

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARISSA VICTÓRIA BARBOSA DO NASCIMENTO

A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM
RESUMOS E RESENHAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA

ITATIBA

2025

LARISSA VICTÓRIA BARBOSA DO NASCIMENTO

**A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM
RESUMOS E RESENHAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Bueno

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

ITATIBA

2025

378.147
N196m Nascimento, Larissa Victória Barbosa do
A mobilização das capacidades de linguagem em resumos e
resenhas de estudantes de pedagogia: uma análise da apropriação
da escrita acadêmica / Larissa Victória Barbosa do Nascimento.
– Itatiba, 2025.
131 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Escrita Acadêmica. 2. Interacionismo Sociodiscursivo.
3. Resumo. 4. Resenha. 5. Pedagogia. I. Bueno, Luzia.
II. Título.



**Educando
para a paz**

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Larissa Victória Barbosa do Nascimento, defendeu a dissertação “A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM RESUMOS E RESENHAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 31 de julho de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Examinadora

“Aquele que ensina, esmere-se no fazê-lo”

Romanos 12.7

AGRADECIMENTOS

A trajetória até aqui foi marcada por desafios, crescimento e inúmeras aprendizagens. Nada disso teria sido possível sem o apoio, a inspiração e a parceria de pessoas especiais, às quais expresso minha mais profunda gratidão.

A Deus, por me dar forças nos momentos de incerteza, por iluminar meu caminho e por permitir que eu chegasse até aqui.

À minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e apoio em cada etapa da minha vida, e por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava. Cada conquista é também de vocês.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, pela orientação atenta, pelos ensinamentos preciosos e pelo incentivo constante. Sua dedicação e confiança me trouxeram segurança nesta caminhada, o que foi essencial para que eu pudesse avançar, ainda que com medo.

À professora Milena Moretto que me acompanhou, como professora nos componentes curriculares e como amiga de trabalho, desde o momento em que entrei no mestrado. Contribuiu ricamente para a escrita e desenvolvimento desta pesquisa.

As professoras Márcia Mascia e Regina Celi que participaram da banca de qualificação, com excelentes apontamentos direcionando para a etapa final desta pesquisa.

Aos meus queridos amigos e amigas, por cada palavra de incentivo, por compreenderem minhas ausências e por estarem sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis e nas pequenas conquistas.

Aos colegas de mestrado que se tornaram amigos, agradeço por cada troca de ideias, apoio e aprendizado conjunto ao longo dessa jornada. A caminhada foi mais leve e enriquecedora graças ao convívio com vocês.

À minha querida amiga Juliana Ajala, que gentilmente, revisando a escrita deste trabalho com olhar atencioso, trouxe excelentes contribuições para a escrita final deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e ampliaram minha compreensão sobre a pesquisa e a docência.

Aos colegas do grupo de pesquisa ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Letramento, Gêneros Textuais e Ensino) pelos apontamentos e contribuições nesta pesquisa.

Aos amigos e colegas do Laboratório de Letramento Acadêmico, pelo apoio, pelas discussões sobre escrita acadêmica e pela convivência inspiradora. O trabalho desenvolvido ao lado de vocês fortaleceu minha pesquisa e me trouxe reflexões valiosas.

À equipe do Núcleo de Extensão Universitária da Universidade São Francisco de que faço parte, pelo apoio e por tornarem essa jornada mais gratificante.

À Universidade São Francisco, que me deu a oportunidade de realizar a pesquisa me concedendo a bolsa de mestrado e permitindo a flexibilização do meu horário de trabalho.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento.

NASCIMENTO, Larissa Victória Barbosa do. **A mobilização das capacidades de linguagem em resumos e resenhas de estudantes de Pedagogia: Uma análise da apropriação da escrita acadêmica.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2025. 131p. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido com bolsa concedida pela USF, inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”, tem como objetivo geral identificar as dificuldades enfrentadas na produção de textos acadêmicos de estudantes do ensino superior, que estão no segundo semestre do curso de Pedagogia, matriculados no componente curricular de Leitura e Produção de Textos. Para alcançarmos o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar as dificuldades na escrita acadêmica de resumos e de resenhas; 2) Analisar atividades didáticas propostas para o enfrentamento de dificuldades da escrita acadêmica; 3) Analisar a mobilização das capacidades de linguagem após a realização das atividades propostas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa pesquisa-ação, inserida na perspectiva Histórico-Cultural. Os dados foram produzidos a partir de questionário semiestruturado, da produção escrita inicial e final dos estudantes-participantes fruto de uma Sequência Didática (SD) e do diário de campo da pesquisadora. Quanto às análises, estas foram realizadas a partir do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os resultados deste trabalho, indicam que as dificuldades apresentadas inicialmente pelos estudantes estavam relacionadas à adequação ao gênero acadêmico proposto, incluindo problemas com o uso de relações coesivas, com as normas de referência e com a ética acadêmica. Contudo, ao analisarmos de forma comparativa a produção inicial e final dos resumos e resenhas produzidos pelos discentes que participaram de todas as etapas da pesquisa, percebemos que houve uma mobilização significativa das capacidades de linguagem por parte desses estudantes. Desse modo, destacamos a importância de um espaço para que o letramento acadêmico seja trabalhado a fim de que os universitários se apropriem das práticas de escrita acadêmica, tão necessárias no ensino superior.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica. Interacionismo Sociodiscursivo. Resumo. Resenha. Pedagogia.

NASCIMENTO, Larissa Victória Barbosa do. **The mobilization of language skills in summaries and reviews by education students: An analysis of the appropriation of academic writing.** Dissertation (Master's Degree in Education). 2025. 131p. - Stricto Sensu Graduate Program in Education, São Francisco University, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This study, developed with a grant from USF, is part of the research line “Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices.” Its overall objective is to identify the difficulties faced in the production of academic texts by higher education students who are in the second semester of the Pedagogy course, enrolled in the Reading and Text Production curriculum component. To achieve the general objective, we outlined the following specific objectives: 1) Investigate the difficulties in academic writing of abstracts and reviews; 2) Analyze didactic activities proposed to address difficulties in academic writing; 3) Analyze the mobilization of language skills after performing the proposed activities. Methodologically, this is an action research study, inserted in the Historical-Cultural perspective. The data were produced from a semi-structured questionnaire, the initial and final written production of the student participants as a result of a Didactic Sequence (DS), and the researcher's field diary. The analyses were carried out based on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (SDI). The results of this study indicate that the difficulties initially presented by the students were related to adapting to the proposed academic genre, including problems with the use of cohesive relations, referencing norms, and academic ethics. However, when we comparatively analyzed the initial and final production of the abstracts and reviews produced by the students who participated in all stages of the research, we noticed that there was a significant mobilization of language skills on the part of these students. Thus, we highlight the importance of a space for academic literacy to be worked on so that university students can appropriate the practices of academic writing, which are so necessary in higher education.

Keywords: Academic Writing. Sociodiscursive Interactionism. Abstract. Review. Pedagogy

Lista de Siglas

ALTER-LEGE — Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Letramento, Gêneros Textuais e Ensino

BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEP — Comitê de Ética em Pesquisa

EaD — Educação a Distância

FPS — Funções Psicológicas Superiores

IES — Instituição de Ensino Superior

ISD — Interacionismo Sociodiscursivo

LPT — Leitura e Produção de Textos

SD — Sequência Didática

SEMESP — Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

TCLE — Termo de Consentimento Livre Esclarecido

USF — Universidade São Francisco

ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de figuras

FIGURA 1 — Modelo da arquitetura interna do texto segundo Bronckart

FIGURA 2 — Exemplo de discurso teórico

FIGURA 3 — Exemplo de discurso interativo

FIGURA 4 — Exemplo de relato interativo

FIGURA 5 — Exemplo de narração

FIGURA 6 — Modelo de estrutura da sequência didática

FIGURA 7 — Plano de ensino do componente curricular de Leitura e Produção de Textos

FIGURA 8 — Material de divulgação da palestra sobre resumo

FIGURA 9 — Material de divulgação da palestra sobre resenha

FIGURA 10 — Enquetes lançadas na palestra sobre gênero resenha acadêmica

FIGURA 11 — Proposta de produção inicial da resenha acadêmica

Lista de quadros

QUADRO 1 — Estado da arte dos trabalhos correspondentes ao enfoque da pesquisa

QUADRO 2 — Esquema dos tipos discursivos - A relação do ato de produção versus as coordenadas gerais dos mundos

QUADRO 3 — Tipos de sequência

QUADRO 4 — Procedimentos de análise dos dados

QUADRO 5 — Modelo do quadro de análise da capacidade de ação do resumo

QUADRO 6 — Modelo do quadro de análise da capacidade discursiva do resumo

QUADRO 7 — Modelo do quadro de análise da capacidade linguístico-discursiva do resumo

QUADRO 8 — Modelo do quadro de análise da capacidade de ação da resenha

QUADRO 9 — Modelo do quadro de análise da capacidade discursiva da resenha

QUADRO 10 — Modelo do quadro de análise da capacidade linguístico-discursiva da resenha

QUADRO 11 — Produção Inicial | Estudante 9 | Resumo - A Cultura da Paz - Leonardo Boff

QUADRO 12 — Produção Inicial | Estudante 19 | Resumo - Cultura da Paz - Leonardo Boff

QUADRO 13 — Produção Inicial | Estudante 29 | Resumo - A Cultura da Paz - Leonardo Boff

QUADRO 14 — Mobilização da capacidade de ação na produção inicial do resumo dos estudantes 9, 19 e 29

QUADRO 15 — Mobilização da capacidade discursiva na produção inicial do resumo dos estudantes 9, 19 e 29

QUADRO 16 — Mobilização da capacidade linguístico-discursiva na produção inicial do resumo dos estudantes 9, 19 e 29

QUADRO 17 — Identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da resenha

QUADRO 18 — Compreensão da escrita de uma resenha pelos estudantes

QUADRO 19 — Sequência didática aplicada sobre o gênero resumo

QUADRO 20 — Produção final | Avaliação individual - Resumo acadêmico

QUADRO 21 — Organização didática para escrita da Resenha Acadêmica

QUADRO 22 — Produção final resenha acadêmica

QUADRO 23 — Comparação entre a produção inicial e final do estudante 9

QUADRO 24 — Comparação entre a produção inicial e final do estudante 19

QUADRO 25 — Comparação entre a produção inicial e final do estudante 29

QUADRO 26 — Produção final do resumo acadêmico relacionado à capacidade de ação

QUADRO 27 — Produção final do resumo acadêmico relacionado à capacidade discursiva

QUADRO 28 — Produção final do resumo acadêmico relacionado à capacidade linguístico-discursiva

QUADRO 29 — Comparação entre a produção inicial e final da resenha do estudante 9

QUADRO 30 — Comparação entre a produção inicial e final da resenha do estudante 19

QUADRO 31 — Comparação entre a produção inicial e final da resenha do estudante 29

QUADRO 32 — Produção inicial da resenha acadêmica relacionado à capacidade de ação

QUADRO 33 — Produção inicial da resenha acadêmica relacionado à capacidade discursiva

QUADRO 34 — Produção inicial da resenha acadêmica relacionado à capacidade linguístico-discursiva

QUADRO 35 — Produção final da resenha acadêmica relacionado à capacidade de ação

QUADRO 36 — Produção final da resenha acadêmica relacionado à capacidade discursiva

QUADRO 37 — Produção final da resenha acadêmica relacionado à capacidade linguístico-discursivo

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 — Tipos de resumo conhecidos pelos participantes do evento

GRÁFICO 2 — Mobilização da capacidade de ação na produção inicial do resumo

GRÁFICO 3 — Mobilização da capacidade discursiva na produção inicial do resumo

GRÁFICO 4 — Mobilização da capacidade linguístico-discursiva na produção inicial do resumo

GRÁFICO 5 — Organização dos estudantes nos estudos

GRÁFICO 6 — Organização dos estudantes na leitura de textos científicos

GRÁFICO 7 — Mobilização das capacidades de linguagem após a leitura de textos científicos

GRÁFICO 8 — “Com quais desses trabalhos acadêmicos você já teve contato?”

GRÁFICO 9 — Trabalhos acadêmicos produzidos pelos estudantes antes do componente curricular de Leitura e Produção de Textos

GRÁFICO 10 — Dificuldades de adaptação dos textos acadêmicos para outros gêneros

GRÁFICO 11 — Apropriação das capacidades de linguagem a partir de uma sequência didática sobre resumo por meio do olhar dos estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	Interacionismo Sociodiscursivo	23
2.2	Letramento Acadêmico, escrita e suas implicações sociais	34
2.3	Gêneros de texto e Escrita Acadêmica: Aspectos Transversais de Resumos e Resenhas	39
3	METODOLOGIA	43
3.1	Objetivo geral e objetivos específicos	43
3.2	Contexto da pesquisa	44
3.3	Participantes	46
3.4	Delineamento da pesquisa e etapas desenvolvidas	47
3.5	Produção de dados	55
3.6	Procedimentos de análise dos dados	55
4	RESULTADOS DAS ANÁLISES	59
4.1	Dificuldades na produção de textos acadêmicos	60
4.1.1	Dificuldades na produção inicial dos estudantes que participaram de todo percurso didático	63
4.1.2	Análise das dificuldades na produção de textos acadêmicos a partir das respostas dos estudantes no questionário	69
4.2	Atividades didáticas propostas e enfrentamento das dificuldades	81
4.2.1	Análises da aplicação da sequência didática	81
4.2.2	Análise da organização didática no ensino da resenha	89
4.3	Avanços na mobilização das capacidades de linguagem	96
4.3.1	Comparação da produção inicial e final do resumo	96
4.3.2	Identificação da mobilização das capacidades de linguagem na produção inicial da resenha	103

4.3.3	Análise das capacidades de linguagem na produção final resenha	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	ANEXO I - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE)	122
	ANEXO II - Questionário aos estudantes	123
	ANEXO III - Artigo: Cultura da Paz	129

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior representa uma oportunidade relevante para o desenvolvimento educacional e social de muitos estudantes, especialmente para aqueles que são contemplados com bolsas de estudo. No entanto, a trajetória desses discentes após ingressarem na universidade nem sempre é fácil, pois as adversidades frequentemente dificultam a permanência em sua jornada universitária, podendo gerar grandes dificuldades acadêmicas que podem culminar até mesmo na evasão desse estudante. Em grande parte, os desafios especificamente acadêmicos surgem por falta de compreensão dos diversos gêneros de texto que circulam na universidade, assim como a necessidade de produções de textos que transitam nessa esfera de atividade. Isso se dá, provavelmente, porque, muitas vezes, lhes são cobradas produções de texto e que, até o momento, não tiveram contato, visto que são demandas requeridas na própria academia.

Segundo Assis, Boch e Rinck,

A entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade [...] (Assis; Boch; Rinck, 2015, p. 427).

Entre os principais fatores que afetam a jornada desses estudantes, destacam-se as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Esses obstáculos, que têm seu início na educação básica, afetam uma parcela significativa dos alunos, crianças e adolescentes, que enfrentam barreiras no desenvolvimento das capacidades essenciais para um bom desempenho acadêmico. No Brasil, a jornalista Cristina Mayumi, do portal de notícias do G1 - O portal de notícias da Globo, relatou em abril de 2023 que cerca de 40% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, o que pode ter um impacto negativo significativo na trajetória escolar e social das crianças e adolescentes. Tais dificuldades, além de prejudicarem o aprendizado de outros conteúdos, levam a um baixo desempenho acadêmico o que, em muitos casos, resulta na evasão escolar.

Nesse cenário, ao ingressar no ensino superior, muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas às suas capacidades de leitura e escrita, o que acarreta em desafios difíceis de serem transpostos. Tais capacidades, primordiais para o bom desempenho

acadêmico, permeiam todos os componentes curriculares, sendo indispensáveis para a compreensão de textos, a produção de trabalhos acadêmicos e a participação ativa no ambiente universitário. Desse modo, para aqueles que apresentam dificuldades nessas áreas, acompanhar as críticas e nuances acadêmicas pode vir a se tornar um obstáculo considerável.

Frente a essa realidade, seria importante que as instituições de ensino superior oferecessem iniciativas inovadoras, a fim de apoiar esses estudantes; elas poderiam, de modo estratégico, promover cursos, projetos e eventos com a finalidade de desenvolvimento do letramento acadêmico. Essas ações teriam como objetivo, não apenas contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem para uma produção textual acadêmica de qualidade e a melhora no rendimento acadêmico como um todo, mas também colaborar para que o discente permaneça na universidade até o término de sua graduação.

Os desafios enfrentados pelos estudantes universitários decorrem de diversos fatores, incluindo questões econômicas, sociais e acadêmicas. Entre eles, destaca-se a escrita acadêmica, assim, torna-se essencial implementar ações de apoio que auxiliem esses estudantes na sua adaptação às exigências do ensino superior.

Ao analisar os números, é possível constatar que uma parte considerável dos estudantes que chegam à universidade enfrentam dificuldades para permanecer em seus estudos no curso escolhido.

As grandes taxas de evasão no ensino superior no Brasil, segundo o Mapa do Ensino Superior 2024, noticiada por Júlia Giusti, através do jornal Correio Braziliense, em 08 de maio do mesmo ano, demonstram um índice preocupante de desistência que chega por volta de 57,2% entre estudantes das redes públicas e privadas, considerando as modalidades presenciais e a distância.

A pesquisa do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (doravante SEMESP) traz uma visão geral da evasão dos estudantes que abrange todos os cursos do ensino superior. No que diz respeito às instituições privadas, que representam 88% das Instituições de Ensino Superior (IES) no país, a taxa de evasão ultrapassou os 70%, no ano de 2022; sendo mais acentuada em cursos da Educação a Distância (EaD), com 40,4%; enquanto os cursos presenciais apresentam 30% de desistência, segundo estudo feito pelo instituto no ano de 2024.

Conforme a SEMESP (2024), o “alto percentual pode estar relacionado à instabilidade econômica do período (que abrange a pandemia) e à falta de políticas públicas”, o que nos leva a fazer uma relação entre a evasão e as dificuldades socioeconômicas, além da escrita acadêmica, pelas quais passaram os estudantes nesse período, embora saibamos que o

problema da evasão acadêmica não se restringe ao período pandêmico. Além da questão apresentada, há dois outros fatores: i) estudantes que ingressam no ensino superior com defasagens educacionais significativas; e ii) a não familiaridade com o letramento acadêmico, sendo esta previsível já que os estudantes estão ingressando na esfera universitária e precisam se apropriar de um letramento que até então não fazia parte do seu cotidiano. Desse modo, podemos dizer que a apropriação do letramento acadêmico torna-se um dos principais desafios com o qual o estudante e o professor universitário terão que lidar, pois a falta de letramento acadêmico pode não só impactar o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também aumentar as chances de desistência. Sendo assim, percebemos a necessidade de um suporte pedagógico, com acompanhamento adequado e sensível, direcionado a esses discentes.

Fiad (2011, p. 362) destaca que

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores (Lea; Street, 1998; Jones; Turner; Street, 1999), começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há correspondência entre o Letramento do estudante e o Letramento que lhe é exigido na universidade (Fiad, 2011, p. 362).

De acordo com a pesquisadora Fiad (2011), a escrita acadêmica é uma forma de comunicação específica, utilizada no contexto do ensino superior e da pesquisa científica. Ela possui características distintas que a diferenciam de outros tipos de escrita, como a cotidiana ou a literária. A compreensão dos princípios e desafios da escrita acadêmica é essencial para que os estudantes do ensino superior possam produzir textos de qualidade e alcançar um bom aproveitamento em suas atividades acadêmicas.

