizando-os com linguagens específicas das áreas de conhecimento, preparando-os para atender a demanda que todo curso superior emana [...]” (Vitória; Christofoli, 2013, p. 42-43).

Ao ingressar no Ensino Superior os estudantes se deparam com uma nova realidade quanto aos processos de ensino e aprendizagem a que estavam acostumados na Educação Básica. Eles precisam dominar ou aprimorar certas habilidades, como saber ler e escrever fluentemente, pois pressupõe-se que isso já faz parte do domínio dos alunos por terem aprendido no ambiente escolar anterior. Todavia, o que notamos, na vasta literatura sobre a temática (letramento na esfera universitária), é que a escrita não se configura como um processo simples e homogêneo, ou seja, não é de forma simplista que os acadêmicos se apropriam das práticas de linguagem que circulam nessa esfera só por terem sido elevados a essa modalidade de ensino (Bezerra, 2010).

Segundo se depreende de Stephani e Alves (2017, p. 530), a realidade no meio acadêmico deveria ser outra quanto ao perfil de letramento dos alunos na prática, “pois se acredita que aqueles que adentram o espaço universitário já adquiriram a habilidade de ler e escrever em um nível mais avançado.” No entan-

to, estudos e a própria observação de professores têm demonstrado que no ambiente universitário muitos estudantes apresentam dificuldades, ficando aquém daquilo que se espera deles com relação à leitura e à produção textual, principalmente no que se refere à escrita. Dessa maneira, Fiad (2011, p. 362) afirma que

[...] não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade.

Assim, notamos que na universidade há conflitos entre professores e alunos com relação à competência comunicativa<sup>3</sup> que é exigida desses alunos no Ensino Superior. Isso fica evidente, principalmente, quando nos processos avaliativos os estudantes precisam ler e/ou produzir certos gêneros acadêmicos (GAs) com os quais tiveram pouco ou nenhum contato durante a trajetória escolar, tais como resumo, resenha, fichamento, artigo científico, projeto de pesquisa, relatório e monografia, dentre outros. Assim, é comum no meio acadêmico ouvirmos o discurso de que os alunos não sabem expressar adequadamente suas ideias ou que “escrevem mal”. Batista-Santos (2018, p. 17) afirma que tal discurso resulta em uma “cultura estigmatizante de que os alunos, ingressantes na universidade, não são letrados, por não possuírem competência de agir e interagir efetivamente nas práticas letradas desse novo ambiente.”

No entanto, entendemos que não podemos generalizar e, como profissionais da Educação, especificamente do Ensino Superior, o nosso olhar necessita ser sensível. É preciso levar em consideração que os textos usados na graduação são mais complexos por apresentarem uma linguagem mais técnico-científica. Muitas das vezes são textos desconhecidos pelos estudantes, de modo que estes apresentam dificuldades para compreendê-los.

É nesse contexto que buscamos, nesta pesquisa<sup>4</sup>, investigar como os processos de escrita e de reescrita orientadas (*feedbacks*) contribuem para o desenvolvimento de uma escrita responsiva. Nessa linha, o leitor encontrará, neste trabalho, uma seção responsável por tecer reflexões sobre a linguagem numa perspectiva dialógica e outra que traz informações sobre o percurso metodológico desenvolvido e sobre o contexto de pesquisa. Na sequência, há a seção responsável por discutir as análises do *corpus* levantado, e, por fim, a que traz algumas considerações sobre o trabalho.

## A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: a compreensão como ato responsivo

Antes de entrarmos na questão da responsividade e assuntos correlatos, como o dialogismo e a interação verbal, precisamos tecer considerações sucintas sobre as duas tendências do pensamento

<sup>3</sup> A *competência comunicativa* é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. **GLOSSÁRIO CEALE**. Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

<sup>4</sup> Recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Letramento acadêmico: o resumo como instrumento potencializador do desenvolvimento da escrita universitária”. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Humanas (CEP) da UFT, sob o Parecer: 4.745.654, em conformidade com a Norma Operacional 001/2013 e as Resoluções 466/12 e/ou 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

filosófico-linguístico dominantes no início do século XX: *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*, abordadas por Volóchinov<sup>5</sup> (2018) na obra “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”. Isso se faz necessário para compreendermos como evoluíram no tempo as concepções de língua(gem) até se chegar à noção da dialogicidade, assim como as implicações decorrentes de tais tendências.