É nesse contexto que surge o interesse por essa pesquisa, com o propósito de saber quais são essas dificuldades apresentadas e colaborar com a criação de uma estratégia que tenha como objetivo contribuir com o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes ao empregar a escrita nos gêneros de textos que mais circulam na rotina dos universitários. Tal preocupação advém também da época em que cursei a graduação em Letras - Português e Inglês, pois percebi que algumas dificuldades eram comuns entre os estudantes e, nesse contexto, sempre busquei contribuir conforme meus conhecimentos à época, buscando superar essas dificuldades, que também eram minhas. Com relação à produção

escrita e a retextualização de textos acadêmicos, era uma trava enorme. Enquanto estudante da graduação, eu também procurava entender melhor o meio acadêmico, foi quando vi a divulgação, um ano antes de concluir meu curso, de um projeto de extensão extracurricular nomeado “Laboratório de Letramento Acadêmico”, na mesma instituição de estudo, pelo qual me interessei, passei a frequentar e do qual ainda participo, mas, agora, na condição de tutora. O Laboratório tem como objetivo

contribuir para a apropriação da escrita acadêmica de alunos da graduação e da pós-graduação, além de promover ações que visam ao desenvolvimento do letramento de professores e de alunos da comunidade interna e externa da instituição de ensino de que faz parte (Baptista; Nascimento; Bueno, 2024).

Inicialmente, acreditava que tais problemas eram resultados de lacunas discrepantes advindas da educação básica; contudo, é perceptível que, embora o ensino anterior tenha um papel importante na formação do estudante, as demandas específicas da escrita acadêmica muitas vezes surgem e se intensificam no próprio ambiente universitário, devido à circulação de gêneros de texto que são novos para ele, com outros objetivos. Portanto, a não apropriação do letramento acadêmico não pode ser considerada defasagem da etapa anterior ao ensino superior, uma vez que surge no próprio ambiente acadêmico, devido aos gêneros que circulam nesse meio. Participar de projetos como Laboratório de Letramento Acadêmico oportuniza ao estudante relacionar aquilo que até então é abordado na teoria com a prática, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem tão presentes e cobradas nas instituições de ensino superior.

Como vimos, a universidade também desempenha um papel fundamental na promoção da permanência dos estudantes, por meio de ações voltadas ao desenvolvimento acadêmico e pessoal deles. Devido a essa situação, surge, na Universidade São Francisco (assim, como em outras universidades), o Laboratório de Letramento Acadêmico, que é uma iniciativa relevante nesse sentido, já que busca auxiliar os estudantes a superarem os desafios relacionados à escrita acadêmica, que, como vimos, configura-se um dos pilares essenciais para o sucesso no ambiente universitário.

Bueno afirma que

se queremos ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, precisamos ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação; assim, ensinando os gêneros, levaremos nossos alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem (Bueno, 2009, p. 10).

Deste modo, examinar a mobilização das capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017) dos estudantes universitários, sob o viés do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2023) contribui para focar no desenvolvimento de cada uma delas, que segundo os autores são: ação, discursiva e linguística-discursiva. No que se refere à capacidade de ação, “as ações de produção de linguagem requerem representações do contexto e do referente, a partir dos quais os discursos são escolhidos e estruturados” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017 p. 169), ou seja, a capacidade de ação está relacionada com o agir do sujeito que acontece através da linguagem e com o modo como ele se insere nesse contexto por meio da interação social. Com relação à capacidade discursiva, temos que “a decisão [do autor] de adotar um tipo de ação de produção de linguagem adaptado ao ambiente social que é sempre parcialmente solidário com a decisão de adotar o tipo de discurso considerado como pertinente” (p.169), considerando a competência do sujeito ao produzir e interpretar discursos em diferentes situações sociais.

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, “se notará que algumas delas (operações de planificação e de estruturação temporal) são fortemente dependentes do tipo de discurso escolhido” (p. 169), em outras palavras, está relacionada à capacidade de administrar os elementos internos presentes no texto e como eles são utilizados dentro do gênero proposto, com o uso dos recursos linguísticos, enunciativos, lexicais, sintáticos etc. Em concordância com Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), Zani afirma que

A análise e a observação dessas capacidades de linguagem dos aprendizes antes e durante o processo de ensino permitem a realização de uma intervenção didática mais precisa por parte do professor, a fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem que os aprendizes ainda não tenham e que possam ir adquirindo durante o processo (Zani, 2013, p. 48).

Diante do exposto, definimos como objetivo geral da pesquisa identificar as dificuldades enfrentadas na produção de textos acadêmicos de estudantes do ensino superior, que estão no segundo semestre do curso de Pedagogia, matriculados no componente curricular de Leitura e Produção de Textos. Para alcançarmos o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar as dificuldades na escrita acadêmica de resumos e de resenhas,
2. Analisar atividades didáticas propostas para o enfrentamento de dificuldades da escrita acadêmica;

3. Analisar a mobilização das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva após a realização das atividades propostas.

Esta pesquisa que tem como base teórica os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo - doravante ISD (Bronckart, 1999, 2023), que por meio de uma abordagem centrada no letramento acadêmico e na perspectiva Histórico-Cultural, foram realizadas ações de diagnóstico, intervenção e avaliação, visando à melhoria do desempenho dos estudantes em seus processos de produção escrita, no contexto acadêmico. Toda análise se justifica pela necessidade de articulação de medidas pedagógicas que venham favorecer tanto a inclusão social quanto a redução das taxas de evasão na instituição local, e que venham também surtir efeito em todo ensino superior brasileiro.

A fim de verificar os trabalhos existentes nessa área de pesquisa, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por meio da associação das palavras-chave “escrita acadêmica”, “interacionismo sociodiscursivo”, “dificuldades”, “pedagogia”. Inicialmente, tivemos como resultados 34 trabalhos. Em seguida, restringimos ainda mais a busca selecionando o campo da área do conhecimento CNPq como Letras, totalizando seis dissertações e duas teses, porém desse total de oito trabalhos três foram desconsiderados pois o ponto central dessas pesquisas destoam do objetivo deste trabalho, o primeiro concentrava-se no gênero notícia para alunos do fundamental, o segundo baseou-se nas representações identitárias de professores de língua inglesa e o último tinha como objetivo identificar a construção de sentidos nos discursos. Sobre os demais trabalhos, pode-se observar no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Estado da arte dos trabalhos correspondentes ao enfoque da pesquisa

Dissertação/Tese	Palavras-chaves	Ano	Autor
Memórias literárias: um objeto de ensino da leitura na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo	Livros e leitura Leitura Compreensão na literatura Didática Memórias literárias Interacionismo sociodiscursivo	2019	Andrade, Vanuzia Vieira de
Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos	Letramentos Letramentos acadêmicos Ensino de escrita Gêneros	2021	Braga, Miriã Ferreira
Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da	Letramentos acadêmicos Escrita do gênero monografia	2016	Botelho, Laura

monografia: relações de poder na academia	Relações de poder		Silveira
A concepção de trabalho acadêmico de alunas de um curso de pedagogia a distância: um estudo de caso	Plágio Identidade Letramentos acadêmicos	2015	Santos, Fernando César dos
Sequências didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica	sequência didática argumentação produção escrita crônica argumentativa resenha crítica	2019	Henrique, Marta Aparecida Broietti

Fonte: Elaboração da autora (2025)

O trabalho de Andrade (2019) intitulado de “Memórias literárias: um objeto de ensino da leitura na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo”, teve como proposta “aprofundar o conhecimento direcionado para a leitura do gênero memórias literárias em sala de aula como forma de suprir insuficiências quanto ao domínio desse gênero de texto por estudantes do ensino fundamental”. Adotou uma perspectiva teórico-epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo ao investigar, através de uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), estratégias de leitura no ensino do gênero memórias literárias, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017) dos estudantes, em particular, da capacidade discursiva.

A pesquisa intitulada como “Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos”, cuja autora é Braga (2021), teve ênfase na apropriação da escrita e a participação efetiva de estudantes na escrita como uma prática social, com relação ao saber se posicionar no ambiente acadêmico por meio de práticas de escrita desse universo. Como resultado, ficou evidente a dificuldade relacionada aos aspectos formais da língua, como problemas na apropriação dos gêneros e discursos que fazem sentido na academia.

A tese de Botelho (2016), "Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na academia", investigou as dificuldades na escrita de uma monografia como requisito para conclusão do curso de Pedagogia. A partir da abordagem qualitativa interpretativista com embasamento teórico nos Novos Estudos de Letramento, sob a perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, e do ISD, de Bronckart e colaboradores, buscou-se identificar o conceito das capacidades de linguagem relacionada ao gênero

monografia. Os resultados da pesquisa de Botelho indicaram que os desafios no processo de escrita do gênero proposto estavam mais associados aos aspectos sociodiscursivos, ligados à falta de apropriação de conceitos da temática da pesquisa e na construção de identidade por meio da escrita, e menos aos aspectos linguísticos e textuais. Portanto, o estudo centrou-se nas capacidades de ação e discursiva dos alunos.

Já a dissertação "A concepção de trabalho acadêmico de alunas de um curso de pedagogia a distância: um estudo de caso", de Santos (2015), buscou compreender a visão de um trabalho acadêmico, a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, relacionada ao plágio, com estudantes do curso de Pedagogia da modalidade a distância. O estudo observou as capacidades de linguagem de estudantes em um trabalho de conclusão de curso (TCC). O pesquisador percebeu que as estudantes tinham baixa autoestima devido à dificuldade em escrever textos como o TCC. Para Santos (2015), elas acreditavam que sua voz não seria ouvida, tornando sua identidade fragilizada, academicamente falando. O autor demonstrou que as estudantes conseguem compreender toda estrutura e normas acadêmicas, todavia suas vozes não são evidenciadas no seu trabalho.

O trabalho de Henrique (2019), "Sequências didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da revisão crítica", teve o objetivo de perceber a progressão no desenvolvimento das práticas de escrita a partir de duas sequências didáticas sobre argumentação. A pesquisa também tem base teórica e metodológica nos princípios do ISD e na didática de línguas do grupo de Genebra, com intuito de analisar a mobilização das capacidades de linguagem.

Ao observarmos os trabalhos acima, percebemos a necessidade de verificar a mobilização das capacidades de linguagem, no contexto da Pedagogia. Embora as três capacidades tenham sido trabalhadas e exploradas, os resultados demonstram um maior desenvolvimento das capacidades de ação e discursiva, enquanto a linguístico-discursiva ainda precisa ser pesquisada com mais profundidade. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a elaboração de programas e ações institucionais mais eficazes, capazes de auxiliar os estudantes do Ensino Superior a enfrentarem os desafios da escrita, fortalecendo sua permanência e progressão acadêmica. Além disso, a compreensão dos obstáculos enfrentados pelos estudantes pode fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas, contribuindo para a democratização do acesso e a igualdade de oportunidades no ensino superior.

Esta dissertação está organizada em três capítulos principais, além desta introdução e das considerações finais. Cada um desses capítulos foi dividido em subseções com o objetivo

de apresentar o conteúdo de forma detalhada, favorecendo a compreensão do percurso teórico, metodológico e analítico da pesquisa. O capítulo de Fundamentação Teórica está dividido em três subseções: a primeira aborda os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo; a segunda discute o letramento acadêmico, a escrita e suas implicações sociais; e a terceira trata dos gêneros textuais e da escrita acadêmica no contexto universitário. O capítulo de Metodologia descreve o percurso metodológico da pesquisa, contemplando os objetivos que embasaram o estudo, o delineamento, o contexto, o perfil dos participantes, os procedimentos de produção dos dados e os métodos utilizados para a análise. Por fim, o terceiro capítulo apresenta e discute os dados obtidos, para tanto apresentamos três subseções: a primeira apresenta as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na produção de textos acadêmicos; a segunda analisa as atividades didáticas propostas e suas contribuições para o enfrentamento dessas dificuldades; e a terceira discute os avanços observados na mobilização das capacidades de linguagem, conforme o referencial teórico adotado.

A partir do exposto, na próxima seção abordaremos a fundamentação teórica desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os conceitos teóricos que compõem esta pesquisa. O foco está no interacionismo sociodiscursivo, no letramento acadêmico e na teoria de gêneros, no que concerne a transversalidade existente entre os gêneros resumo acadêmico e resenha. Isso porque tais teorias contribuem para a compreensão e análise da escrita acadêmica advindas das produções dos estudantes.

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo (ISD), quadro que parte do interacionismo social de Vigotski, é uma perspectiva teórica que busca compreender como a linguagem contribui nas nossas interações sociais. A psicologia sociocultural (Vigotski, 1934, 2019) e o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2023) têm uma relação estreita e complementar, especialmente no ponto como ambas perspectivas entendem o papel da linguagem, da interação social e do contexto histórico e cultural no desenvolvimento humano, considerando que o desenvolvimento humano ocorre pelas interações que os indivíduos estabelecem com o meio e com outras pessoas.

Fundamentamos essa pesquisa no quadro teórico-metodológico do ISD. De acordo com Bronckart (1999, p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Nessa perspectiva, o autor defende que a linguagem é um fenômeno social e histórico, portanto utilizada para realizar ações no mundo social. No contexto da escrita acadêmica, esse quadro teórico-metodológico pode ser usado para compreender a apropriação das capacidades de linguagem dos estudantes para a produção de textos acadêmicos.

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento cognitivo se dá através da interação social, o ser humano não se desenvolve de forma isolada, pois é preciso que haja trocas sociais que acontecem através de interações com o outro, e por meio dessas interações se constroem o conhecimento e se desenvolve o aspecto cognitivo. De acordo com a teoria sociointeracional, também conhecida como interacionismo social, o ser humano é um ser social por natureza,

que necessita da interação com o outro. A troca com o outro que já domina o conhecimento contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que para o autor são transformações internalizadas.

Vigotski (2007) argumenta que as funções psicológicas superiores (FPS), como o pensamento consciente, a memória e a atenção, desenvolvem-se inicialmente a partir de interações sociais. Além disso, Vigotski (2007) defende que é na zona de desenvolvimento proximal (ZPD), terminologia cunhada pelo próprio autor, que são construídas as FPS. Essas interações são mediadas pela linguagem, que não é apenas um meio de comunicação, mas sim um instrumento que medeia as relações sociais e contribui para a construção da forma como pensamos sobre o mundo. A linguagem, portanto, não é apenas um veículo para a comunicação, mas uma ferramenta que ajuda a estruturar o pensamento e a atividade humana, permitindo a troca e a construção conjunta de significados.

O conceito de ZPD, que parte da teoria vigotskiana, é aplicado, no ISD, para entender como as interações discursivas podem promover o desenvolvimento humano. A ZPD refere-se à distância entre o que um indivíduo pode fazer sozinho e o que pode fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente. No ISD, isso se traduz na ideia de que a aprendizagem ocorre em situações de interação em que o conhecimento é co-construído por meio das práticas languageiras interativas, da relação com o outro.

Ambas teorias compartilham uma visão comum de que o desenvolvimento humano é um processo social e culturalmente mediado, com a linguagem desempenhando um papel central na mediação das interações e no desenvolvimento das FPS. O ISD, ao focar na análise do discurso e dos gêneros textuais, complementa e expande a abordagem sócio-histórica, proporcionando uma compreensão mais detalhada de como a linguagem e o contexto social interagem no desenvolvimento humano.

A teoria do ISD se desenvolveu a partir de estudos sobre a linguagem e educação, em Genebra, com forte influência da psicologia social, da teoria do discurso e da linguística. Em outras palavras, essa abordagem considera que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas sim um elemento fundamental para a construção do conhecimento, da identidade e das relações sociais. Nessa perspectiva, os textos são resultados das práticas de linguagem. A linguagem não é vista como algo estático, mas como uma ação que ocorre em um determinado contexto social e histórico, pois ao falarmos, escrevermos ou interagirmos, estamos realizando ações que têm consequências no mundo social.

Uma das principais características dessa abordagem é a linguagem como ação, que desempenha um papel central, pois é através dela que as pessoas constroem, compartilham e

medeiam significados. Entende-se que a linguagem não é o único meio de interação, mas ela desempenha um papel fundamental na mediação das nossas relações com o mundo e com os outros, porque através dela internalizamos conhecimentos, valores e normas sociais.

Nessa ótica, Bronckart (1999, 2023), pautando-se nos pressupostos de Vygotsky (1934, 2019), para quem a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do pensamento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, defende que a linguagem e o discurso estão intrinsecamente ligados às práticas sociais em que se inserem. Ainda por essa perspectiva, podemos afirmar que o desenvolvimento cognitivo é, portanto, um processo que se dá por meio da interação entre os sujeitos e o meio em que vivem, tendo a linguagem como instrumento de mediação nas atividades humanas e como parte fundamental para a construção dos sentidos. A forma com que as pessoas se comunicam e os significados que atribuem às coisas é influenciada pelas práticas sociais e pelos valores culturais de sua comunidade, sendo evidente a ideia de que as ações humanas são mediadas por ações languageiras, ou seja, as pessoas agem no mundo por meio da linguagem e práticas sócio-discursivas.

No campo da educação, essa perspectiva tem sido utilizada para analisar processos de ensino e aprendizagem, considerando o papel da linguagem na construção do conhecimento e na interação entre professores e alunos. Busca compreender como os alunos desenvolvem habilidades de linguagem e como podem ser apoiados nesse processo. A ideia é que o ensino deve considerar a importância das interações sociais e dos gêneros textuais na aprendizagem. Assim como em outras correntes teóricas, no ISD o significado do texto não é fixo (Bronckart, 2023), já que depende do contexto em que ele é produzido e interpretado. Fatores como a situação comunicativa, os participantes da interação e o conhecimento prévio dos interlocutores, influenciam na compreensão de um texto, pois os textos não são entidades isoladas, eles pertencem a diferentes gêneros textuais, formas típicas de discurso associadas a práticas sociais específicas, em que cada gênero possui características próprias que orientam a produção e compreensão dos textos dentro de determinados contextos socioculturais.

O ISD propõe um modelo de análise de textos, o qual será empregado nesta pesquisa para analisar os textos produzidos pelos estudantes. Tendo em vista que é por meio da linguagem que agimos e compreendemos o mundo ao nosso redor, o modelo de análise do ISD é entendido como um instrumento voltado à compreensão de como os textos são produzidos e concebidos, considerando as práticas discursivas, ou seja, pressupondo que o uso languageiro está atrelado aos contextos sociais, culturais e históricos.

De acordo com Bronckart (2023), o contexto de produção compreende um conjunto de elementos que influenciam diretamente a maneira como um texto é estruturado. Esses elementos são organizados em dois conjuntos: um relacionado ao mundo físico e outro ao mundo social e subjetivo.

No que diz respeito ao primeiro conjunto, o mundo físico, dispõe de quatro fatores:

- (1) O **lugar de produção**: o lugar físico onde o texto é produzido.
- (2) O **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido.
- (3) O **emissor** (ou **produtor**, ou **locutor**): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção se efetuar na modalidade oral ou escrita.
- (4) O **receptor**: a ou as pessoas que são suscetíveis de perceber (ou de receber) concretamente o texto (Bronckart, 2023, p. 79-80).

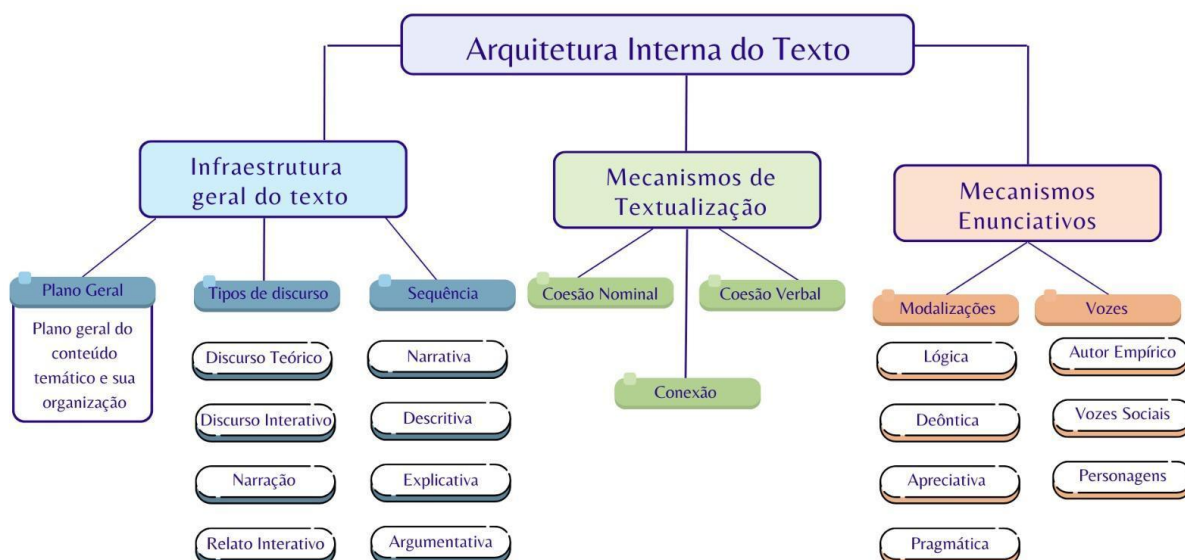
O segundo conjunto, respectivo ao mundo social e objetivo, é composto pelos seguintes fatores:

- (1) O **lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido; escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.?
- (2) A **posição social do emissor** (quem lhe confere seu estatuto de enunciador); qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
- (3) A **posição social do receptor** (quem lhe confere seu estatuto de destinatário); qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de filho, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
- (4) O **objetivo (ou os objetivos) da interação**: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir sobre o destinatário? (Bronckart, 2023, p. 80).

A partir desses parâmetros propostos por Bronckart (2023), referentes ao mundo físico e ao mundo social e subjetivo, foram realizadas as análises dos resumos e resenhas dos estudantes, considerando o contexto de produção, correspondente ao mundo físico e social. No que concerne ao físico, observamos fatores como o emissor, o receptor, o lugar e o momento de produção, em que estes textos foram produzidos. Já no mundo social, o olhar voltou-se para os sujeitos envolvidos nas práticas discursivas, considerando o papel social desempenhado por cada um, com atenção aos objetivos da interação, o lugar social, o receptor e emissor dessa produção textual, e como esses elementos interferem e contribuem na produção e organização dos resumos e resenhas, para favorecer a mobilização das capacidades de linguagem dos estudantes no que diz respeito ao letramento acadêmico, que abordaremos no próximo tópico.

No nível da arquitetura textual, Bronckart (1999) a divide em infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

FIGURA 1 - Modelo da arquitetura interna do texto segundo Bronckart



Fonte: Baseado em Zani (2018), Feitoza (2012) e Rocha (2014)

Na infraestrutura textual, podemos encontrar o plano global do conteúdo temático, os tipos de discurso, ou seja, a atitude /posição enunciativa (discurso teórico, discurso interativo, narração ou relato interativo) e as eventuais sequências textuais. O plano global do conteúdo temático diz respeito a como o conteúdo de um texto é organizado.

QUADRO 2 - Esquema dos tipos discursivos - A relação do ato de produção versus as coordenadas gerais dos mundos

Relação do ato de produção	Coordenadas gerais dos mundos		
	Conjunção EXPOR		Disjunção NARRAR
	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart, p. 136, 2023

Como podemos observar no quadro acima, Bronckart (1999, 2023) distingue os quatro tipos de discurso em relação às coordenadas gerais dos mundos discursivos (Disjunção - narrar e Conjunção - expor) e em relação ao ato de produção (implicação e Autonomia). O discurso teórico se configura como monólogo e autônomo, não havendo nenhuma restrição em sua abordagem de forma oral, mas em sua grande maioria aparece na forma escrita, há

predominância de frases no presente do indicativo com ausência de nomes próprios, e ausências de frases não declarativas, formas verbais futuras, dêiticos como também pronomes e adjetivos da 1ª e 2ª pessoas do singular (Bronckart, 2023). Esse tipo de discurso, construído por textos de natureza expositiva e explicativa, tem a finalidade de transmitir algum tipo de informação ou defesa de tese baseado em conceitos sistematizados. Está presente em textos científicos, como artigos, monografias, dissertações e teses. Vejamos um exemplo:

FIGURA 2 - Exemplo de discurso teórico

De maneira geral, a maior parte dos biólogos considera que, deixando de lado o instinto e o que ele pode aí ter de hereditário, nos mecanismos perceptivos ou nos níveis de inteligência, sendo ligados ao desenvolvimento do cérebro, os conhecimentos consistem essencialmente em informações retirados do meio (experiência adquirida) na forma de cópias do real e de respostas figurativas ou motoras aos estímulos sensoriais (esquema S - R) sem organização interna ou autônoma. Como, de outro lado, o sistema genético, centro da organização vital, é habitualmente concebido como dependente apenas de fatores endógenos, sem relação com as influências do meio, exceto sob o efeito de uma seleção, intervindo apenas posteriormente, não teria, então, nenhuma relação entre a organização viva em suas fontes genéticas ou mesmo ontogenéticas e a estrutura dos conhecimentos enquanto reflexos do meio. No máximo, portanto, estas poderiam então desempenhar um papel no jogo da seleção, mas de caráter secundário e como acessório.

(J. Piaget, Biologie et connaissance, p. 20)

Fonte: Bronckart, 2023, p. 139

O discurso interativo, por sua vez, é fundamentado na implicação direta dos interlocutores ou da situação de produção. Nesse tipo de discurso, há o uso de pronomes de 1ª ou 2ª pessoa do discurso, além de dêiticos de espaço ou tempo, emprego frequente de tempos verbais compostos, principalmente do passado composto e do presente do indicativo, apresentando uma baixa densidade sintagmática. Podemos ver um exemplo desse discurso a seguir:

FIGURA 3 - Exemplo de discurso interativo

Passei no escritório de Helena.
"Ainda precisa de mim? Perguntou ela ironicamente.
- Não, consigo me virar sozinho, no momento. Não tem outras notícias de Zavatter?
-Não
-Hum tenho a impressão de que ele pouco se importa. Que lhe falta dedicação ao livro. Não é também a sua impressão, Helena?
-Não notei.
- Sim, você é uma moça chique. Ninguém se parece com você...deve ser a grana.
- Que grana?
-Você não percebe o que quero dizer?
-Talvez".
Nesse momento, Odette Larchaut, bem vestida, (...) se junta a nós, interrompendo nossa conversa.
 (L.Malet, *Fièvre au marais* p. 78)

Fonte: Bronckart, 2023, p. 137

O relato interativo, também com implicação da 1ª e 2ª pessoa do discurso, além de dêiticos, difere no discurso interativo por empregar verbos no pretérito.

FIGURA 4 - Exemplo de Relato Interativo

- Não podemos mais abrir a porta a ninguém
Repete várias vezes o velho Baquero sem deixar seu assento.
Outro dia, chegou uma pobre mulher, coberta de merda, com seu respeito, ela carregava uma criança, e ela pediu qualquer coisa para comer. Sem abrir a porta, disse-lhe, através da portinhola, para me esperar na escada. Vi que ela se sentava nos degraus e entreabri a porta, apenas para colocar um prato de arroz, com uma colher, no chão. Fechei novamente a porta e pelo visor vi que eles comiam. Deixaram o prato e a colher no mesmo lugar e, quando vi que eles tinham partido, sai e recuperei o prato. Era um caso de necessidade, eles tinham muita fome, muita, muita fome para comer esse arroz que tinha ficado muitos dias no guarda-comida e que começava a cheirar um pouco. Você tinha conseguido.
-Não tinha grande coisa dentro. Um molho e quatro sardinhas.
 (M. Vasquez Montalban, *Le pianiste*, p. 131-132)

Fonte: Bronckart, 2023, p. 141

A narração, sem implicação de 1ª ou 2ª pessoa, constituindo um discurso sempre monólogo, é composta apenas de frases declarativas, marcada por dois tempos verbais predominantes, pretérito simples e o pretérito imperfeito. Também caracterizada por anáforas pronominais e nominais, apresentada pela retomada do sintagma antecedente.

FIGURA 5 - Exemplo de narração

ARCHAOS foi por muito tempo um país como os outros, fechado no interior de suas fronteiras, e seguindo tranquilamente o curso da História. Reis reinavam ali de pai para filhos, sem que ninguém reclamasse, pelo menos não muito alto; ou então por muito tempo.

O acontecimento de Avatar II, pelo menos de melhor, não trouxe nada de novo. Além das virtudes desses rudes ancestrais, este rei tinha alcançado uma forte devoção, que esperava espalhar entre um povo ignorante, ainda imperfeitamente iluminado pela verdadeira fé. Campanários se elevaram assim como os impostos. As pessoas se curvaram um pouco mais.

(Ch. Rochefort, Archaos ou le jardin étincelant, p. 11).

Fonte: Bronckart, 2023, p. 143

No que diz respeito às sequências, são elementos organizacionais de um texto definidas como: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva e dialogal. Sendo “unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam **macroposições**, estas últimas combinando diversas **proposições**; e a organização linear de um texto” (Bronckart, 2023, p. 198).

Machado (2005) construiu um quadro para explicitar cada uma das seis sequências que compõem os textos. Podemos ver esse quadro a seguir:

QUADRO 3 - Tipos de sequência

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualidade Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas: - suporte argumentativo - contra-argumento - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporariamente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Machado, p. 246-247, 2005.

Nos mecanismos de textualização, há a coesão nominal, a coesão verbal e a conexão. A conexão está relacionada aos elementos que organizam o texto e contribuem para a organização temática por meio do uso dos denominados organizadores textuais.

A coesão nominal está relacionada à forma com que se introduz temas e/ou personagens novos, quanto sua substituição ou retomada ao longo do texto, “essas relações são marcadas por sintagmas nominais ou pronomes” (Bronckart, 2023, p. 245).

A coesão verbal pode ser entendida como sendo os mecanismos que garantem que os acontecimentos, ações e estados verbalizados sejam condizentes com a disposição temporal. Desse modo, tem a função de estruturar hierarquicamente, por meio dos sintagmas verbais, a disposição do tempo.

Os mecanismos enunciativos tratam das modalizações e das vozes presentes no texto. Bronckart (2023) pontua três vozes: i) voz do autor empírico, que é responsável pelo o que

está sendo enunciado mesmo que não se implique na escrita do texto; ii) vozes sociais, que, por mais que emanem de humanos, são “mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos” do conteúdo enunciado (Bronckart, 2023, p. 298) e, por fim; iii) vozes dos personagens, que são aquelas proveniente de humanos ou de personagens humanizados - como animais que ganham fala em alguns contos.

Quanto às modalizações, são as avaliações realizadas por determinados aspectos, as quais são definidas em quatro subconjuntos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Podemos ver como Bronckart (2023) descreve cada uma delas a seguir:

Modalizações **lógicas**, que consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições anunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.

Modalizações **deônticas** que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.

Modalizações **apreciativas**, que traduzem um julgamento mais subjetivo, os fatos enunciados são apresentados como felizes, infelizes, estranhos, na visão da instância que avalia;

Modalizações **pragmáticas** que introduzem um julgamento relativo a uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo do qual ele é agente; essas facetas são principalmente a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer) (Bronckart, p. 115, 2023).

Enfim, o quadro de análise do ISD, permite o levantamento de características que podem contribuir para o trabalho didático com gêneros. Em atividades didáticas, faz-se uma simplificação dos nomes dos níveis de análise a fim de que fiquem mais compreensíveis em atividades didáticas, empregando: contexto de produção, aspectos discursivos (referente à infraestrutura textual) e aspectos linguístico-discursivos (reunindo mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

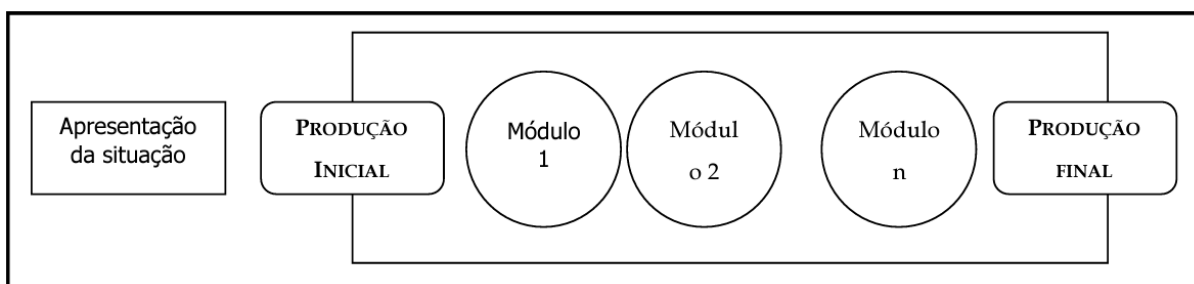
“As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 45). O trabalho didático, ainda que pautado em um determinado gênero, tem como objetivo maior que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem, ou seja, a capacidade de ação (mobilização das características do contexto de produção), a capacidade discursiva (referente à infraestrutura textual) e capacidade linguístico-discursiva (uso dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

Os autores Schneuwly e Dolz (2011) propõem, para o trabalho didático, uma organização que parta da elaboração de um modelo didático de gênero — que é o levantamento das dimensões ensináveis do gênero — para depois haver a realização das sequências didáticas. Estas são o conjunto de atividades que objetivam levar o aluno à apropriação dos gêneros e conseqüentemente contribuem com o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017).

Todo gênero textual possui suas próprias características, sendo assim, para compreender um determinado gênero é importante saber quais características o definem e o constituem como tal. Para isso, adotamos o modelo de sequência didática composto por um “conjunto de atividades” e organizado sistematicamente por etapas, com a finalidade de desenvolver capacidades de linguagem conforme a situação comunicativa. As condições de produção de um texto, seja oral ou escrito, modificam-se de acordo com o gênero trabalhado, uma vez que interferem diretamente em seu objetivo comunicativo (Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2011, p. 83). Concordamos com os autores quando afirmam que cada comunicação é adaptada conforme as condições de produção, que variam e estão diretamente ligadas à situação comunicativa, que moldam esse agir social (p. 84). Portanto, trabalhar, por meio de uma sequência didática, contribui para um domínio mais eficaz do gênero em questão, seja ele conhecido ou não pelo público, pois corrobora o desenvolvimento das capacidades de linguagem para que esteja adequada à situação de comunicação, e através dela favorecer novas práticas de linguagem que podem ser bem complexas, se nunca tiverem sido trabalhadas anteriormente.

A seguir temos o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011):

FIGURA 6 - Modelo de estrutura da Sequência Didática



Fonte: Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011)

Este modelo tem a finalidade de contribuir para a apropriação de gêneros que são desconhecidos pelos estudantes, ou até mesmo dos gêneros que eles conhecem, mas não dominam tão bem. Além disso, trabalhar tendo como suporte uma sequência didática, conforme modelo proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011), é enriquecedor para o estudante e para o docente, pois permite um acompanhamento minucioso do desenvolvimento da escrita ou oralidade do estudante, segundo gênero eleito para o trabalho.

Na seção seguinte, aprofundamos a discussão sobre o letramento acadêmico, articulando-o à prática da escrita e às suas implicações sociais.

2.2 Letramento Acadêmico, escrita e suas implicações sociais

A função da escrita na universidade é multifacetada, pois desempenha papéis essenciais em seus diversos aspectos. Trata-se de uma prática que compreende a produção de textos com a finalidade de comunicar ideias, resultados de pesquisas e reflexões, por meio de gêneros de texto que circulam e permeiam essa esfera de atividade. De acordo com Street (2014),

quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução (Street, 2014, p. 143).

Segundo Street, a linguagem desempenha um papel significativo dentro da instituição universitária, uma vez que esta não é neutra, pois é atravessada pelas relações de poder, por isso é fundamental compreender o papel da linguagem para saber como se posicionar nesse meio. O conceito de letramento, segundo Kleiman (2007, p. 1), diferente da alfabetização,

não se limita ao ato de decodificar ou codificar palavras, indo além do saber ler e escrever, pois olha para as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita, em como essas práticas são socialmente empregadas em diversos contextos e que acontecem de modos variados. Sendo assim, existem múltiplos letramentos que são utilizados a depender do contexto em que a pessoa está inserida. O estudo a partir da perspectiva do letramento valoriza a maneira como cada grupo social utiliza a escrita em sua comunicação diária, reconhecendo então os diversos letramentos, por exemplo, o letramento médico, o letramento literário, o letramento jurídico etc. Não seria diferente na universidade, o qual nomeamos de letramento acadêmico. Este envolve práticas de leitura e escrita próprias do contexto universitário, requerendo o domínio de diversos gêneros textuais acadêmicos, relacionando às formas como o conhecimento é produzido, estruturado e divulgado na universidade.

Deste modo, tal prática ocupa um lugar relevante no ambiente acadêmico, configurando-se como um instrumento importante para o desenvolvimento intelectual e para a formação dos estudantes, isso porque coopera com a construção e organização do conhecimento, permitindo que o estudante articule suas próprias ideias, elabore hipóteses e argumente de forma estruturada. O trabalho desenvolvido a partir da perspectiva do letramento contribui preparando o estudante para que se torne um pensador crítico e comunicativo. Mais do que uma habilidade técnica, a escrita se estabelece como uma prática discursiva que mobiliza processos cognitivos e sociais fundamentais no processo de aprendizagem. Nesse contexto, sua relevância transcende os limites dos componentes curriculares específicos, permeando todas as áreas do saber, o que explica sua presença constante nas práticas avaliativas e formativas de diferentes cursos de graduação.

O saber-escrever em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 13).

Ao produzir textos acadêmicos, como resenhas, artigos científicos, relatórios e monografias, os estudantes são desafiados a refletir, organizar e expressar ideias de forma coerente, crítica e fundamentada. Essa exigência é arbitrária, a escrita desempenha um papel epistêmico, ou seja, ela não apenas comunica, mas também contribui na construção do próprio conhecimento (Kleiman, 2005). Segundo Marcuschi (2008), o ato de escrever exige escolhas

linguísticas e discursivas que promovem a articulação do pensamento, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de argumentação.

Lea e Street (2014) destacam que os desafios da escrita acadêmica são ainda mais evidentes para estudantes que fazem parte de minorias linguísticas, uma vez que gêneros trabalhados nesse meio tem suas próprias características, fora do contexto dos demais gêneros que estavam familiarizados. Eles ainda afirmam que

[...] os estudantes nem sempre tornaram explícitas essas características, quando da mudança entre diferentes gêneros nos trabalhos escolares. Raramente, tiveram tempo de olhar com atenção e se aprimorar nas características distintas de cada gênero ou para pensar sobre e começar a lidar com a questão da relação entre cada um deles, incluindo a fluida sobreposição de suas fronteiras (Lea; Street, 2014, p. 484).

Além disso, a escrita na universidade é um meio de socialização acadêmica, permitindo que os estudantes interajam com as práticas discursivas de suas áreas de formação e desenvolvam autonomia intelectual. Como aponta Moraes (2012), ao envolver-se com os gêneros textuais próprios do campo acadêmico, o estudante se insere em uma comunidade discursiva, apropriando-se de normas, valores e modos de produção e validação do conhecimento. A escrita desempenha uma função preparatória para o mercado de trabalho, pois grande parte das atividades profissionais demanda a habilidade de elaborar textos técnicos, relatórios e outros documentos que exigem conhecimento do tema, objetividade e precisão. Dessa forma, o domínio da escrita acadêmica não apenas contribui para desempenho acadêmico, mas também se reflete em uma maior capacidade de comunicação e resolução de problemas (Bronckart, 1999).

Assim, compreender a escrita como uma prática sociocultural e interdisciplinar reforça sua centralidade no processo de formação dos estudantes de ensino superior. Investigar os desafios enfrentados por esses estudantes ao lidar com as exigências da escrita acadêmica é, portanto, essencial para repensar práticas pedagógicas e propor estratégias que favoreçam a aprendizagem e a inclusão no contexto universitário.

O desenvolvimento da escrita acadêmica requer uma compreensão aprofundada do letramento e dos gêneros textuais. O letramento, como conceito amplo, refere-se às práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos, e o letramento acadêmico é uma forma específica desse letramento, voltada para as demandas e expectativas da comunidade acadêmica.