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

Essa orientação, cujos principais representantes são Humboldt e Vossler, é criticada por Volóchinov (2018), pois ele considera que tal denominação jamais abarca por completo a plenitude e a complexidade que a questão exige, inclusive vê como inadequada a designação *subjetivismo individualista*. Nesse sentido, Silva e Leite (2013, p. 39) reforçam: “O *subjetivismo idealista* é criticado por Bakhtin/Volóchinov, sobretudo, devido à visão que os estilistas clássicos têm de que a linguagem é uma representação fiel daquilo que existe na mente humana e porque essa tendência não leva em consideração a interação verbal”.

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

Para Volóchinov (2018), no *subjetivismo individualista* a orientação de língua(gem) é baseada em um ato discursivo monológico, em que a enunciação (cujo produto é o enunciado) se realiza no interior da mente do indivíduo e não leva em consideração os aspectos de natureza social, nem mesmo as outras vozes que constituem os enunciados. Ao situarmos essa ideia na nossa realidade, observamos que o *subjetivismo individualista* abarca o ensino de língua portuguesa baseado na gramática normativa, ainda presente em muitas escolas e até em instituições de Ensino Superior brasileiras.

Dessa forma, vislumbra-se uma concepção equivocada de que o domínio da norma padrão seria o principal meio para se comunicar bem, tanto de forma oral quanto pela escrita. E no caso desta pesquisa, quanto à produção do resumo acadêmico no meio universitário, a orientação do *subjetivismo individualista* também seria contemplada se pautássemos a análise da escrita de maneira individual (focando apenas no produtor) e descontextualizada.

Ao contrário da primeira tendência, que centra no indivíduo os atos discursivos, na segunda tendência ou orientação do pensamento filosófico-linguístico, denominada de *objetivismo abstrato*,

---

<sup>5</sup> Obra redigida no âmbito do Círculo de Bakhtin por Valentin N. Volóchinov (1895 – 1936), por vezes atribuída ao próprio Bakhtin.

o centro que organiza todos os fatos da língua encontra-se no sistema linguístico. Assim, Volóchinov (2018, p. 155) esclarece:

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

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

Nessa concepção, o sistema linguístico é caracterizado principalmente pelo seu caráter normativo e estrutural, por regras fixas determinadas pelo próprio sistema que é fechado e desprovido de quaisquer impressões ideológicas. Assim, o falante recebe da coletividade a língua pronta e não tem poder para efetuar nela qualquer mudança que altere a sua essência estrutural, portanto, “a língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (Volóchinov, 2018, p. 156). Desse modo, o indivíduo precisa se submeter às regras da língua, já que ela não comporta qualquer criação individual, sua estrutura é inviolável.

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

Contrapondo as concepções de língua(gem) do *subjetivismo individualista* e do *objetivismo abstrato*, como uma reação-resposta, Volóchinov (2018) esclarece que a língua não deve ser centrada nem no indivíduo nem no sistema linguístico, mas é na interação discursiva que se encontra a sua realidade fundamental, uma vez que a língua(gem) é um produto social. A partir dessa visão, a língua, compreendida pela ótica do dialogismo, passa a ser vista por um viés sociológico e ideológico, o que resulta na teoria da interação verbal. Nesse sentido, o dialogismo é tido como “o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (Fiorin, 2020, p. 27).

Segundo as ideias de Volóchinov (2018), a noção de dialogismo está estreitamente relacionada à de responsividade ou, em outras palavras, de compreensão responsiva, de modo que todo enunciado,

por ser “uma réplica a outro enunciado” (Fiorin, 2020, p. 27), dialoga com outros anteriores e implica enunciados futuros. Nesse sentido, Silva (2021, p. 33) argumenta que sendo “o enunciado concreto e que deriva das mais diversas esferas da atividade humana, a responsividade pode ser vista como a atitude que o interlocutor desempenha em relação aos enunciados que lhes são dirigidos”, como as atitudes de concordar, refutar, completar, ressignificar ou co-construir o enunciado, alude dizer que ele adota uma atitude responsiva.

É na concepção de língua(gem) como forma de interação que Bakhtin (2011) trata da compreensão responsiva em três formas: compreensão responsiva ativa ou imediata, compreensão passiva e compreensão responsiva silenciosa ou não imediata, conceitos esses relacionados ao fato de que todo enunciado requer uma resposta. O autor afirma que “toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271). A compreensão responsiva *ativa ou imediata*, como o próprio nome indica, é aquela em que a resposta acontece imediatamente à manifestação do discurso escrito ou lido, sendo que essa resposta pode se dar de várias maneiras: concordando ou discordando, em parte ou integralmente, ou ressignificando, pois isso vai depender da posição social, histórica, cultural e ideológica do interlocutor.