O letramento acadêmico refere-se ao conjunto de capacidades necessárias para a participação efetiva na comunidade acadêmica e na produção de textos e conhecimentos no contexto universitário. É mais do que simplesmente ser capaz de ler e escrever; envolve a compreensão e utilização das práticas discursivas específicas da academia, sendo requisitado o domínio de gêneros textuais que “são estruturas que se organizam a partir de um conjunto de características linguísticas e discursivas, as quais, por sua vez, estão profundamente vinculadas aos contextos sociais e às finalidades de comunicação” (Bronckart, 2003, p. 68). Também definido como um conjunto de capacidades que vai além da simples alfabetização, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e na produção de conhecimento no ambiente universitário. Ao participar desse espaço de socialização, professores e estudantes colaboram para que este letramento aconteça de forma mais fluida. Sendo de extrema importância compreender que não diz respeito apenas ao domínio técnico da escrita, mas considerar como uma prática socialmente situada, o que aqui podemos nomear como discurso acadêmico, além do domínio sobre esses gêneros textuais, entendendo que cada um deles tem seus objetivos específicos, suas estruturas e linguagens.

Sobre o letramento acadêmico, concordamos que:

não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos. A aquisição do letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização (Zavala, 2010, p. 81).

De acordo com Zavala (2010), o letramento acadêmico não é apenas o desenvolvimento de uma capacidade individual que se dá por meio de recursos mecânicos, mas também envolve aspectos sociais e culturais. O processo de se tornar letrado academicamente requer orientação, suporte e interação com outras pessoas da comunidade acadêmica, como professores e colegas.

Instituições de ensino superior podem oferecer programas e recursos para desenvolver o letramento acadêmico dos estudantes e promover sua inclusão na cultura acadêmica. Esse letramento pode ser visto sob o olhar do interacionismo sociodiscursivo quando se leva em conta a produção escrita na academia como processo de ação comunicativa, no qual Bronckart (2023) considera toda prática languageira como uma ação socialmente situada que é mediada através dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, e marcados por contextos históricos e culturais que refletirão valores, normas e formas de organização social, em que toda essa interação sempre vai ter um objetivo determinado.

Cunha (2012) ratifica esse desenvolvimento influenciado pelo contexto sociointeracional quando afirma que:

É também, como no letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário (Cunha, 2012, p. 139).

Cunha (2012) destaca que o letramento é um processo contínuo, envolvendo práticas sociais específicas de cada esfera de atividade humana, incluindo a acadêmica. Portanto, o referido autor defende que o letramento acadêmico não se limita a técnicas de escrita, pois considera essas práticas como parte das vivências do estudante, que também estão relacionadas aos gêneros acadêmicos que circulam dentro da universidade. A escrita acadêmica segue convenções e normas estabelecidas dentro de um determinado componente curricular ou campo de estudo, ou seja, cada área de conhecimento possui seus próprios padrões de escrita, estruturas organizacionais e linguagem técnica. Compreender essas determinações é fundamental para a produção de textos acadêmicos adequados. Os gêneros textuais desempenham um papel fundamental, são formas de comunicação escrita que possuem características próprias em termos de estrutura, estilo e função comunicativa.

Segundo Bueno (2009, p. 10), “é por meio dos gêneros que interagimos no oral e no escrito e não por meio de palavras ou frases soltas”, desse modo, o conhecimento dos gêneros textuais acadêmicos é crucial para que os estudantes possam produzir textos coerentes, coesos e adequados ao contexto acadêmico. Além disso, a partir do conhecimento dos gêneros e do contexto comunicativo, os estudantes podem compreender melhor quais são as expectativas e as convenções específicas de cada gênero, assim como a situação de produção e recepção na qual os textos são materializados. O estudo detalhado dos gêneros favorece também o desenvolvimento das capacidades necessárias para a leitura crítica e a produção de textos acadêmicos de qualidade. Trata-se de um processo complexo que envolve várias etapas, entre elas a revisão e edição, a fim de aprimorar a coesão e coerência textual.

De acordo com Terra (2013),

as práticas escolares tempos atrás ofereciam conteúdos de forma sistemática e bastante intensa, focalizando o conhecimento em si mesmo e não na experiência de vida concreta dos indivíduos e isso faz com que os alunos cheguem ao Ensino Superior sem terem contato com os diversos letramentos (Terra, 2013, p. 43).

Além disso, é importante ressaltar que o letramento acadêmico vai além da simples capacidade de escrever corretamente, ele engloba também a capacidade de compreender textos acadêmicos, realizar pesquisas, citar e referenciar corretamente as fontes, analisar informações criticamente e argumentar de forma embasada. Portanto, o letramento acadêmico envolve capacidades de leitura, escrita, pesquisa e pensamento crítico, essenciais para o pleno envolvimento e sucesso dos estudantes no ambiente universitário.

Dessa forma, compreender o letramento e os gêneros textuais acadêmicos se torna fundamental para desenvolver estratégias de ensino e intervenções adequadas que visem aprimorar a escrita acadêmica dos estudantes. Através desse conhecimento, é possível direcionar esforços para o ensino e a prática dos gêneros textuais acadêmicos, fornecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para se tornarem escritores acadêmicos competentes e eficazes.

Acerca dos primeiros desafios enfrentados pelos estudantes em seu ingresso na universidade, Lea (2014, p. 482) reforça que “uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros”.

Para Zavala (2010), as Instituições de Ensino Superior (IES) requerem demandas de letramento dos discentes sem que haja evidências de que estejam preparados para tal, não há como forçá-los a usar o letramento acadêmico sem que este faça sentido. Para isso, é necessário compreender que o letramento implica reconhecer que se está intrinsecamente ligado às formas de pensar do indivíduo e a imagem que este tem de si mesmo como ser humano; não podemos considerar apenas os fatores cognitivos, uma vez que o emocional também impacta nas formas de agir, em como nos colocamos no ambiente acadêmico e na sociedade, influenciando na sua leitura e escrita. Sendo assim, é importante que a universidade conheça o seu alunado e trace estratégias para sua inserção, pois quanto mais o estudante estiver envolvido no meio acadêmico, mais se tornará parte dele (Zavala, 2010).

Na próxima subseção, destacamos os gêneros resumo e resenha com os aspectos que eles têm em comum, e como o trabalho a partir destes gêneros podem contribuir com o aprimoramento da escrita acadêmica.

2.3 Gêneros Textuais e Escrita Acadêmica: Aspectos Transversais de Resumos e Resenhas

Os aspectos transversais da escrita de alguns gêneros — temas que estão intrinsecamente ligados às questões presentes do cotidiano referente às características e habilidades que perpassam os diferentes gêneros textuais — devem ser considerados como pontos fundamentais para a produção de textos acadêmicos. Embora cada gênero, como o resumo, a resenha e o artigo científico, tenha suas especificidades, há aspectos comuns que os conectam e que são essenciais em qualquer produção textual no contexto acadêmico.

A escrita no ensino superior envolve o domínio de diversos gêneros textuais, como o resumo, a resenha e o artigo científico, apresentando desafios consideráveis para os estudantes. Cada um desses gêneros possui características estruturais próprias que desempenham um papel crucial na formação acadêmica, exigindo habilidades específicas, mas também compartilhando aspectos transversais que, de forma integrada, são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva no meio acadêmico.

Acerca desse assunto, baseamo-nos, principalmente, nas obras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), mais especificamente, em sua coleção nomeada *Leitura e Produção de Textos*, especialmente nos livros: *Resumo, Resenha e Planejar Gêneros Acadêmicos*. Essas obras, pautadas nas discussões do ISD de Jean-Paul Bronckart e nas proposições didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), oferecem uma contribuição relevante sobre as particularidades e os desafios da produção desses gêneros, pois ressaltam a importância de estratégias de planejamento, compreensão da especificidade comunicativa e adequação às normas acadêmicas. As autoras destacam que tanto o resumo quanto a resenha contribuem para o desenvolvimento das habilidades de síntese e análise crítica dos estudantes.

O resumo é caracterizado pela sua função de sintetizar o conteúdo de um texto com objetividade e precisão. De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), a elaboração de um resumo requer do estudante a habilidade de captar as informações mais relevantes de um texto-fonte e organizá-las de forma consistente e sucinta, sem perder a coesão e a coerência. No entanto, esse processo vai além de uma simples condensação de informações. A produção de um bom resumo envolve uma leitura analítica do texto original, a identificação de seus principais argumentos e a capacidade de expressá-los sem recorrer a paráfrases extensivas ou à reprodução literal do texto. Essa produção, além de ser uma prática

recorrente em diversos componentes curriculares, constitui um exercício de aprimoramento da leitura analítica e da escrita sintética, habilidades fundamentais para a produção de textos no meio acadêmico.

Uma das dificuldades centrais para produção de resumos é a escolha criteriosa das informações que devem ser incluídas, considerando que o objetivo é fornecer uma visão geral e essencial do conteúdo resumido, processo denominado de sumarização.

A sumarização é uma prática que envolve a identificação e a localização dos elementos essenciais de um texto olhando para sua macroestrutura, destacando sua organização textual e intencionalidade discursiva, sendo uma ferramenta importante para produção de um resumo. A precisão lexical e a coesão textual são fundamentais nesse processo, uma vez que o resumo deve ser suficientemente denso para transmitir as ideias principais, sem, no entanto, se tornar extenso ou redundante. As autoras apontam que, além de ser uma prática recorrente em estudos acadêmicos, o resumo é uma ferramenta importante para a formação de uma leitura crítica, uma vez que força o estudante a diferenciar o essencial do acessório e das informações prioritárias (Machado; Lousada; Abreu -Tardelli, 2004).

A resenha, por sua vez, é um gênero mais complexo, pois não apenas sintetiza a obra revisada, mas também a analisa criticamente, integrando a avaliação do conteúdo e da forma (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004). A elaboração de resenhas envolve a exposição do conteúdo quanto à contestação sobre a relevância e a contribuição do texto revisado para a área do conhecimento. Se o resumo exige a habilidade de síntese, a resenha exige uma leitura aprofundada e uma postura crítica em relação ao texto revisado. Segundo as referidas autoras, a resenha combina dois objetivos principais: a exposição fiel das ideias do autor e a avaliação crítica dessas ideias, com base no conhecimento do estudante sobre o tema tratado. Desta forma, a resenha requer não apenas uma boa compreensão do texto original, mas também a capacidade de argumentar e posicionar-se criticamente frente às ideias apresentadas.

Na resenha, o estudante deve dominar a argumentação e a articulação entre o conteúdo exposto e sua análise crítica. Para isso, é necessário que ele seja capaz de definir suas opiniões e estabelecer relações com outras leituras, teóricos ou contextos. É um gênero que coloca à prova a capacidade de análise e o posicionamento autoral do estudante, exigindo dele um maior nível de maturidade acadêmica. Além disso, um dos desafios enfrentados ao escrever uma resenha é o equilíbrio entre a imparcialidade ao expor o conteúdo do autor e a subjetividade inerente ao processo de avaliação crítica (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004).

Dessa forma, os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino superior na escrita acadêmica estão intimamente ligados à capacidade de compreensão e produção de gêneros textuais complexos, como o resumo, a resenha e o artigo científico. Essas práticas não exigem apenas o domínio de técnicas de escrita, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente aos textos. A formação de uma competência discursiva sólida, como apontam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), está diretamente relacionada ao exercício constante de leitura e escrita planejada, o que constitui um processo fundamental para o sucesso acadêmico.

Os gêneros resumo e resenha, apesar de terem características específicas quanto à finalidade e à organização de sua estrutura, compartilham aspectos em comum, possíveis de serem aplicados e transpostos no ensino de ambos os gêneros, no que se refere à mobilização das capacidades de linguagem em sua produção. Um aspecto transversal que permeia a produção dos dois gêneros é o desenvolvimento da competência de leitor, pois é fundamental que os estudantes sejam leitores críticos e seletivos, capazes de dialogar com os textos lidos e integrá-los melhor em suas produções. A prática de leitura e escrita, conforme Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), é indissociável, uma vez que ler criticamente possibilita uma escrita mais consciente e ajustada ao contexto acadêmico.

No que concerne ao nível dos aspectos discursivos, destacamos o processo de sumarização como um movimento importante para os dois gêneros, uma vez que a capacidade de síntese é fundamental para que os textos-base sejam compreendidos.

O modo de inserir os autores do texto original é comum em ambos os gêneros, ou seja, há a necessidade de se ter o cuidado de mencionar o autor e aquilo que este pretendia com determinada colocação. Sendo assim, atentar-se ao significado dos verbos que indicam a ação do autor do texto-base é fundamental, pois a precisão na escolha verbal contribui para que o autor do resumo mantenha uma postura mais neutra e descritiva, e que o da resenha argumente de forma crítica acerca do texto e tema resenhado. Alguns verbos que podem cumprir bem esse papel, por exemplo, são “defender”, “afirmar”, “questionar”, “expor”, “explicar”, “justificar”, “mencionar”, entre tantos outros.

O uso dos organizadores textuais para o nível dos aspectos linguístico-discursivos são requeridos em ambos os gêneros, tanto na articulação em relação à lógica das ideias ao longo do texto quanto na progressão temática. Tais elementos são indispensáveis para compreensão e também argumentação em todo desenvolvimento do texto.

Na próxima seção trataremos do percurso metodológico desenvolvido e aplicado nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que fundamenta a presente pesquisa, detalhando as etapas realizadas em conformidade com os objetivos estabelecidos. Explicitamos o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos adotados para a produção dos dados (questionário, produções textuais dos resumos e resenhas dos estudantes e diário de campo da pesquisadora) e as estratégias utilizadas para sua análise..

3.1 Objetivo geral e objetivos específicos

A pesquisa tem como objetivo geral identificar as dificuldades enfrentadas na produção de textos acadêmicos de estudantes do ensino superior, que estão no segundo semestre do curso de Pedagogia, matriculados no componente curricular de Leitura e produção de textos. Para alcançarmos o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar as dificuldades na escrita acadêmica de resumos e de resenhas;
2. Analisar atividades didáticas propostas para o enfrentamento de dificuldades da escrita acadêmica;
3. Analisar a mobilização das capacidades de linguagem após a realização das atividades propostas.

A partir de uma abordagem respaldada nos princípios do ISD e centrada no letramento acadêmico, foram realizadas ações para identificar, intervir e avaliar as dificuldades de escrita dos estudantes durante o processo metodológico, visando à melhoria do desempenho das capacidades de linguagem desses estudantes em seus progressos de escrita no contexto acadêmico.

3.2 Contexto da pesquisa

Ressaltamos que a pesquisa é caracterizada como pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora participa de todo processo de planejamento das aulas de intervenção junto à docente do componente curricular, ministra algumas das aulas, faz observação e análise da prática.

A pesquisa-ação se caracteriza como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2018, p. 20)

Neste tipo de trabalho, o pesquisador assume uma participação ativa e não apenas como observador, tornando-se uma parte importante no processo de investigação, uma vez que é admissível, ainda no momento da aplicação na prática, redesenhar estratégias e fazer intervenções. Em outras palavras, com esse modo de pesquisa, é possível compreender uma dada situação ao mesmo tempo que se desenvolve ações concretas para modificá-la/aprimorá-la/melhorá-la

A pesquisa foi realizada na cidade de Itatiba, localizada no interior do Estado de São Paulo. A instituição está introduzida atualmente em um cenário dinâmico com mudanças constantes, tendo como meta desenvolver um olhar crítico sobre os temas atuais relevantes no meio educacional, com intenção de oportunizar uma formação integral aos estudantes, preparando-os para se comunicarem socialmente. Desse modo, considerando o uso da linguagem nas interações sociodiscursivas, pretendeu-se favorecer o desenvolvimento de capacidades que permitam ao estudante ter um olhar crítico e analítico necessários à atuação profissional.

Sendo assim, escolhemos o componente curricular de Leitura e Produção de Textos (LPT), direcionado aos estudantes do segundo semestre do curso de Pedagogia. O plano de ensino do referido componente curricular visa ao desenvolvimento da prática de escrita e leitura em diferentes contextos, sejam acadêmicos e/ou profissionais. Podemos ver a seguir as competências e conteúdos programáticos trabalhados neste componente curricular:

FIGURA 7 - Plano de ensino do componente curricular de Leitura e Produção de Textos

COMPONENTE CURRICULAR		CARGA HORÁRIA			
CÓDIGO	NOME	TEÓRICA	PRÁTICA	EXTENS.	TOTAL
GR03778	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	72	0	0	72

EMENTA
Prática de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais dos contextos acadêmico e profissional: livros técnicos, artigos científicos, resumos, resenhas, monografia, seminários, relatórios pedagógicos, semanários e registros reflexivos.

COMPETÊNCIAS
1. Identificar os gêneros textuais típicos do ambiente acadêmico. 2. Reconhecer os textos acadêmicos de sua área de formação. 3. Reconhecer e diferenciar gêneros textuais característicos do ambiente acadêmico, como artigos científicos, seminários, relatórios pedagógicos, semanários, portfólio reflexivo, entre outros. 4. Produzir textos representativos dos gêneros acadêmicos. 5. Avaliar a funcionalidade dos gêneros textuais acadêmicos e suas formas de composição. 6. Utilizar técnicas de leitura e produção textual visando à pesquisa.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
1	Conceituação básica: língua e linguagem.
2	Alfabetização e Letramento.
3	Gêneros textuais e seus aspectos tipológicos.
4	Modelos de leitura estruturalista e cognitivo.
5	Concepção interacionista e sociodiscursivo de leitura e escrita.
6	Gêneros Acadêmicos: práticas sociais.
7	Fichamento de leitura.
8	Resumo e Resenha.
9	Argumentação no artigo de opinião.
10	Artigo científico.
11	Relatos nos relatórios pedagógicos, semanários, registros reflexivos, memoriais e portfólios.
12	Gêneros midiático-escolares.
13	Gêneros digitais.
14	Gêneros orais.

Fonte: Documento interno da instituição (2024)

Conforme o plano de ensino, o componente curricular de LPT tem como competências principais identificar os diferentes gêneros de textos que são típicos do ambiente acadêmico; ampliar a compreensão e interpretação dos diferentes gêneros de textos, permitindo refletir sobre a produção textual nos diferentes contextos acadêmicos em que estes são inseridos, fomentando essa prática escrita na produção de textos de autoria própria, como resumos, resenhas e relatórios, em sua grande parte cobrados no decorrer do curso nos demais componentes curriculares. O documento também propõe examinar a funcionalidade desses

gêneros acadêmicos e suas estruturas, com estratégias de leitura e produção textual que colaborem para a pesquisa acadêmica.

O período de acompanhamento das aulas, aplicação da sequência didática e coleta dos dados gerados do componente curricular ocorreu entre agosto e dezembro de 2024, às quartas-feiras, no horário das 19h às 22h, no *campus* de Itatiba.

3.3 Participantes

Acerca dos participantes desta pesquisa, incluem-se os estudantes que aceitaram participar, a professora do componente curricular e a pesquisadora. A docente do componente curricular de LPT compartilhou, gentilmente, parte de suas aulas para aplicarmos a parte metodológica da pesquisa em conjunto com seu plano de atividades durante o semestre. A professora possui ampla experiência na área de Letras com mais de 18 anos de carreira, lecionando em componentes curriculares que abrangem o tema de escrita, leitura, letramento, alfabetização, gêneros textuais, formação docente e narrativas. Atua dentro da universidade nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, e no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* da USF.

De uma sala com 60 alunos, tivemos um total de 32 estudantes, todos do curso de pedagogia e estavam no segundo semestre do curso, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. A sala é composta, em sua maioria, por estudantes com idade entre 17 e 20 anos. Dos participantes, 24 deles são provenientes da escola pública, sendo 17 bolsistas e 18 trabalhadores de escola pública ou particular.

Como se trata de uma pesquisa-ação, eu, autora, pesquisadora, responsável pela coleta e análise dos dados, também fui uma participante ativa de todo o processo de pesquisa. Há seis anos, na Universidade São Francisco, atuo como analista da curricularização da extensão, assessora de cursos de extensão e tutora presencial do curso de Pedagogia Semipresencial. Durante minha sua jornada profissional dentro da instituição, fiz parte da equipe do polo de Educação a Distância no atendimento e captação de estudantes EaD e também no setor de Desenvolvimento Institucional, setor responsável pela contratação dos funcionários. Além disso, fui aluna do curso de Letras - Português e Inglês e da especialização em Alfabetização e Letramento na modalidade EaD.

3.4 Delineamento da pesquisa e etapas desenvolvidas

Este estudo, de caráter qualitativo, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco (USF), sob o número de CAAE 80263124.6.0000.5514.

A pesquisa ocorreu nas aulas do componente curricular de Leitura e Produção de Textos (LPT), que tem como finalidade desenvolver a escrita acadêmica e leitura crítica que são tão importantes na formação de professores, sendo assim um ambiente propício à observação e intervenção nas dificuldades apresentadas pelos estudantes. Os estudantes estavam no segundo semestre do curso de Pedagogia e compreender o significado que atribuem à escrita acadêmica é primordial para o pleno desenvolvimento da escrita nesse meio.

As etapas da pesquisa foram organizadas da seguinte forma:

1. Identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes com gêneros de textos acadêmicos.

A primeira etapa consistiu em um conjunto de ações: uma roda de conversa sobre a percepção dos alunos acerca dos gêneros acadêmicos, a produção inicial do gênero resumo, a aplicação da sequência didática sobre o resumo e a aplicação de um questionário. Após a sequência didática, foi aplicado um questionário elaborado no Google Formulários (Google Forms), com intuito de identificar, de forma sistematizada, os principais desafios enfrentados por esses estudantes e quais estratégias utilizavam para enfrentá-los, visto que faziam parte de suas demandas diárias enquanto estudantes do ensino superior diante do processo de escrita acadêmica. Esse instrumento permitiu a comparação entre as percepções dos participantes e as produções textuais realizadas antes e depois da sequência didática, especialmente, no que se refere ao gênero resumo, o qual foi trabalhado até o momento do questionário.

O questionário foi estruturado em sete seções, com ênfase nos gêneros textuais resumo e resenha, e como são trabalhados e compreendidos no contexto do ensino superior, a partir da perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa. As quatro primeiras seções continham perguntas fechadas, respondidas por meio de caixas de seleção, voltadas à identificação de conhecimentos prévios e experiências com o gênero resumo. A partir da quinta seção, as questões passaram a ser abertas, com o intuito de avaliar a percepção dos estudantes em relação às aulas da sequência didática e compreender em que medida contribuíram para o

aprimoramento da escrita. As perguntas abertas também abordaram a resenha acadêmica, contudo, apenas para buscar identificar o que os participantes compreendiam sobre esse gênero.

Optaram por participar da pesquisa um total de 32 estudantes, mas apenas 10 estudantes responderam ao questionário. Durante as aulas, alguns estudantes relataram que esqueceram de responder ao questionário, enquanto outros mencionaram sentir insegurança quanto às respostas, que não sabiam como poderiam responder as questões por receio de como poderiam ser interpretados/analizados e se estariam colocando a resposta correta. Diante disso, a pesquisadora esclareceu aos estudantes que o objetivo do questionário não era avaliativo, mas sim investigativo, com o intuito de compreender as práticas e percepções relacionadas à escrita acadêmica, buscando tranquilizá-los para responder ao questionário com mais autenticidade em cada resposta.

A primeira seção do questionário apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, com a finalidade de garantir que os participantes da pesquisa tivessem pleno conhecimento dos objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, além dos possíveis riscos e benefícios de sua participação. Importante ressaltar que só participaram da pesquisa aqueles estudantes que assinaram o referido termo.

A segunda seção foi destinada à identificação dos participantes da pesquisa, com o intuito de caracterizar o perfil dos estudantes envolvidos no estudo. Nessa etapa, foram solicitadas informações como nome completo, *campus* em que estão matriculados, curso de graduação, semestre letivo e idade. Esses dados foram essenciais para contextualizar as respostas fornecidas e compreender de que maneira fatores como o tempo de permanência no Ensino Superior, a área de formação e a etapa do curso poderiam influenciar as percepções e práticas relacionadas à escrita acadêmica.

Os dados apresentados a seguir referem-se à terceira seção do questionário, que teve como título “Seção 3 - Organização dos estudos. Antes das aulas de intervenção sobre escrita acadêmica e resumo como realizava as leituras / escritas / organizava-se para estudar na universidade?”. O objetivo desta seção foi investigar os hábitos de organização de estudo dos estudantes antes das intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa. As perguntas foram formuladas em formato de múltipla escolha, com caixas de seleção, possibilitando aos participantes de selecionar uma ou mais alternativas que refletissem sua realidade.

¹ Uma cópia do termo pode ser vista no Anexo II.

A Seção 4, intitulada “O que você sabe sobre a escrita acadêmica?”, foi composta por quatro questões que buscaram identificar: (i) quais gêneros acadêmicos os estudantes já conheciam ou haviam produzido anteriormente ao componente curricular Leitura e Produção de Textos; (ii) quais estratégias consideravam mais eficazes para ampliar o vocabulário e aprimorar a escrita acadêmica; e (iii) se apresentavam dificuldades na produção de diferentes tipos gêneros de textos acadêmicos, como resumo, artigo e resenha. Essa seção teve como propósito verificar os conhecimentos prévios dos participantes em relação à escrita no contexto universitário.

A seção 5 - “Aulas de Intervenção sobre escrita acadêmica e resumo”, o objetivo foi compreender o impacto das aulas de intervenção voltadas ao ensino da escrita acadêmica, com ênfase no gênero resumo. Foram investigadas as percepções dos estudantes quanto à contribuição dessas aulas para a leitura e compreensão do gênero, para o desenvolvimento da capacidade de síntese e para a organização dos estudos e da escrita. As perguntas buscaram identificar mudanças percebidas pelos próprios estudantes em suas práticas após as intervenções.

Na Seção 6, “O que sabe sobre resenha e sua estrutura?”, buscamos levantar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero resenha, tratando tanto sua estrutura composicional quanto suas características específicas. As perguntas visaram a compreender de que forma os estudantes supõem que deve ser a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de uma resenha, assim como os elementos que consideram essenciais para a construção desse gênero de texto.

Por último, a seção 7, intitulada “A escrita de uma resenha”, procuramos aprofundar nossa pesquisa sobre as concepções dos estudantes a respeito da produção do gênero resenha. Foram abordadas questões relacionadas à construção dos parágrafos, à retomada dos autores ao longo do texto e à função dos conectivos na organização textual da resenha.

2. Sequência Didática do Gênero Resumo e Resenha:

Adotamos a sequência didática, conforme proposta de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011), como método para ensino do gênero resumo. Iniciando com a apresentação do gênero, pontuando sobre a importância de considerar o contexto de produção em todo texto que será escrito. Trouxemos três modelos de resumo para discussão com os estudantes. Como proposta de produção inicial, os estudantes fizeram um resumo a partir de um artigo de Leonardo Boff, e após essa produção, fizemos o levantamento de quais partes do resumo eram condizentes

com o gênero e quais elementos estavam em desacordo, e então desenvolvemos os módulos de ensino. Estes abordaram a estrutura e características do gênero resumo, estratégias de síntese (sumarização), aspectos da leitura de um texto-base, formas de paráfrase e ressaltando o cuidado com o plágio. Após finalizarmos os módulos, os alunos foram desafiados a escrever um novo resumo, também sobre o artigo de Boff. Ao final de todo percurso, fechamos com um *feedback* sobre a produção dos estudantes.

Para o ensino da resenha, não conseguimos seguir a estrutura proposta por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011) devido ao curto período de aulas que tínhamos, pois os dias de aulas coincidiram com feriados. Contudo, iniciamos apresentando o gênero resenha e propusemos a produção inicial, que deveria ser feita a partir do livro “Tsurus”, de Tatiane Silva Santos. Na segunda aula, iniciamos com o *feedback* sobre a produção inicial e comentamos os pontos que divergiam do gênero e alguns cuidados que deveriam ter com a escrita. Logo após, tratamos de todas as características que compõem o gênero resenha, reforçando os aspectos que o gênero resenha tem em comum com o gênero resumo. Por fim, na terceira e última aula, foi realizada a produção final, que deveria ser uma resenha sobre o mesmo livro da autora Tatiane Silva Santos.

3. Promoção de uma palestra sobre o gênero resumo:

Nesta etapa, pensando em contribuir ainda mais com a escrita desses estudantes do curso de Pedagogia, promovemos uma palestra por meio do Laboratório de Letramento Acadêmico, nomeada “Como escrever resumos acadêmicos”, que por sua relevância foi aberta para toda comunidade acadêmica da Universidade São Francisco e público externo a ela. Especificamente para os estudantes participantes de nossa pesquisa, esta etapa, teve também a intenção de revisar o gênero resumo, também abordado em sala de aula, a fim de contribuir para que esses discentes consolidassem os conhecimentos trabalhados e pudessem aplicá-los no momento da produção final, sendo que está seria utilizada como uma das avaliações do componente curricular onde a pesquisa aconteceu.

A criação da arte e divulgação da palestra teve o apoio do núcleo de extensão universitária junto do marketing da Universidade São Francisco, os quais contribuíram em todos os aspectos necessários para que a palestra pudesse acontecer.

A seguir podemos observar o material utilizado para divulgação nos meios eletrônicos:

FIGURA 8 - Material de divulgação da palestra sobre resumo

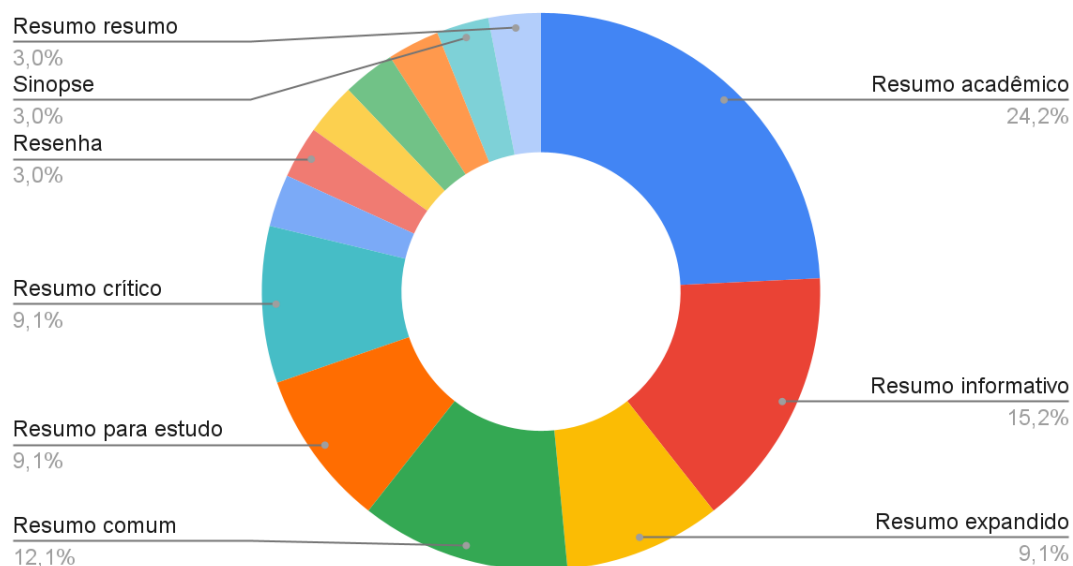


Fonte: Como escrever resumos acadêmicos, USF, 2024. Disponível em:
<https://www.usf.edu.br/eventos/eventos-historico-exibir.vm?id=213475608>. Acesso em: 28 set. 2024.

Nessa primeira palestra, tivemos um total de 500 inscritos, durante o evento compareceram 208 pessoas, 33 eram do curso de Pedagogia, sendo 25 deles da modalidade presencial e 7 da EaD, e os outros 144 estudantes eram de outros cursos de graduação da USF. Iniciamos a palestra perguntando quais tipos de resumos o público conhecia, através de uma nuvem de palavras pelo Mentimeter, obtivemos um total de 38 respostas em que a maioria escreveu resumo acadêmico. Optamos por trazer essa informação em forma de tabela para melhor compreensão e visualização:

GRÁFICO 1 - Tipos de resumo conhecidos pelos participantes do evento

Quais os tipos de resumo que você conhece?



Fonte: Elaboração da autora (2025)

4. Oferta de uma palestra sobre resenha acadêmica:

A fim de contribuir com o ensino da resenha acadêmica e consolidar o conhecimento sobre o tema, foi promovida uma segunda palestra acerca do gênero resenha acadêmica, a qual foi aberta para todos os estudantes da universidade além daqueles que estavam no segundo semestre do curso de Pedagogia. A palestra buscou reforçar o que havia sido trabalhado sobre o gênero e também estratégias e aspectos essenciais para escrita de uma resenha, além de sanar dúvidas acerca do gênero em questão.

Essa segunda palestra também foi promovida pelo Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade São Francisco. O título foi “Como escrever resenhas acadêmicas” e a arte foi divulgada nos canais de comunicação da USF e nas redes sociais dos participantes do Laboratório.

A seguir temos a arte divulgada:

FIGURA 9 - Material de divulgação da palestra sobre resenha



Fonte: Arquivos da USF (2024), Disponível em:

<https://www.usf.edu.br/eventos/eventos-historico-exibir.vm?id=214404461>. Acesso em: 07 dez. 2024.

Nessa segunda palestra, obtivemos o total de 318 inscritos, sendo que 52 participantes estavam presentes ao vivo. Deste grupo, apenas 14 eram estudantes do curso de Pedagogia, sendo 9 da modalidade EaD e 5, presencial.

Para interação com os estudantes escolhemos usar a enquete disponível na ferramenta do google meet com três perguntas simples para termos noção do público presente, uma vez que a palestra era direcionada para os estudantes da Pedagogia do 2º semestre, mas foi aberta para os demais estudantes da comunidade acadêmica.

As perguntas lançadas como enquete foram:

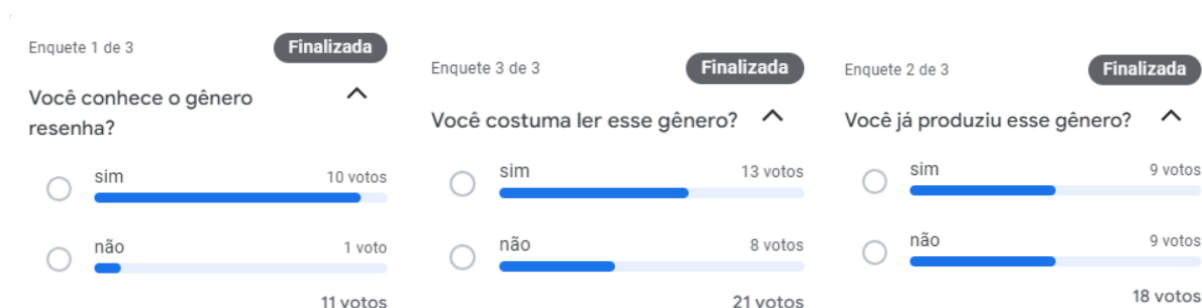
1. Você conhece o gênero resenha?
2. Você já produziu esse gênero?
3. Você costuma ler esse gênero?

As respostas dos estudantes em cada uma das enquetes:

A primeira enquete “Você conhece o gênero resenha”, teve o objetivo de verificar aqueles que já conheciam o gênero. A segunda enquete “Você costuma ler esse gênero” buscou identificar aqueles que procuravam ler mais o gênero que seria abordado, e por fim, a última

enquete “Você já produziu esse gênero?” visou identificar aqueles que escreveram o gênero resenha ao menos uma vez.

FIGURA 10 - Enquetes lançadas na palestra sobre gênero resenha acadêmica



Fonte: Enquete da palestra sobre resenha acadêmica (2024)

Durante a palestra, os participantes foram interagindo com as palestrantes e declarando quais os tipos de resenhas tinham o hábito de ler e quais eles mais gostavam. Nesse movimento, sobressaíram-se as resenhas de livros, filmes e séries, sugerindo, assim, o pouco contato com as resenhas do universo acadêmico.

5. Análise de como esse percurso didático pode ter contribuído para o desenvolvimento dos estudantes:

Por fim, foi feita a análise de como todo o percurso contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem escrita dos estudantes que participaram de todas as etapas do processo. A análise dos dados se deu por meio das respostas dos questionários, da produção inicial e final do resumo, da produção inicial e final da resenha, e do diário de campo da pesquisadora. As análises tiveram a finalidade de verificar avanços na escrita acadêmica, as dificuldades que foram apresentadas e se estas foram superadas, principalmente, na apropriação da estrutura do gênero e sua função comunicativa.

Importante ressaltar, que as palestras, embora tenham contribuído para a aprendizagem dos estudantes, não serão utilizadas como dado de pesquisa.

3.5 Produção de dados

Os dados que serão empregados durante as análises, incluem:

1. Resposta ao questionário sobre escrita acadêmica em que os alunos puderam indicar quais dificuldades percebem na sua escrita de gêneros acadêmicos, como resumo e resenha.
2. Dados sociodemográficos: Identificação do perfil social dos estudantes.
3. Produção escrita dos estudantes:
 - Resumos: Produção de dois resumos, sendo um inicial e um final.
 - Resenhas: Produção inicial e final.
4. Apresentação da sequência didática usada durante a pesquisa no componente curricular
5. Diário de campo: Anotações da pesquisadora durante o período que acompanhou os estudantes no percurso metodológico.

Ressaltamos que, embora o nome completo dos estudantes tenha sido coletado inicialmente para controle da participação e eventual necessidade de esclarecimentos, todas as informações pessoais foram tratadas com rigor ético, sendo garantido o anonimato dos participantes na apresentação e análise dos dados, conforme os princípios estabelecidos no TCLE.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Elaboramos um quadro para nos auxiliar na análise de cada um dos dados recebidos, alinhando com os objetivos elencados desde o início da pesquisa para atingir o objetivo geral proposto.

QUADRO 4 - Procedimentos de análise dos dados

Objetivo específico	Dados que serão analisados para atingir os objetivos	Procedência	Procedimentos de análise que serão empregados
Identificar quais são as principais dificuldades que os estudantes enfrentam para produção de textos acadêmicos.	- Respostas do questionário e roda de conversa para introduzir o tema a ser trabalhado. - Textos produzidos pelos alunos.	- Questionário. - Roda de conversa. - Produção inicial do resumo. - Produção inicial da resenha	Quadro de análise do ISD: contexto de produção e capacidades de linguagem.
Analisar atividades didáticas propostas para o enfrentamento de dificuldades de escrita acadêmica.	- Atividades da Sequência didática - 1º Resumo. - 1º Resenha. - Diário de campo.	- Sequência didática - Produção inicial do resumo. - Produção inicial da resenha. - Questionário.	
Analisar a mobilização das capacidades de linguagem após a realização das atividades propostas.	- Resumo final. - Resenha final.	- Produção final do resumo. - Produção final da resenha.	

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Para as análises das capacidades de linguagem, considerando o modelo didático dos gêneros produzidos em Machado, Abreu-Tardelli e Lousada, elaboramos quadros de análise com base no modelo exposto pelas pesquisadoras, o qual orienta a produção dos gêneros textuais resumo e resenha, apresentando ao final de cada um deles uma ficha de avaliação composta por questões norteadoras para avaliar a escrita do gênero, a fim de recapitular os passos necessários para sua construção.