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

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

No que se refere à *compreensão passiva*, ela se manifesta nas situações em que o interlocutor, após ler/ouvir o enunciado, não verbaliza o seu posicionamento, sua atitude responsiva, por si próprio, mas por meio da apropriação do discurso de outrem. Volóchinov (2018, p. 185), ao falar sobre o enunciado monológico, nos indica que a compreensão nele presente é passiva e, portanto, falsa (em oposição a uma compreensão real), pois ele diz que tal enunciado seria “relacionado não a uma compreensão ideológica ativa, mas a uma compreensão totalmente passiva, sem resposta, diferentemente do que ocorre em toda compreensão verdadeira”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Bakhtin (2011, p. 272) nos diz o que é a compreensão passiva ao informar que o falante “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas

duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução, etc.”. Por essa ideia de dublagem, compreendemos que a resposta de fato possivelmente não existe, já que não há diálogo e o ouvinte/interlocutor, nesse caso, apenas se apropria do discurso alheio ao invés de emitir o seu próprio ponto de vista.

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

Já a *compreensão responsiva não imediata*, também chamada de silenciosa ou de efeito retardado, é aquela em que a resposta do interlocutor se dá posteriormente, algum tempo após ele ler/ouvir o enunciado, pois, como afirma Bakhtin (2011, p. 272), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Relacionando com esta pesquisa, a compreensão responsiva não imediata pode ser constatada, com relação à elaboração do resumo acadêmico, quando o estudante, mesmo após ter assistido às aulas e se inteirado de todas as informações a respeito desse gênero, não consegue produzi-lo nas primeiras versões escritas, elaborando um texto que equivale mais a uma resenha ou a um fichamento. No entanto, esse estudante consegue elaborar o resumo acadêmico depois de outras tentativas, após ter lido novamente os materiais sobre esse gênero e refletido sobre os *feedbacks* dados pelo professor.

Importa dizermos que o conceito de resumo acadêmico que vai ao encontro desta pesquisa leva em consideração a noção bakhtiniana de gênero, o qual possui como características ou dimensões: conteúdo temático, estilo e construção composicional, além do contexto de produção. Nesse sentido, assumimos a definição proposta por Ribeiro (2010, p. 76):

[...] define-se como resumo acadêmico um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um aluno-leitor que tem a função demonstrar ao professor-avaliador que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas as quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original.

Desse modo, como dito anteriormente, assumimos neste trabalho, sob a ótica do dialogismo, uma concepção de língua(gem) como forma de interação, assim, nosso desejo é que sempre prevaleça no meio escolar/universitário o tipo de compreensão responsiva ativa, o que significa um melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Referente à produção do resumo acadêmico, almejamos que os estudantes se posicionem ativamente, uma vez que, segundo Silva (2021, p. 35), a “perspectiva de não só entender, mas também de se fazer entendido em relação às atividades direcionadas à produção textual acadêmica passa a ser de extrema relevância em contextos educacionais”.

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

## O desenho metodológico

A coleta de dados foi feita com base na participação de estudantes de períodos iniciais do curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública no estado do Tocantins, cursistas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”, ministrada no 1º período do curso. Essa disciplina possui carga de 75 horas e foi ministrada remotamente, por meio da plataforma *Google Meet*, em 18 (dezoito) encontros que ocorreram uma vez por semana, no período matutino, sendo o horário das 08h00 às 10h30 dedicado às aulas síncronas (35 horas), e das 10h30 às 12h00, às aulas assíncronas (40 horas). Os materiais, atividades, orientações e outras informações pertinentes foram disponibilizados na sala virtual do *Google Classroom* (*Google Sala de Aula*) e foi criado um grupo no *Whatsapp* para apoio aos estudantes.

Para este artigo, utilizamos como *corpus* as versões da produção de um resumo elaborado por uma das quatro participantes da pesquisa. Baseados nas três dimensões bakhtinianas: conteúdo temático, construção composicional e estilo, analisamos versões do resumo acadêmico produzido pela estudante pesquisada. A fim de preservarmos a identidade da estudante, a identificamos neste artigo pelo codinome Ruth Rocha, escritora brasileira consagrada e influenciadora das práticas de leitura e escrita, desde o público infantil até o adulto.

É importante frisarmos que, além das aulas teóricas que trataram a respeito dos conteúdos pertinentes à produção dos textos acadêmicos, ainda foram dadas orientações escritas aos estudantes para que tivessem um norte quanto à elaboração do gênero solicitado, como podemos observar a seguir:

- A partir das leituras e discussões sobre a obra “Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico” de Batista-Santos e Silva (2018), escreva um resumo de no máximo 300 palavras, levando em consideração a ideia central e as discussões mais relevantes do texto. Lembre-se de que o resumo deve apresentar as ideias centrais (primárias), a posição ideológica, o posicionamento teórico e os argumentos das autoras. Desejamos que essa atividade seja auxiliadora no processo de desenvolvimento das competências leitora e escritora.

A elaboração dos resumos teve orientação de forma *on-line*, no ambiente virtual do *Google Meet*, durante uma das aulas da disciplina “Leitura e produção de textos acadêmicos”, uma vez que as aulas foram ministradas remotamente. As produções dos textos ocorreram fora do horário em que a disciplina foi ministrada, todavia, contou com o apoio dos pesquisadores, os quais ficaram disponíveis, por *e-mail* ou pelo grupo no *Whatsapp*, para sanar possíveis dúvidas dos participantes durante o processo de escrita e de reescrita. Para tanto, tivemos como categorias de análise:

**Quadro 1.** Categorias de análise

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

Fonte: elaborado pelos autores

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

### **Análise de dados: a escrita do resumo acadêmico como prática social**

Na análise do resumo, como dito anteriormente, tomamos por base as três dimensões essenciais do gênero do discurso propostas por Bakhtin: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Tais dimensões foram correlacionadas com alguns dos procedimentos para a produção do resumo, descritos na obra *Resumo*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Esclarecemos de antemão que não foi nossa pretensão, nesta pesquisa, esgotar todas as possibilidades de análise e que não analisamos todos os aspectos que podem ser observados no texto, mas os que julgamos serem mais relevantes para uma escrita responsiva na elaboração do gênero resumo acadêmico como um todo.

### **Produção inicial: Ruth Rocha**

Reproduzimos a seguir a produção inicial da estudante Ruth Rocha, de modo que possamos visualizar a sua escrita e os aspectos analisados. Como dito anteriormente, não tivemos a pretensão

de esgotar todas as possibilidades de análise, pois certamente existem outras maneiras de abordagens; nem intentamos apenas expor as lacunas que podem se fazer presentes no texto, e sim possibilitar uma reflexão quanto ao processo de desenvolvimento do letramento acadêmico da estudante pesquisada, bem como o agir do professor sobre tal processo.

**Figura 1.** Produção inicial de Ruth Rocha

**Acadêmica: Ruth Rocha**

**RESUMO ACADEMICO**

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

Fonte: acervo dos autores

A começar pela dimensão *conteúdo temático*, podemos notar que, ao menos num primeiro momento, a estudante Ruth Rocha não compreendeu significativamente a temática do texto-fonte, ou seja, do artigo “Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”, das autoras Batista-Santos e Silva (2018). Isso fica evidente no início do primeiro parágrafo, pois ela começa o texto afirmando: ‘O Trabalho da autora baseia-se em apresentar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizado com a leitura e escrita’ (linhas 10 e 11).

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

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

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

No entanto, alertamos que é preciso ter cuidado para não incorrer no cometimento de uma “falsa” paráfrase: quando o escrevente apenas faz a substituição de umas palavras por sinônimas ou por outras semelhantes, o que também pode caracterizar o plágio. A “falsa paráfrase seria aquela em que, descaradamente, o autor, embora, por vezes, atribuindo o trecho a outrem, reproduz esse trecho quase *ipsis literis*, não fazendo uso das aspas” (Bessa; Bernardino; Nascimento, 2012, p. 7).

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

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

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

A respeito do assunto, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 17) destacam que no resumo precisa constar (dentre outras características) a “indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título”. E não basta que estas informações constem apenas na parte pré-textual, elas precisam ser inseridas ainda, e principalmente, logo no início do texto em si, como forma de situar os leitores. Outro aspecto que podemos observar é que a estudante escreveu seu texto fazendo a divisão em vários parágrafos, como podemos visualizar ao longo do trabalho (linhas 10 a 27), sendo que o resumo é um gênero textual/discursivo que deve ser escrito em texto corrido, isto é, em um único bloco sem espaço de parágrafo. Constatamos ainda, por meio dos aspectos composicionais, que o texto de Ruth Rocha se aproxima mais dos gêneros fichamento e resenha, ao passo que, pelo mesmo motivo, se distancia do resumo acadêmico solicitado.

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

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

Ao analisarmos este excerto, observamos que, logo no início da escrita, onde a acadêmica diz ‘O trabalho da autora...’ (linha 10), e no trecho ‘Um outro enfoque dado da autora’ (linha 14), há uma preocupação em deixar claro para o leitor a indicação da autoria do artigo (texto-fonte), demonstrando que as ideias contidas no resumo estão atreladas às ideias das autoras do artigo resumido. Nesse sentido, as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 47) reforçam que um resumo é “um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido”. No entanto, isso não foi feito de forma completa e adequada, pois a estudante Ruth Rocha deixou de citar o título do artigo e de mencionar as autoras pelos nomes completos ou sobrenomes, duas das principais exigências que devem ser observadas quanto à elaboração do resumo acadêmico. Sem falar também que o artigo possui duas autoras: Batista-Santos e Silva (2018), mas Ruth Rocha escreveu como se estivesse se referindo a apenas uma autora.