Assim, os quadros construídos nesta pesquisa têm o intuito de sistematizar as questões trazidas nesse modelo didático, permitindo uma análise mais pontual acerca da apropriação desses gêneros, a partir dos conhecimentos elencados durante essa produção textual, permitindo verificar quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pelos estudantes

durante a produção, inicial e final, desses dois gêneros. A seguir podemos visualizar cada um desses quadros (Quadro 5 a 10):

QUADRO 5: Modelo do quadro de análise da capacidade de ação do resumo

Capacidade de Ação		
Produção Inicial	Atendeu ao propósito do resumo	Retoma as ideias do texto
Estudante		

Fonte: Elaboração da autora (2025)

QUADRO 6 - Modelo do quadro de análise da capacidade discursiva do resumo

Capacidade Discursiva								
Produção Inicial	O texto segue a estrutura do gênero?	Há indicação do título	Há indicação do autor do texto	Traz a questão discutida no texto original	Traz a posição do autor	Traz os argumentos que o autor utiliza	As relações entre as ideias do texto original estão claras?	O texto original é compreendido através do resumo?
Estudante								

Fonte: Elaboração da autora (2025)

QUADRO 7 - Modelo do quadro de análise da capacidade linguístico-discursiva do resumo

Capacidade Linguístico-Discursiva					
Produção Inicial	Menção ao autor do texto original no decorrer do texto	Faz uso de conectivos de forma adequada ao gênero	Faz uso de verbos adequados	Seleção lexical está adequada ao gênero	Há problemas na pontuação, erros gramaticais e/ou ortográficos?
Estudante					

Fonte: Elaboração da autora (2025)

QUADRO 8 - Modelo do quadro de análise da capacidade de ação da resenha

Capacidade de Ação		
Produção Inicial	Atendeu a proposta da resenha	Retoma as ideias da obra
Estudante		

Fonte: Elaboração da autora (2025)

QUADRO 9 - Modelo do quadro de análise da capacidade discursiva da resenha

Capacidade Discursiva								
Produção Inicial	O texto segue a estrutura do gênero resenha acadêmica?	Há indicação do título da obra resenhada?	Há indicação do autor da obra resenhada?	Apresenta o tema central da obra	Posicionou-se de forma crítica?	Os argumentos da resenha são coerentes com a obra?	As relações entre as ideias da obra estão claras na resenha?	As principais informações da obra estão evidentes na resenha?
Estudante								

Fonte: Elaboração da autora (2025)

QUADRO 10 - Modelo do quadro de análise da capacidade linguístico-discursiva da resenha

Capacidade Linguístico-Discursiva					
Produção Inicial	Menção ao autor ao longo da resenha?	Faz uso de conectivos de forma adequada ao gênero	Faz uso de verbos adequados	Seleção lexical está adequada ao gênero	Há problemas na pontuação, erros gramaticais e/ou ortográficos?
Estudante					

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Para explicitar o nível de apropriação do aluno, empregamos as seguintes cores: verde, amarelo e vermelho. Sendo a cor verde para indicar os estudantes que apresentaram apropriação a partir das capacidades de linguagem mobilizadas, a cor amarela sinaliza uma mobilização de forma parcial ou que ainda está em desenvolvimento e a vermelha para aqueles que não mobilizaram nenhuma das capacidades de linguagem. De forma sintética, favorece na comparação da produção inicial e final de cada um dos estudantes.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados obtidos e iremos discutir sobre as capacidades de linguagem que foram mobilizadas tanto nas respostas do questionário quanto na produção inicial e final desses estudantes a fim de verificar se houve de fato essa apropriação por meio do ensino dos gêneros resumo e resenha.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

A presente pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, foi fundamentada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, alinhada à perspectiva histórico-cultural e adotou uma abordagem qualitativa, com intuito de investigar as dificuldades na escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia, bem como verificar a mobilização das capacidades de linguagem a partir da escrita de resumos e resenhas acadêmicas. Nesta seção, pretendemos apresentar os resultados, a partir das análises, relativos aos três objetivos específicos que orientaram nossa pesquisa: i) Identificar dificuldades que os estudantes enfrentam na produção de textos acadêmicos; ii) Analisar atividades didáticas propostas para o enfrentamento de dificuldades da escrita acadêmica; iii) Analisar a mobilização das capacidades de linguagem após a realização das atividades propostas.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), são três as capacidades de linguagem e ela se referem aos recursos mobilizados pelos sujeitos para produzir um texto adequado às situações de interação. A capacidade de ação refere-se à compreensão e adequação do gênero textual em função da situação de produção: quem escreve, para quem escreve, com qual finalidade e em que contexto. Ou seja, envolve a compreensão de que cada gênero tem uma função comunicativa, exigindo escolhas adequadas quanto ao propósito comunicativo, destinatário e gênero textual solicitado. Por exemplo, um estudante que passa a organizar melhor o seu tempo para estudar um texto acadêmico porque compreende que o resumo requer a seleção e a reescrita das ideias principais já demonstra uma mobilização da capacidade de ação e discursiva.

Já a capacidade discursiva diz respeito à organização interna do texto: estrutura, coerência e progressão temática, sendo necessária uma aprendizagem específica, que permita ao estudante escrever textos adequados às situações de produção. Essa capacidade se evidencia, por exemplo, quando o estudante compreende que um texto precisa apresentar uma introdução clara, um desenvolvimento articulado e uma conclusão concatenando um ao outro, garantindo a coerência textual.

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva relaciona-se à escolha dos recursos linguísticos adequados à situação comunicativa, levando em conta o uso da norma-padrão da língua, os marcadores discursivos, os mecanismos enunciativos, o vocabulário apropriado e a sintaxe.

4.1 Dificuldades na produção de textos acadêmicos

Nesta subseção, visamos apresentar as dificuldades que os estudantes demonstraram na produção inicial do resumo acadêmico e nas respostas do questionário aplicado após a sequência didática sobre resumo e antes de entrarmos com as aulas da resenha. Nas análises objetivamos identificar o que os estudantes compreendiam sobre aspectos relacionados à organização textual do gênero resumo, com olhar para a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999, 2023). Desta forma, pudemos identificar quais são as principais dificuldades evidenciadas nas produções iniciais dos estudantes e analisar em que medida houve apropriação das três capacidades de linguagem - ação, discursiva e linguístico-discursiva - ao longo da sequência didática proposta.

O ato de produzir um texto acadêmico vai além de ter conhecimento e domínio da gramática, pois exige daquele que escreve uma articulação das capacidades de linguagem, conforme proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), e muitas vezes elas não foram completamente apropriadas pelos estudantes do ensino superior. Esse movimento de produção textual requer atenção e compreensão da estrutura do gênero que está sendo escrito, não sendo simplesmente sobre escrever, mas adequar o gênero textual de acordo com a estrutura pré estabelecida, apropriado ao agir acadêmico para ser seguido a partir do objetivo comunicativo, considerando a inserção do estudante nesse meio social.

A partir da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), aplicada com enfoque no gênero textual resumo, buscamos desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Conforme orientação dos autores (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), começamos pelas produções iniciais, as quais evidenciaram dificuldades que são significativas nas três capacidades de linguagem. Como forma de visualizar a mobilização e apropriação dos estudantes referentes às capacidades de linguagem, optamos por utilizar, nos gráficos e quadros que serão utilizados no decorrer deste capítulo, as cores vermelha, amarela e verde. A cor vermelha foi usada para identificar aqueles estudantes que não tiveram nenhuma mobilização das capacidades; o amarelo para aqueles cuja mobilização das capacidades foram parciais; e a cor verde para aqueles que identificamos a mobilização e apropriação das capacidades de linguagem.

Primeiramente, focamos na capacidade de ação, identificando a posição do estudante (emissor) enquanto aquele que escreve o resumo para o professor (destinatário) do

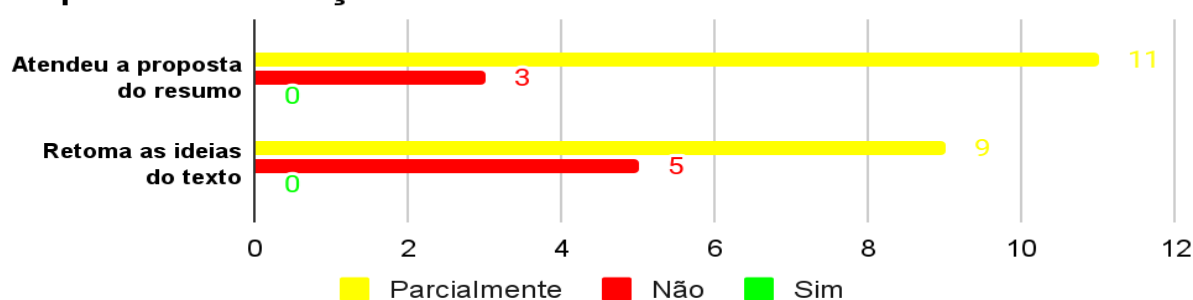
componente curricular. Nesse ponto, pudemos verificar que dos 14 estudantes que escreveram o primeiro resumo, 11 atenderam parcialmente à proposta e 3 não conseguiram atingir o objetivo comunicativo.

Em relação à retomada das ideias principais do texto original, 9 estudantes fizeram isso de forma parcial e 5 não conseguiram identificar nem reelaborar as ideias centrais.

Tais parâmetros podem ser visualizados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 - Mobilização da capacidade de ação na produção inicial do resumo

Capacidade de Ação



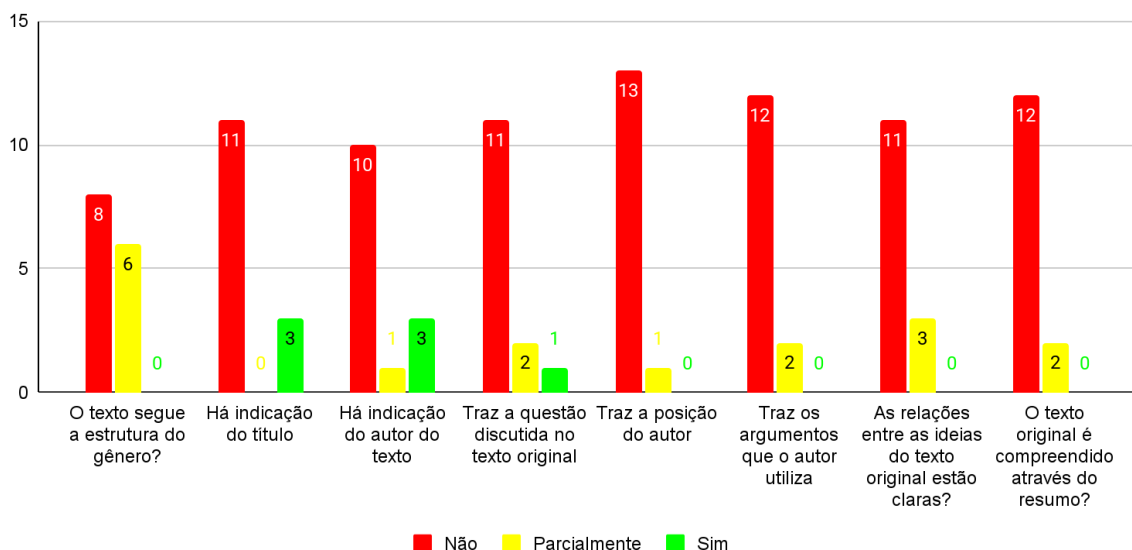
Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na análise da capacidade discursiva, podemos observar que há dificuldade na adequação da estrutura de um resumo. A maioria dos estudantes não indicou o título e nem o autor do texto original, ou seja, dos 14 estudantes que fizeram a produção inicial do resumo, 11 não indicaram o título e 10 não mencionaram o autor do texto que estava sendo resumido.

Esperava-se que abordassem os argumentos trazidos pelo autor do texto durante o resumo, contudo apenas 2 dos 14 estudantes conseguiram abordar, de forma parcial, os argumentos apontados pelo autor e apenas 1 conseguiu identificar e inserir a questão discutida no texto original. Notamos que, a partir das produções dos estudantes, não fica evidente a posição do autor do texto original no resumo, além de não estar em conformidade com as principais ideias elencadas no texto original, comprometendo, assim, a compreensão global do texto que foi resumido.

Apenas 3 estudantes indicaram o título e nome do autor do texto e 1 estudante conseguiu explicitar a questão discutida.

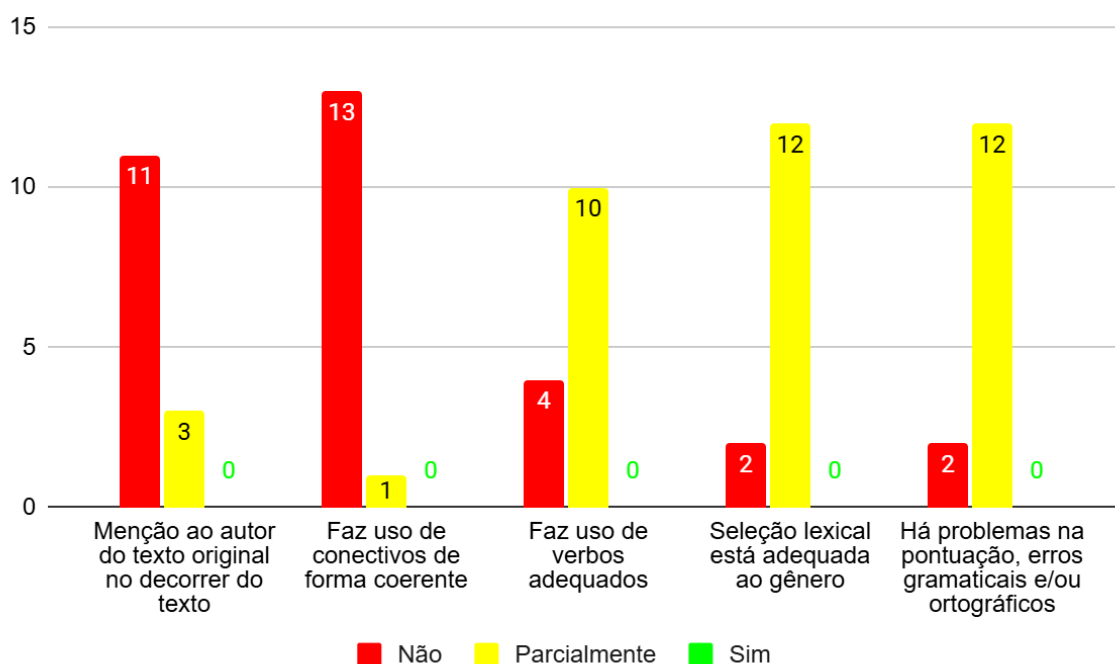
Partindo desses resultados, fica evidente a necessidade de um aprofundamento sobre as práticas de leitura e escrita para aperfeiçoamento do estudante ao escrever um resumo acadêmico, como podemos ver, também, no gráfico:

GRÁFICO 3 - Mobilização da capacidade discursiva na produção inicial do resumo**Capacidade Discursiva**

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Já com relação à capacidade linguístico-discursiva, observa-se que nenhum dos estudantes atingiu totalmente os critérios avaliados. Um dos aspectos críticos nessa capacidade é o uso dos conectivos, que 13 dos 14 estudantes não fizeram uso ao escrever o resumo e 1 fez parcialmente, o que compromete a coesão e fluidez do resumo. Outro dado relevante é que a seleção lexical se mostrou apenas parcialmente adequada em 12 produções, enquanto 2 estudantes demonstraram vocabulário inadequado para o gênero, sendo possível observar nos quadros de 11 a 13.

Além disso, 11 estudantes não mencionaram o autor do texto original ao longo do resumo, o que enfraquece a referência à fonte do texto original e traz problemas referentes à ética acadêmica. Quanto ao uso de verbos, cujos sentidos sejam adequados àquilo que o autor realmente pretende expressar e que estejam de acordo com o que se espera para o gênero, 10 estudantes apresentaram desempenho parcial e 4 não conseguiram empregar verbos semanticamente apropriados. Podemos visualizar o que foi dito no gráfico a seguir:

GRÁFICO 4 - Mobilização da capacidade linguístico-discursiva na produção inicial do resumo**Capacidade Linguístico-Discursiva**

Fonte: Elaboração da autora (2025)

4.1.1 Dificuldades na produção inicial dos estudantes que participaram de todo percurso didático

Com o objetivo de identificar a mobilização das capacidades de linguagem na produção escrita, foram selecionados os textos iniciais de três estudantes que também realizaram a produção final. A análise dessas produções iniciais nos permitiu observar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes quanto ao domínio do gênero proposto, bem como evidenciar os conhecimentos prévios e as dificuldades apresentadas na organização textual, no uso da linguagem escrita e na articulação de ideias. Olhar a partir dessas produções foi fundamental para compreender os avanços obtidos ao longo do processo da aplicação da sequência didática.

A seguir, apresentamos os textos e a análise da produção inicial dos três estudantes que participaram de todo percurso didático da pesquisa, responderam ao questionário e escreveram todos os textos que foram propostos.

QUADRO 11 - Produção Inicial | Estudante 9 | Resumo - A Cultura da Paz - Leonardo Boff

1 No artigo Cultura da Paz observamos que Leonardo Boff escreve que existe uma
2 cultura dominante, começa falando como a comunicação magnifica todo tipo de
3 violência, mencionando o filme “Exterminador do Futuro”.

4 A violência por detrás tem poderosas estruturas, o big bangcaos presente no
5 processo cosmogênico, a dominação do homem sobre a mulher e guerras que foram
6 gerados para resolução de conflitos, são estruturas que consolidam a cultura da
7 violência.

8 Hoje a cultura é imperativa, pois existe um processo destrutivo ja montado para
9 impossibilidade a continuidade do projeto humano. Para uma cultura da paz é
10 necessário dessenterrar a nossa capacidade de afetividade para ela ser maior que a
11 estrutura agressiva, é necessário cuidar da essência do ser humano. Sem cuidado ele
12 não vive e nem sobrevive.

Fonte: Estudante 9

Na produção inicial do estudante 9, nota-se que ele inicia o seu resumo indicando que é referente a um artigo que tem como título “Cultura da Paz” e autor Leonardo Boff (linha 1), porém no decorrer do seu resumo não traz a questão central que está sendo discutida no texto original. Ao longo do texto (linha 4 a 9), o estudante continua seu resumo e não deixa explícito de quem são as ideias expressadas, as quais também não estabelece relação entre elas dificultando a compreensão do texto original através do resumo, além de não mencionar o autor do texto original em mais nenhuma parte do seu texto. Ademais, percebemos que apesar de o estudante procurar ter uma boa escrita, apresenta erros gramaticais e ortográficos.

QUADRO 12 - Produção Inicial | Estudante 19 | Resumo - Cultura da Paz - Leonardo Boff

1 A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder
2 que se traduz por vontade de dominação da natureza. Essa é a lógica dos dinossauros
3 que criou a cultura do medo e da guerra. E sempre de novo faz suscitar a pergunta
4 que, de forma dramática, Einstein colocou a Freud nos idos de 1932: é possível
5 superar ou controlar a violência? Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos
6 homens controlar totalmente o instinto de morte. Esfaimados pensamos no moinho
7 que tão lentamente nós que poderíamos morrer de fome antes de receber a farinha.”

8 Há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após reinarem,
9 soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui também o significado

10 de ordenar o caos através de ordens cada vez mais complexas e, por isso também,
11 mais harmônicas e menos violentas.

12 Somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do homem sobre
13 a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas sobre o mecanismo de
14 violência como o Estado.

15 Essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos.
16 Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada.

17 A essa cultura da violência há que se opor a cultura da paz. Hoje ela é imperativa.

18 É imperativa porque o potencial destrutivo já montado pode ameaçar toda a
19 biosfera.

20 O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos e copilotar a marcha da
21 evolução.

Fonte: Estudante 19

O estudante 19, em sua primeira produção inicial do gênero resumo, em nenhum momento menciona o autor ou o título do texto original, mas copia trechos do texto (linha 15 a 17, 19, 21), , sugerindo-nos que o estudante entende a cópia de pequenos trechos como equivalente a resumir. Por conta desse ato, em nossas interações, reforçamos a importância da ética acadêmica, abordando a problemática acerca do plágio e ensinando a referenciar textos de outros autores da maneira correta e ética. Para nós, esse texto não atendeu à proposta de produção de um texto do gênero resumo, uma vez que houve muitas cópias de trechos do artigo que deveria ser resumo, em vez de uma escrita que contivesse as palavras do próprio estudante-autor do “resumo”.

QUADRO 13 - Produção Inicial | Estudante 29 | Resumo - A Cultura da Paz - Leonardo Boff

1 Nesta análise sobre a cultura da nossa sociedade, Leonardo Boff exploram de uma
2 forma até filosófica, nossa história, passando pelo big bang, extinção dos dinossauros,
3 até chegar em nossa sociedade atual moldada por suas estruturas machistas, violentas,
4 autoritárias, que geraram uma sociedade desigualitária, injusta e igualmente violenta.