Essa preocupação de Ruth Rocha em indicar a autoria do texto-fonte usado para a sua escrita também é demonstrada em outras partes do seu trabalho, tais como em: ‘Batista-Santos (2017, p.93), afirma...’ (linha 21); ‘... a autora (Batista-Santos, 2017), discorre...’ (linha 25) e ‘A autora Batista-Santos e Silva, ressalta...’ (linha 26). Como podemos perceber nestes fragmentos, a acadêmica se refere a Batista-Santos (2017) bem como a Batista-Santos e Silva (sem indicação do ano), deixando, deste modo, o leitor confuso sobre a verdadeira autoria do texto-fonte. Além disso, a estudante, mesmo quando escreve os sobrenomes das autoras e faz menção a elas de algum modo, usa verbo no singular:

‘A autora Batista-Santos e Silva, ressalta...’ (linha 26), como se tratasse de apenas uma autora, quando na verdade são duas autoras: Batista-Santos e Silva, como falamos anteriormente.

No trecho ‘...falta evolutiva (o *feedback*)...’ (linha 12) percebemos que faltou à acadêmica usar o termo adequado para se referir ao *feedback*, o que pode ser demonstrado pela comparação com o texto-fonte: “...falta de uma devolutiva (o *feedback*)...” (2017, p. 62). A palavra ‘evolutiva’ vem do verbo evoluir e não possui correlação de significado com *feedback*, ao contrário da palavra ‘devolutiva’, usada no texto-fonte.

Já no excerto ‘...letramento é “[...] mais que o ato de aquisição de “novas tecnologias” ou seja, tecnologias recém-adquiridas com (leituras e escrita)...’ (linhas 14 e 15), constatamos que Ruth Rocha fez um comentário pessoal (parte sublinhada), numa tentativa de explicar o que são “novas tecnologias”. E, nesse ato, descumpriu uma das regras básicas quanto à produção do resumo escolar/acadêmico, isto é, conforme sugerem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 17), na obra *Resumo*, nesse tipo de gênero devemos evitar “comentários pessoais misturados às ideias do texto”. Opiniões de ordem pessoal podem e até devem ser feitas na elaboração de outros gêneros, tais como resenha e fichamento, principalmente em fichamento de opinião, mas isso deve ser evitado no resumo.

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

Seguindo com a análise quanto ao estilo e sua relação com os aspectos observados, veremos agora os últimos trechos da escrita de Ruth Rocha. Assim, observemos o seguinte trecho escrito pela estudante (linhas 18 a 20): o sentido de ‘...para que os alunos possam conceituar os seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios...’ (linhas 18 e 19) é divergente, considerando o contexto, de “[...] é necessário considerar os saberes adquiridos pelos alunos, ou seja, seus conhecimentos de mundo – os conhecimentos prévios [...]” (Batista-Santos; SILVA, 2018, p. 63). Aqui é apontada uma necessidade, isto é, o sentido é o de que os conhecimentos de mundo dos alunos necessitam ser considerados. Já na reprodução deste mesmo trecho feita por Ruth Rocha não há o apontamento de uma necessidade, mas de uma finalidade (para que os alunos...), sendo que tal finalidade é os alunos poderem ‘conceituar os seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios...’.

Outro aspecto importante que merece ser observado em um resumo é com relação a atribuição de atos ao autor do texto resumido. Assim, as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 49) afirmam que “No resumo, o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários

tipos de atos, que, frequentemente, não estão explicitados no texto original”. Elas acrescentam que o resumista deve fazer a interpretação desses atos, fazendo utilização de verbos adequados.

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

Por fim, ainda quanto à dimensão estilo, vamos agora à análise dos conectivos usados pela estudante Ruth Rocha em seu texto. Os conectivos são responsáveis pela coesão e coerência textuais, mas desde que sejam usados de maneira adequada, conforme a ideia que se quer transmitir. Quanto a este aspecto, a estudante usou alguns conectivos (sublinhados), os quais podemos observar nos excertos a seguir: ‘...aquisição de “novas tecnologias” ou seja, tecnologias recém-adquiridas...’ (linha 15); ‘Além disso para que os alunos possam conceituar os seus conhecimentos...’ (linha 18); ‘...cabe ao professor fazer a intervenção entre os indivíduos... para que estruturem um conhecimento científicos acadêmicos.’ (linhas 19 e 20); ‘Ainda assim, Batista-Santos (2017, p.93), afirma que...’ (linha 21); ‘...para que não se possa deixar...’ (linhas 23 e 24); ‘Entretanto a autora (Batista-Santos, 2017), discorre...’ (linha 25).

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

## **Produção final: Ruth Rocha**

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

**Quadro 2.** *Feedbacks* dados a Ruth Rocha para a reescrita

Trechos da escrita com inadequações	<i>Feedbacks</i> correspondentes
‘No artigo “os <sup>1</sup> <i>feedbacks</i> <sup>2</sup> sob o olhar do aluno na universidade: estratégia para o desenvolvimento acadêmico <sup>3</sup> ”...’	(1) O nome do artigo deve iniciar com letra maiúscula. (2) Por se tratar de uma palavra estrangeira, sugere-se que a coloque destacada em <i>itálico</i> , aqui e nas demais ocorrências. (3) Veja que esta parte está incompleta (faltou “ <i>letramento</i> ”).
‘...as autoras Batista-Santos e Silva, <sup>4</sup> abordam sobre...’	(4) Observe que esta vírgula está inadequada, pois não se separa o sujeito do verbo.
‘...o uso eficaz do <i>feedback</i> pode acrescentar no envolvimento dos alunos na universidade e possibilitar momento de reflexões, como por exemplo <sup>5</sup> ...’	(5) De acordo com a gramática, o uso desta expressão configura uma redundância, pois a palavra “como” já transmite a ideia de exemplo. Sugiro deixar apenas “como” e retirar “por exemplo”.
‘Elas abordam que além disso, elas acreditam <sup>6</sup> que os <i>feedbacks</i> disponibilizados...’	(6) Veja que esta parte ficou repetitiva e meio estranha (ao dizer “Elas abordam... elas acreditam”), pois você poderia simplificar e dizer apenas: “Elas acreditam que os <i>feedbacks</i> disponibilizados...”

Fonte: elaborado pelos autores

Aconselhamos também que ela observasse o uso da norma padrão da língua portuguesa, a fim de evitar o cometimento de desvios gramaticais (inadequações) que comprometessem a sua escrita (posto que isso não é bem visto na academia, sendo também levado em consideração na avaliação dos trabalhos). Feitas estas considerações importantes, prosseguiremos agora com a análise da reescrita de Ruth Rocha. Conforme se fez necessário, indicamos exemplos de alguns dos *feedbacks* que foram mais relevantes para o processo de escrita/reescrita do resumo acadêmico de Ruth Rocha. Assim, indicamos a ela a necessidade de se atentar para a composição do gênero resumo, inserindo o cabeçalho de modo completo, eliminando os espaços dos parágrafos, revendo no texto uma palavra que não fazia sentido para o contexto; e ainda, retirando o último período, uma vez que ele estava gerando uma desarmonia com os períodos anteriores, além de fazer uma afirmação equivocada.

No entanto, destacamos que, apesar de essa ter sido considerada a produção final, não significa que ela esteja livre de qualquer inadequação, até porque este não foi nosso objetivo nesta pesquisa, mas significa que ficamos satisfeitos com os resultados alcançados até essa versão. Dito isto, vamos enfim à análise da produção final de Ruth Rocha.

Em uma visualização rápida dessa produção final conseguimos perceber a evolução obtida pela estudante quando da elaboração do resumo acadêmico, pois é perceptível que o texto está estruturado. Podemos observar que, diferentemente do que fez na primeira versão, a estudante

Figura 2. Produção final de Ruth Rocha

**Acadêmica: Ruth Rocha**

**RESUMO ACADÊMICO**

1

2

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

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

5 **desenvolvimento do letramento acadêmico.** Miguilim—Revista Eletrônica do Netlli,

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

7

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

9 desenvolvimento do letramento acadêmico.

10

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

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

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

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

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

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

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

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

19 disponibilizados pelos docentes são instrumentos fundamentais para que os educandos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

30 construam conhecimentos científicos/ acadêmicos.

Fonte: acervo dos autores

menciona adequadamente as autoras do artigo resumido, logo no início do texto: ‘...as autoras Batista-Santos e Silva abordam sobre a relevância dos *feedbacks* para o desenvolvimento acadêmico.’ (linhas 12 e 13). Essa foi uma das atitudes, acertadamente, responsivas da acadêmica, pois vai ao encontro das orientações contidas no livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 68): “Geralmente, iniciamos o resumo com o nome completo do autor. Ao longo do resu-

mo, podemos nos referir ao autor utilizando seu sobrenome, pronomes, sua profissão, a expressão ‘o autor’” (grifos das autoras). Desse modo, além de situar o leitor em relação à autoria do texto usado para a produção do resumo acadêmico, a estudante também atribui os devidos créditos às autoras e assim evita o cometimento do plágio em sua escrita.