5 Ele aborda o fascismo humano por guerras e seus “heróis”, e lembra que mesmo
6 assim, possuímos as capacidades de sermos afetivos, de termos compaixão,
7 solidariedade e amor. Infelizmente, mesmo com todas essas competências,
8

9 permanecemos segundo as “pegadas” dos dinossauros, que os levou à uma extinção
 10 violenta e devastadora, assim como eles próprios.
 11 Para mudarmos essa rota o caminho depende dos seres humanos. Depende de
 12 decidirmos pensar no outro, preservar a todos e não apenas um. Sendo assim, a paz se
 13 torna um “objeto” de estudo, no sentido de busca, e desejo de cada indivíduo.

Fonte: Estudante 29

O estudante 29 já inicia o seu resumo de forma analítica. Ele faz referência ao autor (linha 1), mas não indica o título do texto que está resumindo. Apenas no início do segundo parágrafo, o estudante menciona o autor do texto de origem (linha 5). Outrossim, a forma como coloca as ideias (linha 11 a 13) nos demais trechos faz com que pareçam ser do próprio estudante. Sendo assim, não segue a estrutura do gênero resumo, não traz os argumentos do autor, não relaciona as ideias abordadas no texto original, sendo impossível de ser compreendido o texto original por meio desse resumo.

Dito isso, com relação à capacidade de ação, na escrita do resumo sobre o artigo “A cultura da paz”, de Leonardo Boff, o estudante 9 conseguiu atender parcialmente à proposta, retomando de forma limitada as ideias principais do texto. Já os estudantes 19 e 29 não atenderam à proposta de escrita de resumo, embora tenham conseguido recuperar parcialmente as ideias do texto, como representado no quadro a seguir. Utilizamos a cor amarela para identificação de quem atingiu parcialmente os itens verificados e a cor vermelha para os que não atingiram.

QUADRO 14 - Mobilização da capacidade de ação na produção inicial do resumo dos estudantes 9, 19 e 29

Capacidade de Ação		
Produção Inicial	Atendeu ao propósito do resumo	Retoma as ideias do texto
Estudante 9		
Estudante 19		
Estudante 29		

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Em suma, na produção inicial do resumo, notamos que os estudantes 19 e 29, com relação à capacidade de ação, não atingiram a proposta de produção de um resumo; o

estudante 19 apenas copiou a questão discutida pelo autor sem referenciar. Além disso, o estudante 29 entendeu o resumo como uma análise sobre o texto (quadro 13 - linha 1).

Percebemos que o estudante 29 se implica na escrita do resumo e vai se perdendo ao longo do texto e das ideias principais que não foram retomadas completamente conforme esperado em um resumo.

Nessa produção, esperava-se que os estudantes, além de indicarem o título da obra e o nome do autor, explicitassem também a questão central discutida no texto: “É possível controlar ou superar a violência?”. No entanto, observa-se que os estudantes não conseguiram identificar nem reelaborar essa questão de forma adequada, o que compromete a compreensão do tema central do artigo.

No caso do Estudante 9, observa-se que há uma descrição de elementos secundários do texto de Boff, como a crítica à comunicação e à cultura dominante (quadro 11 - linha 1 a 3), entretanto sem mencionar ou articular com a questão central da superação da violência. Já o estudante 19, embora mencione a questão principal do artigo (quadro 12 - linha 4 a 5), faz isso por meio de cópia exata do trecho, sem reformulação ou sem fazer paráfrases com as ideias do autor, o que acontece em grande parte de seu resumo, comprometendo sua autoria. Por fim, o estudante 29 traz alguns elementos discutidos no artigo (quadro 13 - linhas 11 a 13), mas o faz sem qualquer referência ao autor do texto resumido, além de não indicar a questão discutida.

Em relação à capacidade discursiva, observamos que os três estudantes apresentam dificuldades em compreender a estrutura do gênero resumo, não mobilizando os elementos que o caracterizam enquanto gênero, como uma apresentação compreensível da questão discutida no texto e das ideias que são discutidas no texto original, posição do autor e seus argumentos. Somente o estudante 9 indicou o autor e o título do texto que estavam resumindo. De toda forma, os três estudantes não demonstram, na produção inicial, o domínio da estrutura do gênero de texto resumo, ou seja, não fica evidente a relação entre as ideias do texto original, não descrevem os argumentos feitos pelo autor do texto, tampouco a questão central que foi discutida ou a posição do autor mencionada no resumo, comprometendo o entendimento do texto original apenas pelo resumo.

QUADRO 15 - Mobilização da capacidade discursiva na produção inicial do resumo dos estudantes 9, 19 e 29

Capacidade Discursiva								
Produção Inicial	O texto segue a estrutura do gênero?	Há indicação do título	Há indicação do autor do texto	Traz a questão discutida no texto original	Traz a posição do autor	Traz os argumentos que o autor utiliza	As relações entre as ideias do texto original estão claras?	O texto original é compreendido através do resumo?
Estudante 9								
Estudante 19								
Estudante 29								

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Acerca da capacidade linguístico-discursiva notamos que, de acordo com as questões elencadas para analisar a mobilização dessa capacidade, identificamos que nenhum dos estudantes a mobilizaram plenamente, uma vez que não seguem a estrutura esperada de um resumo, pois em seu resumo inicial não apresentaram os argumentos utilizados pelo autor e a relação das ideias do resumo com o texto original estão confusas, dificultando que o artigo seja compreendido apenas por meio da leitura do resumo. O estudante 9, por exemplo, inicia o resumo indicando o autor e o título do texto original, mas no decorrer do texto não é mais mencionado, fazendo parecer que é o autor do texto original e não traz mais nenhum argumento. Os três estudantes buscaram fazer o uso de verbos e uma seleção de palavras adequadas ao contexto de produção, contudo em todos os três resumos foram notados, ainda que parcialmente, falhas recorrentes no uso da pontuação, erros gramaticais e ortográficos. A seguir temos o quadro que ilustra o que acabamos de afirmar::

QUADRO 16 - Mobilização da capacidade linguístico-discursiva na produção inicial do resumo dos estudantes 9, 19 e 29

Capacidade Linguístico-Discursiva					
Produção Inicial	Menção ao autor do texto original no decorrer do texto	Faz uso de conectivos de forma adequada ao gênero	Faz uso de verbos adequados	Seleção lexical está adequada ao gênero	Há problemas na pontuação, erros gramaticais e/ou ortográficos?
Estudante 9					
Estudante 19					
Estudante 29					

Fonte: Elaboração da autora (2025)

4.1.2 Análise das dificuldades na produção de textos acadêmicos a partir das respostas dos estudantes no questionário

Realizadas as análises acima, passamos a olhar para o questionário aplicado, o qual foi composto por sete seções com ênfase nos gêneros textuais resumo e resenha, e como são trabalhados e compreendidos no contexto do Ensino Superior, a partir da perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa. As respostas ao questionário não confirmam o que vimos nas produções iniciais, uma vez que ao olhar para essas produções foram recorrentes dificuldades como a estrutura do gênero, a seleção e organização das ideias principais, bem como a coesão e coerência. Isso demonstra que, apesar de reconhecerem a importância da prática de leitura e escrita, muitos ainda não conseguiram transpor, de modo efetivo, em sua produção escrita, o que afirmam no questionário.

Dos 32 estudantes que aceitaram participar da pesquisa, apenas 10 responderam ao instrumento. Durante o processo, alguns estudantes relataram, durante as aulas, que esqueceram de responder ao questionário, enquanto outros mencionaram sentir uma “certa insegurança” (fala dos estudantes) quanto às respostas, pois não sabiam qual seria a melhor forma de “responder as questões corretamente” (fala dos estudantes) por receio de como poderiam ser interpretados/analizados e se estariam colocando a resposta correta. Diante disso, a pesquisadora esclareceu aos estudantes que o objetivo do questionário não era avaliá-los, mas compreender as práticas e percepções relacionadas à escrita acadêmica a fim de contribuir na abordagem desses gêneros textuais, buscando assim tranquilizá-los para responder o questionário com mais autenticidade. Essa ação contribuiu para que mais 6 estudantes respondessem ao questionário, e só então chegamos ao total de 10 respostas.

Ao analisarmos as respostas do questionário aplicado para os estudantes após as intervenções didáticas, foi possível identificar indícios da mobilização das três capacidades de linguagem - ação, discursiva e linguístico-discursiva - em diferentes níveis em suas produções textuais.

Houve menção à capacidade de ação quando os estudantes afirmaram reconhecer o objetivo comunicativo dos textos que estavam produzindo. Essa possível apropriação aparece, por exemplo, nas respostas em que os estudantes relatam que passaram a se organizar melhor

para a leitura e a escrita de um texto acadêmico, compreendendo que cada gênero de texto possui finalidades e características específicas para seu uso. Como disse o estudante 9: “Comecei a grifar as partes mais importantes do texto, ler várias vezes sem cobrança de entender e fazer com calma”. Já o estudante 30 mencionou: “Criei uma perspectiva diferente sobre como compreender e fazer textos”. Essas falas evidenciam que os estudantes passaram a pensar sobre “para quê” e “para quem” escrevem, o que é essencial para a mobilização da capacidade de ação.

Houve menção à capacidade discursiva quando os estudantes demonstraram maior entendimento sobre a estrutura e a organização interna dos textos acadêmicos, aparecendo nas respostas em que relataram mudanças na forma de ler um texto, separando-o em tópicos e organizando as ideias. O estudante 12 afirmou: “Mudou a forma de ler e separar os tópicos, sumarizar e reler quantas vezes for necessário”; já o estudante 13 destacou: “A programação para escrever”, procurando ficar atento à progressão textual na escrita de um texto. Esses estudantes passaram a considerar aspectos como coerência e conteúdo temático, elementos que fazem parte da evidência na apropriação da capacidade discursiva.

A capacidade linguístico-discursiva, por sua vez, foi pouco exposta, embora tenha alguns indícios de sua possível apropriação, ainda que de forma parcial. Essa capacidade envolve o uso adequado de recursos linguísticos, como vocabulário, conectores e norma-padrão do uso da língua, em que alguns estudantes mencionaram mudanças na forma de selecionar informações, que consideram pertinentes na escrita de um texto acadêmico e maior atenção à linguagem abordada nesses textos. O Estudante 5 declarou: “Comecei a prestar mais atenção nos autores principalmente, e mais sobre os seus trabalhos, além de ler realmente, outros textos parecidos”. De modo geral, os dados do questionário revelam que as intervenções didáticas favoreceram a mobilização das capacidades de linguagem, sobretudo a capacidade de ação e discursiva. Por outro lado, houve poucos indícios, dessa mobilização relacionada à capacidade linguístico-discursiva. Essa conclusão está baseada nos relatos dos próprios estudantes, como será apresentado minuciosamente a seguir.

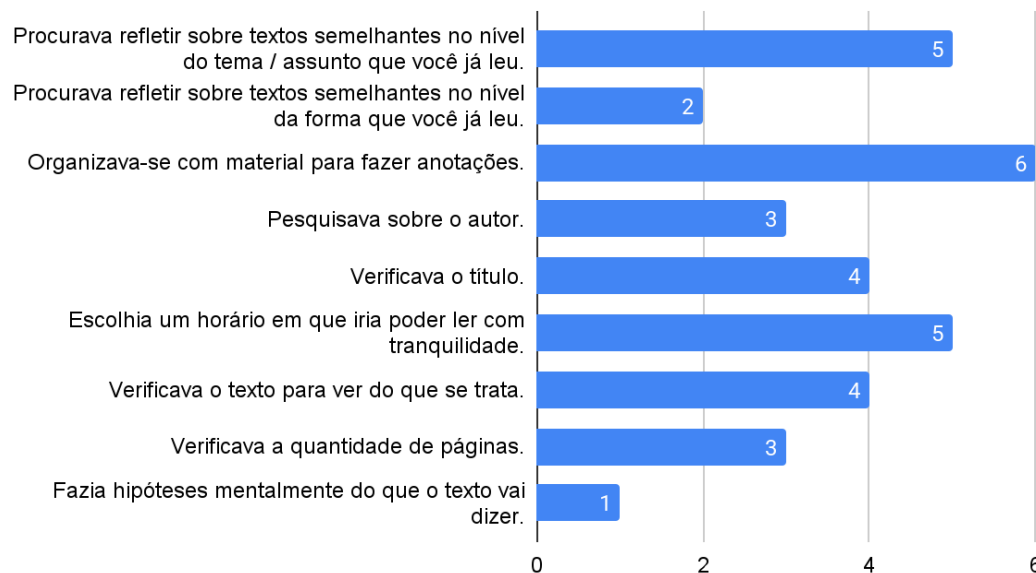
Com base nas respostas obtidas através do questionário, além da produção inicial, foi realizada uma seleção das principais dificuldades, como: ler os textos acadêmicos, não compreender sua estrutura, identificar as partes mais importantes de um texto e organizar a escrita de um texto acadêmico. Com essas informações em mãos, pudemos então propor meios de intervenção voltados especificamente às dificuldades dos estudantes. Tal levantamento contribuiu também para a aplicação da sequência didática que objetivava o ensino da resenha acadêmica. Cabe destacar que a presença e proximidade da pesquisadora no

cotidiano acadêmico dos estudantes - inicialmente no estágio docente, quando os estudantes estavam no primeiro semestre e, posteriormente, como pesquisadora, quando eles estavam no segundo semestre do curso - pode ter influenciado na veracidade das respostas obtidas. Essa familiaridade, ainda que tenha favorecido o acesso e a adesão à pesquisa, pode ter interferido na veracidade e espontaneidade de algumas respostas, impactando consequentemente em sua legitimidade.

A partir da primeira pergunta da seção 3, tivemos o intuito de investigar como os estudantes realizavam suas leituras, escritas e organização para os estudos na universidade. Conforme demonstrado no quadro a seguir, seis estudantes afirmaram que se organizavam com o material para fazer anotações, evidenciando a preocupação em registrar informações consideradas relevantes durante a leitura dos conteúdos/materiais propostos. Cinco estudantes indicaram que buscavam refletir sobre textos semelhantes que já haviam lido, além de separarem um horário específico para realizar as leituras com mais tranquilidade, o que sugere, um esforço na forma de se organizar para uma leitura mais atenta e aprofundada do tema abordado. Por outro lado, chama atenção o fato de apenas um estudante ter assinalado que levantava hipóteses sobre o conteúdo antes da leitura. Esse comportamento, embora pouco presente entre os respondentes, indica uma postura ativa frente ao texto e representa uma prática fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica e da escrita acadêmica, uma vez que envolve antecipação, mobilização de conhecimentos prévios e construção de sentido. Sendo assim, é possível perceber que já havia em alguns estudantes uma certa mobilização referente à capacidade de ação no que diz respeito à forma como esses estudantes se organizavam para estudar. Para melhor visualização dessa questão, podemos observar o gráfico a seguir:

GRÁFICO 5 - Organização dos estudantes nos estudos

Como realizava as leituras / escritas / organizava-se para estudar na universidade?



Fonte: Elaboração da autora (2025)

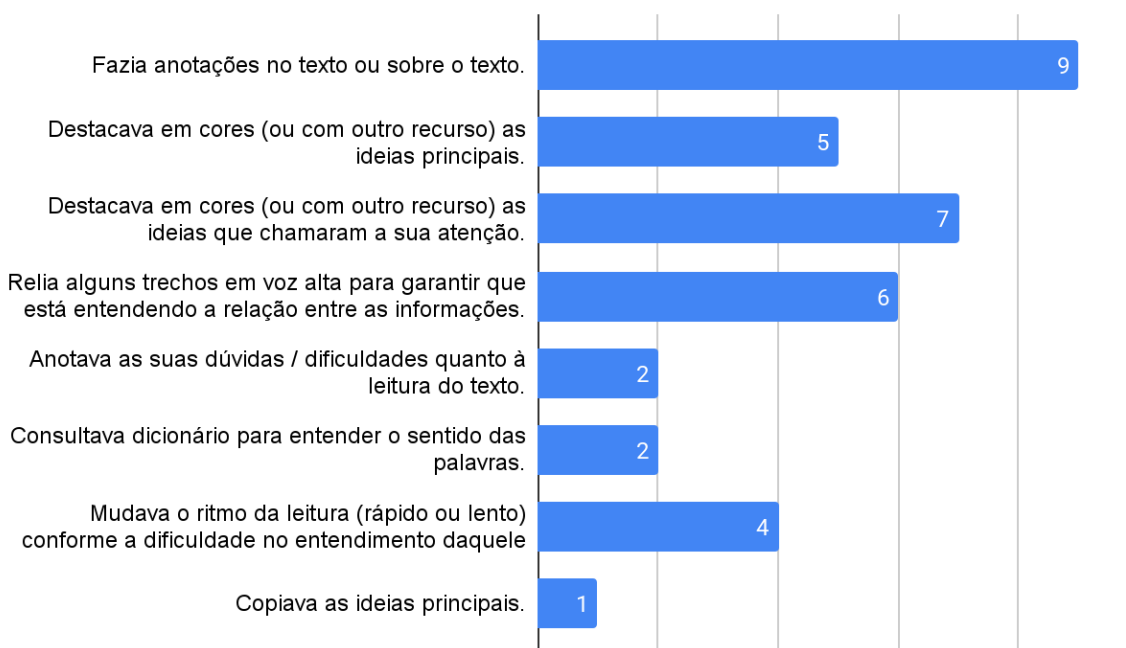
Em sala, conforme anotações no diário de bordo da pesquisadora, alguns dos estudantes relataram que não tinham o hábito de ler, que a rotina era mais corrida e quando era proposta a leitura de um texto na universidade, três deles afirmaram que liam o texto uma única vez e não faziam nenhum tipo de anotação para realizar o que era solicitado pelos professores dos componentes curriculares. Esses estudantes confessaram ainda que, muitas vezes, achavam o texto difícil de ser entendido, diferente do que podemos visualizar nas respostas, de alguns estudantes, no questionário em que colocam que não têm dificuldades de compreensão.

A seguinte pergunta do questionário teve como objetivo compreender quais movimentos os estudantes realizavam após a leitura de textos acadêmicos, investigando, assim, se tais ações contribuíram para a compreensão do texto lido. As respostas evidenciam a mobilização da capacidade de ação por nove estudantes, os quais afirmam que se organizavam de uma forma diferente de outros textos que não os acadêmicos. Sete deles pontuam que usavam recursos para destacar as partes que acreditavam ser mais importantes do texto e que reliam alguns trechos para confirmar se haviam compreendido o assunto sobre o qual o texto discorria. Durante a leitura de textos acadêmicos os estudantes relataram que buscaram relembrar as principais ideias discutidas no texto ao conversar com colegas, a fim de verificar se haviam compreendido corretamente a leitura. Essas práticas evidenciam tentativas de

apropriação do conteúdo e indícios de estratégias de aprendizagem colaborativa e reflexiva. A sistematização dessas respostas pode ser observada no quadro a seguir.

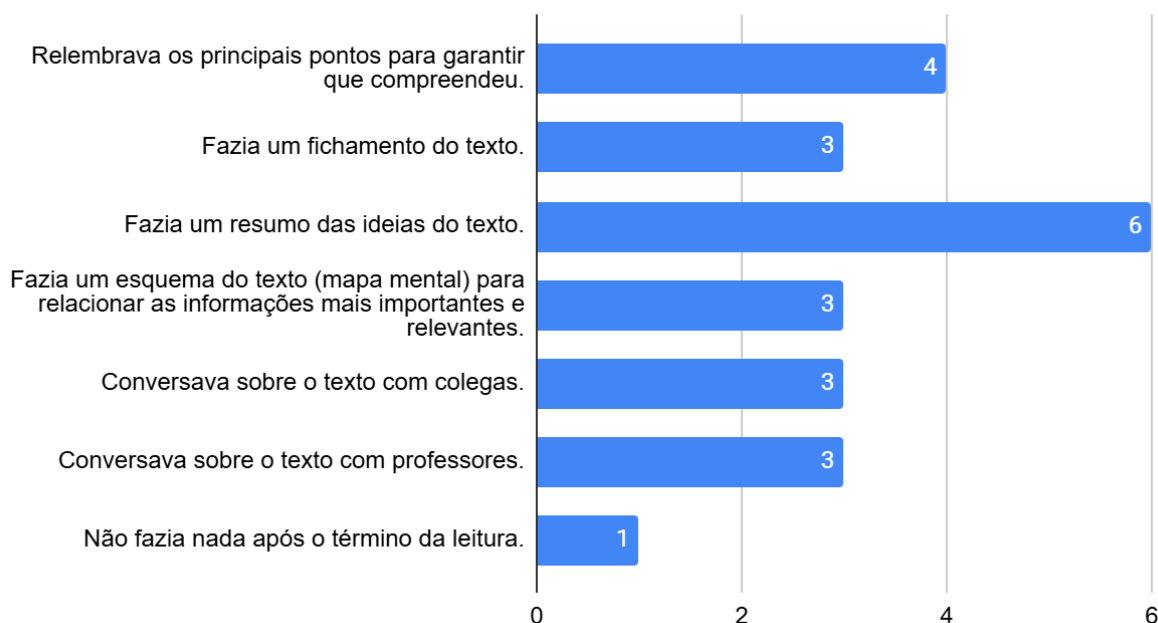
GRÁFICO 6 - Organização dos estudantes na leitura de textos científicos

Como você fazia a leitura de um texto científico, o que fazia para compreender o texto?