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

Quanto à construção composicional, já conseguimos perceber o progresso obtido pela estudante na elaboração do resumo acadêmico, pois notamos que o texto está bem estruturado. Seguindo as orientações (*feedbacks*), a estudante adotou uma atitude responsiva, quando refletiu e agiu a partir das orientações, deixando o texto organizado, principalmente por ter eliminado os espaços dos parágrafos, escrevendo tudo em texto corrido. Além do mais, ela retirou aquele último período controverso (por fazer uma afirmação equivocada) da versão anterior, ou seja, Ruth Rocha agiu responsivamente aos *feedbacks* e efetuou a exclusão desse período.

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

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

## **Uma proposta de resumo considerando as três dimensões de sua constituição**

Pensamos em contribuir para que professores universitários (e da educação básica) tenham à disposição nesta pesquisa um exemplo de resumo acadêmico, bem como os aspectos que podem ser acionados numa análise. Esperamos que o exemplar que consta na Figura 3 possa ser útil no trabalho com esse gênero acadêmico em sala de aula.

**Figura 3.** Resumo acadêmico – proposta

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

Fonte: elaborado pelos autores

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

**Quadro 3.** Aspectos que podem ser observados em um resumo acadêmico

<p><b>Conteúdo temático:</b> deve ser verificado se no início da produção constam informações que possibilitem avaliar se o estudante compreendeu a temática do texto-fonte, o que pode ser demonstrado, principalmente (mas não apenas), pela menção ao título da obra e por uma breve descrição do assunto abordado.</p> <p>No resumo acadêmico-proposta (Figura 3) constata-se que o conteúdo temático foi contemplado, pois logo no início é mencionado o título do texto-fonte e também há uma síntese sobre o assunto abordado: “[...] investigam as percepções dos alunos do curso de Letras sobre a importância dos <i>feedbacks</i> para o letramento acadêmico”. Além disso, as ideias desenvolvidas em todo o texto são pertinentes à temática da obra e permitem a sua compreensão.</p>
---

### Quadro 3. Continuação

**Construção composicional:** diz respeito à estrutura que molda o texto. Aspectos que podem ser observados: cabeçalho, que identifica a instituição de ensino; identificação: do(a) acadêmico(a), da data, da disciplina e do(a) professor(a); nome que identifica o gênero; referência e tema da obra resumida; características do gênero resumo acadêmico: indicação, no início do resumo, da autoria e do título do texto resumido; texto escrito em bloco único, sem a divisão em parágrafos.

No resumo acadêmico-proposta (Figura 3) todos os aspectos relacionados à construção composicional se fazem presentes: há o cabeçalho, os campos para a identificação do(a) acadêmico(a), da data, da disciplina e do(a) professor(a), o nome do gênero resumo acadêmico, a referência e o tema da obra resumida; há também, no início do resumo, a indicação da autoria: Batista-Santos e Silva, bem como do título: “Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico”; e o texto está escrito em bloco único, sem a divisão em parágrafos.

**Estilo – aspectos linguísticos** que podem ser observados: adequação à norma padrão: coerência; coesão; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; colocação pronominal; uso de conectivos: conjunções, preposições etc.; progressão textual; pontuação, acentuação, uso da vírgula e do sinal indicativo da crase, grafia das palavras etc.

**Estilo – aspectos discursivos** que podem ser observados: menção ao autor; atribuição de atos ao autor etc. Com relação aos aspectos linguísticos, o resumo acadêmico-proposta (Figura 3) está escrito em conformidade com a norma padrão do português brasileiro; os aspectos discursivos também estão contemplados, pois há menção às autoras em várias partes do texto e de formas diferentes: pelos sobrenomes delas (Batista-Santos e Silva), por pronome (elas), pela expressão “as autoras” e pela profissão (pesquisadoras); há também atribuição de atos às autoras por meio de verbos que indicam suas ações: investigam, demonstram, relacionam, consideram, abordam, relatam, mencionam, falam, constataram e concluem.

Fonte: elaborado pelos autores

## Algumas considerações

Em razão do recorrente discurso da crise e do *déficit* do letramento sobre a escrita dos estudantes no Ensino Superior, principalmente daqueles de períodos iniciais, que apresentam as maiores dificuldades, buscamos, nesta pesquisa, investigar como os processos de escrita e reescrita orientadas (*feedbacks*) contribuem para o desenvolvimento de uma escrita responsiva. Dessa forma, corroborando as ideias de Fischer (2007), entendemos que não devemos compactuar com o discurso do *déficit*, ficando inertes às questões que o desencadeiam, mas devemos tomar um posicionamento frente a tal problemática, no sentido de solucioná-la, uma vez que, se a esfera acadêmica acolher apática a ideia de que os acadêmicos ingressantes têm múltiplas dificuldades de agir e interagir em eventos de letramento, “continuará desconsiderando a formação, as experiências e os conhecimentos prévios que os constituem como sujeitos letrados” (Fischer, 2007, p. 21, grifo da autora).

Nesse sentido, considerarmos o perfil de letramento dos acadêmicos é uma ação significativa no processo de socialização acadêmica dos envolvidos. Nessa socialização, acreditamos que os *feedbacks* são uma importante ferramenta de estratégia de ensino, uma vez que permitem a reflexão do estudante sobre as suas ações e direcionam a aprendizagem de forma mais significativa. A reescrita orientada por meio dos *feedbacks*, nesta pesquisa, foi imprescindível para o desenvolvimento da escrita das estudantes, demonstrando que escrever, seja qual for o gênero, é um processo que se aprimora por meio da prática constante, aliada a boas leituras, contribuindo para o desenvolvimento do letramento acadêmico na universidade.

Para Bakhtin (2011) os gêneros discursivos são enunciados “relativamente estáveis”, ou seja, eles podem sofrer mudanças com o tempo, conforme a sociedade também sofre transformações e modificam-se as práticas de linguagem. Por meio da apropriação dos GAs, tais como os resumos, dentre outros, os estudantes universitários podem expor criticamente seus conhecimentos e realizar as atividades requeridas no contexto próprio da academia (Araújo; Bezerra, 2013). Portanto, é de suma importância que o estudante compreenda as funções dos gêneros acadêmicos para poder expressar melhor seus conhecimentos por meio da escrita.

Por fim, defendemos a ideia de que o ensino dos GAs no ambiente universitário possibilita o engajamento do estudante no mundo do letramento, uma vez que ele passa a compreender melhor as manifestações discursivas e a exercer significativamente as práticas sociais que envolvem a linguagem (leitura e escrita), protagonizando os diversos eventos de letramento que permeiam a esfera universitária.

## Referências

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. 2013. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no Primeiro Ano do curso de Letras. *Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, 1(9):5-37. <https://doi.org/10.13115/2236-1499.2013v1n9p5>

ASSIS, J. A. 2015. “Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: F. RINCK; F. BOCH; J. A. ASSIS (orgs.), *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, Mercado de Letras, p. 423-454.

BAKHTIN, M. M. 2011. *Estética da criação verbal*. 6ª ed., São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 476 p.

BATISTA-SANTOS, D. O. 2018. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 248 p.

BATISTA-SANTOS, D. O.; SILVA, C. N. 2018. Os *feedbacks* sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli*, 7 (1):55-78. <https://doi.org/10.47295/mgren.v7i1.1563>

BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. S.; NASCIMENTO, I. A. A. 2012. A citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio. *Encontros de Vista*, 9 (1):3-10.

- BEZERRA, B. G. 2010. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. In: XXIII JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, Teresina, 2010. *Anais...* Teresina, GELNE, 138-150.
- FIAD, R. S. 2011. A Escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN*, **10** (4):357-369. <https://doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436>
- FIORIN, J. L. 2020. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2ª ed., São Paulo, 160 p.
- FISCHER, A. 2007. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 340 p.
- MOITA LOPES, L. P (org.). 2006. *Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 280 p.
- MARINHO, M. 2010. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **10** (2):363-386. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. 2004. *Resumo*. 1ª ed., São Paulo, Parábola, 70 p.
- SILVA, A. P. 2021. *A escrita de universitários ingressantes: o resumo como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica*. Porto Nacional, TO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins - UFT, 168 p.
- STREET, B. V. 2014. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 240 p.
- STEPHANI, A. D.; ALVES, T. C. 2017. A Escrita na Universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. *Raido*, **11** (27):529-547. <https://doi.org/10.30612/raido.v11i27.5688>
- SILVA, D. S.; LEITE, F. F. 2013. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. *Migulim – Revista eletrônica do Netti*, **2** (2):38-45. <https://doi.org/10.47295/mgren.v2i2.555>
- VITÓRIA, M. I. C.; CHRISTOFOLI, M. C. P. 2013. A escrita no Ensino Superior. *Educação*, **38** (1):41-54. <https://doi.org/10.5902/198464445865>
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). 2018. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2ª ed., São Paulo, Editora 34, 376 p.

Submetido: 09/09/2024

Aceito: 05/12/2024