Fonte: Elaboração da autora (2025)

A próxima pergunta buscou compreender qual tipo de movimento os estudantes faziam após a leitura do texto científico e se essa ação contribui na compreensão do texto lido. Dos estudantes que responderam ao questionário, seis deles relataram que procuravam fazer resumos das principais ideias trazidas nos textos lidos, quatro lembravam os pontos principais e conversavam com os colegas para se certificar de que haviam entendido o texto. Como podemos visualizar as respostas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 7 - Mobilização das capacidades de linguagem após a leitura de textos científicos**Após a leitura de um texto científico, o que você fazia?**

Fonte: Elaboração da autora (2025)

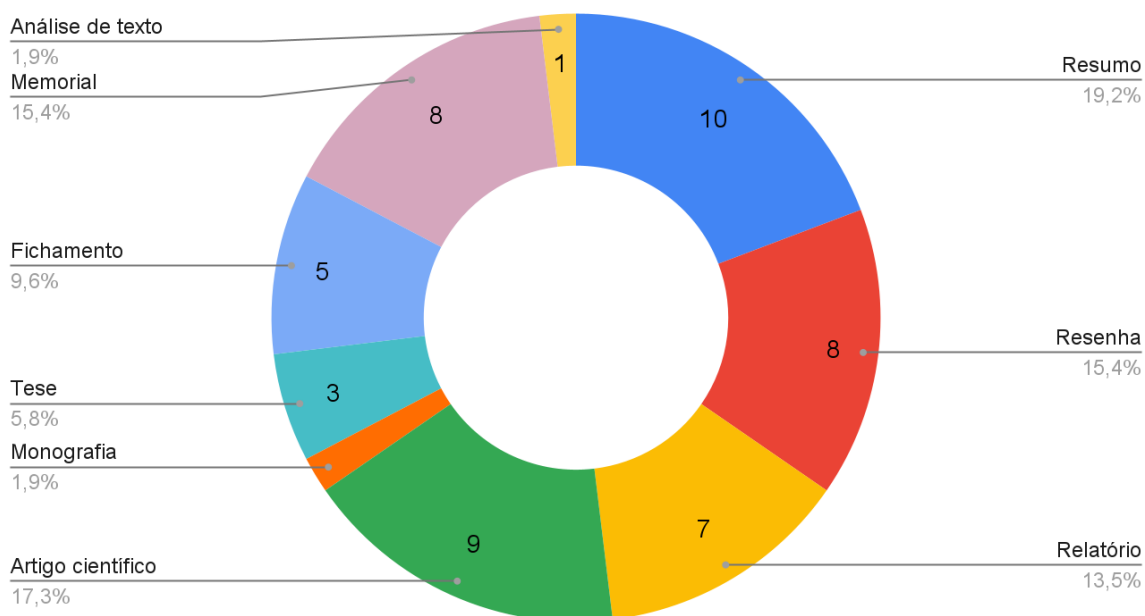
Em contrapartida, ao apresentar sobre a temática que seria trabalhada em sala de aula, apenas alguns estudantes disseram ter a prática de escrever resumos como forma de fixar e compreender os textos que foram propostos para leitura nos componentes curriculares, e outros só faziam se este fosse solicitado pelo docente de algum componente curricular. Essas falas sugerem que, embora alguns estudantes façam uso de algumas estratégias para a compreensão leitora, outros ainda têm dificuldades ou desconhecem estratégias que contribuam significativamente para uma compreensão crítica de textos acadêmicos, o que deve influenciar diretamente na produção escrita, principalmente, no caso dos gêneros trabalhados no contexto desta pesquisa. Nesse ponto, é válido pontuar que as estratégias de leitura podem contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, porém não são suficientes.

A quarta seção do questionário buscou investigar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na produção de textos acadêmicos, bem como compreender o que eles sabiam sobre a escrita no contexto universitário. Foram formuladas perguntas para identificar qual era a relação que mantinham com a escrita acadêmica e quais gêneros textuais já haviam lido ou produzido no decorrer de sua formação até o momento. Dentre os dez estudantes que responderam, todos afirmaram já ter tido contato com o gênero resumo, e oito declararam já ter lido ou produzido uma resenha. Os gêneros resumo e resenha, são gêneros que podem ser

relacionados com outras produções acadêmicas, como fichamentos, relatórios, memoriais; uma vez que apresentam características comuns e são particularmente relevantes no ambiente universitário. Tais gêneros compartilham aspectos transversais possíveis de serem trabalhados, como a síntese, a sumarização das ideias, a organização lógica e coerente de acordo com o objetivo comunicativo. Desse modo, a abordagem dos gêneros resumo e resenha, portanto, pode favorecer a apropriação das capacidades de linguagem, fundamentais para a inserção do estudante no universo da escrita acadêmica. Vejamos a seguir as respostas da pergunta “Com quais desses trabalhos acadêmicos você já teve contato?”

GRÁFICO 8 - “Com quais desses trabalhos acadêmicos você já teve contato?”

Com quais desses trabalhos acadêmicos você já teve contato?



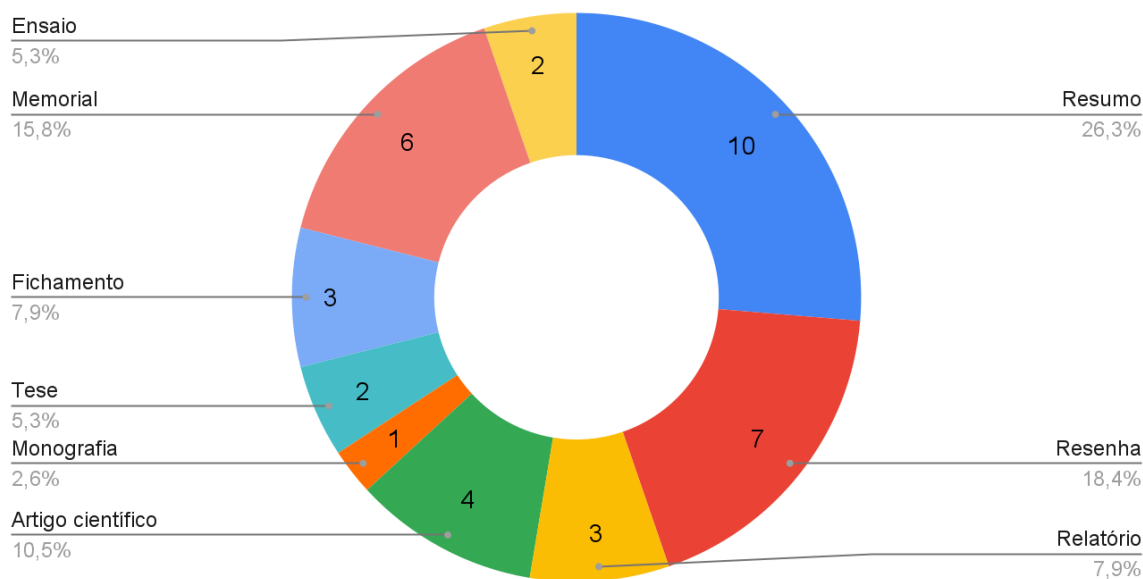
Fonte: Elaboração da autora (2025)

Conforme os dados apresentados no quadro acima, todos os estudantes afirmaram já conhecer o gênero resumo e resenha, e, no quadro a seguir, dez estudantes afirmam ter produzido um resumo e sete deles declaram ter escrito uma resenha, antes de cursarem o componente curricular de Leitura e Produção de Textos. Apesar de conhecerem o gênero resumo e resenha, as discussões realizadas em sala de aula revelaram um entendimento limitado sobre a estrutura e as funções desses gêneros, o que reforça a necessidade de se trabalhar a apropriação das capacidades de linguagem frente aos textos que circulam no ensino superior. Uma das questões desconhecidas por dois dos estudantes e que nos chamou a

atenção foi a crença de que resumir é copiar trechos do texto original. Uma vez que tal prática envolve questões éticas, julgamos necessária uma discussão acerca desse assunto.

GRÁFICO 9 - Trabalhos acadêmicos produzidos pelos estudantes antes do componente curricular de Leitura e Produção de Textos

Quais desses trabalhos acadêmicos você já escreveu/fez/elaborou antes do componente de Leitura e Produção de Textos?



Fonte: Elaboração da autora (2025)

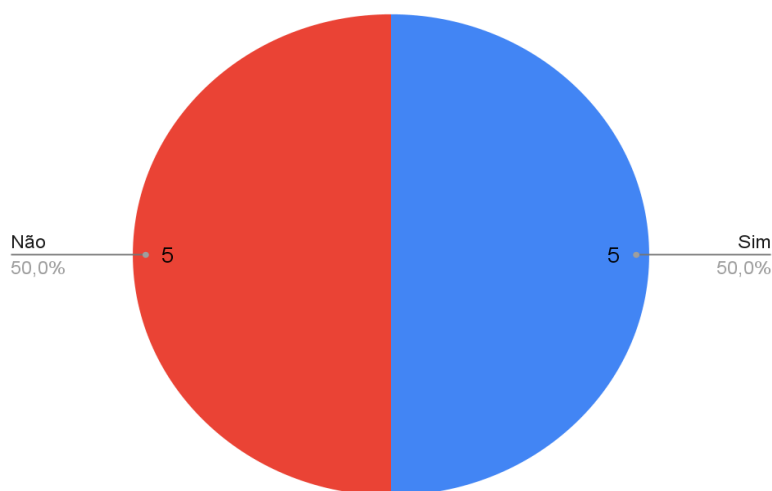
Em relação à pergunta: “Para ampliar o vocabulário e ajudar na produção de um texto acadêmico, qual a estratégia mais adequada para você?”, seis estudantes indicaram nas respostas o uso de dicionários digitais como principal recurso, cinco deles também mencionaram consultar artigos científicos, embora essa prática não tenha sido identificada nas aulas como uma estratégia efetivamente utilizada por eles, e dois deles usavam dicionário físico. Revelando-nos a necessidade de trabalhar a capacidade de ação frente a mobilização dos estudantes durante a leitura de diferentes textos acadêmicos, o que os estudantes reconhecem como ideal e o que, de fato, aplicam em suas práticas de leitura e escrita acadêmica.

Por fim, na última pergunta desta seção, “Tem dificuldade em adaptar seu texto para diferentes tipos de trabalhos acadêmicos como resumo, artigo ou resenha?”, cinco estudantes responderam afirmativamente e cinco negaram a dificuldade de adaptação de seu texto para outros tipos de trabalhos acadêmicos. Esse dado sugere que alguns participantes percebem que não têm apropriação das capacidades de linguagem, que não possuem um repertório

teórico e prático para realizar a adaptação de seus textos de forma adequada aos diferentes gêneros acadêmicos requeridos no Ensino Superior. Tal dificuldade pode estar relacionada tanto à ausência de um ensino aplicado dos gêneros quanto à falta de familiaridade com os elementos estruturais e discursivos que caracterizam cada um deles.

GRÁFICO 10 - Dificuldades de adaptação dos textos acadêmicos para outros gêneros

Tem dificuldade em adaptar seu texto para diferentes tipos de trabalhos acadêmicos como resumo, artigo



Fonte: Elaboração da autora (2025)

A seção 5 do questionário, intitulada “Aulas de intervenção sobre escrita acadêmica e resumo”, teve como objetivo analisar a apropriação das capacidades de linguagem dos estudantes a partir das atividades didáticas propostas para o enfrentamento das dificuldades relacionadas à escrita acadêmica, além de verificar se os estudantes avançaram na mobilização dessas capacidades após a realização das atividades sobre o resumo. A partir das perguntas dessa seção, buscamos complementar a compreensão acerca do impacto no progresso dos estudantes após as aulas de intervenção sobre a escrita acadêmica e resumo. Desse modo, foi possível identificar a apropriação dessas capacidades de linguagem, ação, discursiva e linguístico-discursiva (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017). Analisando as respostas, foi possível observar que a capacidade discursiva foi mobilizada quando os estudantes mencionaram ter aprendido a organizar melhor suas ideias, articular argumentos e manter a lógica interna dos parágrafos. Ainda que tenha sido menos mencionada em comparação à capacidade de ação, a discursiva foi a que mais apareceu nas respostas, refletindo maior domínio sobre a estrutura textual. A linguístico-discursiva, a partir do olhar dos estudantes,

foi menos mobilizada, de acordo com as respostas no questionário, sendo evidente a necessidade de trabalhar com os estudantes a ampliação do vocabulário e também da forma de utilizar a linguagem nos textos acadêmicos.

Entre os dez estudantes que responderam a esta seção, a partir do olhar de cada um deles pelo que descreveram ao responder o questionário, oito mobilizaram a capacidade de ação, seis referentes à capacidade discursiva e apenas três apresentaram apropriação da capacidade linguístico-discursiva. Esse resultado aponta que as intervenções pedagógicas promoveram, sobretudo, a apropriação do funcionamento dos gêneros e da organização dos estudantes quanto às demandas do ambiente acadêmico, com maior entendimento sobre o “como fazer” e “para quem fazer” dentro da escrita acadêmica. Como exemplo, vários estudantes relataram que passaram a se organizar melhor para estudar, reservar um tempo específico para leitura dos textos e buscar compreender o propósito dos textos que lhes eram solicitados, não apenas como exigência do professor, mas como ferramenta para a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

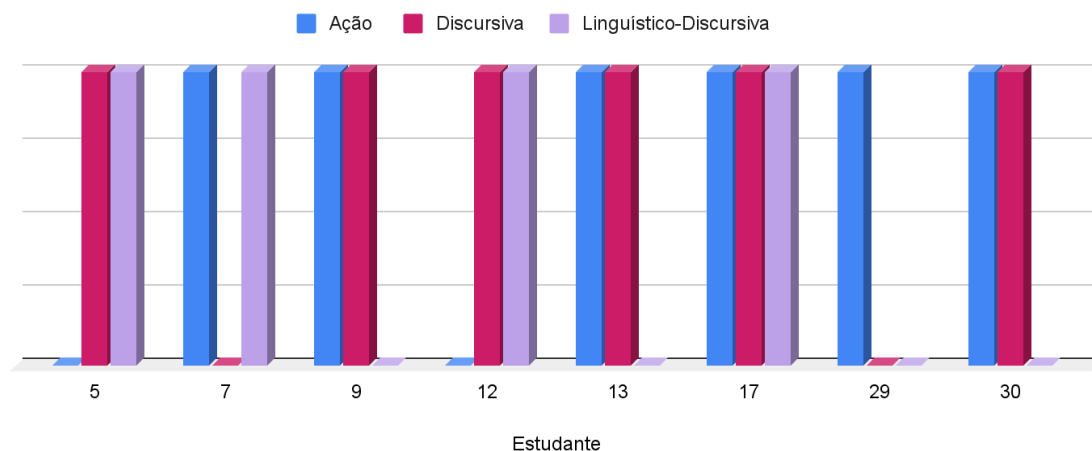
Considerando as perspectivas dos estudantes que responderam ao questionário, acerca da apropriação das capacidades de linguagem após as aulas de intervenção em que foi aplicada a sequência didática, eles evidenciam, por meio dos seus relatos, que houve mobilização da capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Desse modo, a capacidade de ação foi a mais apropriada pelos estudantes, indicando que os estudantes passaram a se organizar melhor para estudar “corretamente”, segundo eles, e a fazer uma leitura direcionada para os textos que eram propostos pelos professores dos componentes curriculares no semestre em que estavam cursando e isso contribuiu para sua rotina de estudos, o que deve refletir nos próximos semestres.

Optamos por trazer em forma de gráfico para melhor visualização da apropriação de cada capacidade de linguagem a partir dos relatos dos estudantes. Observamos que não houve mobilização da capacidade de ação do estudante 5 e do estudante 12, a partir de seus próprios relatos. Em relação à capacidade discursiva, não foi possível identificar essa mobilização nos relatos do estudante 7 e do estudante 29, já na linguístico-discursiva é possível perceber no estudante 13, no estudante 29 e no estudante 30.

Como podemos ver no gráfico a seguir, cada uma das capacidades foi identificada por cores, sendo a capacidade de ação na cor azul, a discursiva na cor rosa e a capacidade linguístico-discursiva na cor lilás.

GRÁFICO 11 - Apropriação das capacidades de linguagem a partir de uma sequência didática sobre resumo por meio do olhar dos estudantes

Apropriação das capacidades de linguagem durante as aulas



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na seção 6, “O que sabe sobre resenha e sua estrutura?”, as perguntas “Para você, como deve ser a introdução de uma resenha?”, “Para você, como deve ser o desenvolvimento de uma resenha?” e “Para você, como deve ser a conclusão de uma resenha?”, tiveram como propósito investigar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a estrutura do gênero resenha. As respostas revelaram diferentes níveis de domínio, o estudante 9, por exemplo, colocou apenas o sinal de ponto final, pois não conseguiu descrever, mostrando que não apresentava domínio sobre o gênero ou que não queria responder, já os estudantes 12, 13 e 29 compreendiam parcialmente a estrutura da resenha. Para melhor visualização, identificamos pela cor vermelha os pontos em que os estudantes não compreendem sobre a resenha, na cor amarela quando compreende parcialmente e na cor verde se tinha conhecimento sobre a resenha e sua estrutura. O quadro a seguir sintetiza essas informações:

QUADRO 17 - Identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da resenha

Estudante	Para você, como deve ser a introdução de uma resenha?	Para você, como deve ser o desenvolvimento de uma resenha?	Para você, como deve ser a conclusão de uma resenha?
Estudante 9			
Estudante 12			
Estudante 13			
Estudante 29			

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na seção 7 - A escrita de uma resenha - por meio das perguntas “Para você, como deve ser escrita uma resenha?”, “Para você, na resenha, de que forma retomamos os autores que estamos utilizando?” e “Para você, na resenha, qual a função dos conectivos?”, buscamos verificar se os estudantes compreendiam aspectos formais e funcionais da escrita desse gênero, se sabiam retomar os autores da obra resenhada, se entendiam a necessidade de fazer uso da linguagem culta obedecendo às normas da língua padrão e se tinham conhecimento da função dos conectivos dentro da resenha. As respostas indicaram que os estudantes reconhecem a necessidade de utilizar uma linguagem formal e de respeitar a norma padrão. Embora os estudantes tenham avançado no reconhecimento da estrutura e função do gênero resenha, ainda enfrentam desafios para referenciar o autor do texto-base e no uso eficaz dos recursos linguísticos, como o uso de conectivos. Esses aspectos indicam a importância de ações pedagógicas contínuas que integrem o ensino da linguagem como prática discursiva.

O quadro abaixo explicita as dificuldades e facilidades dos estudantes que responderam a essa questão de forma individual.

QUADRO 18 - Compreensão da escrita de uma resenha pelos estudantes

Estudante	Para você, como deve ser escrita uma resenha?	Para você, na resenha, de que forma retomamos os autores que estamos utilizando?	Para você, na resenha, qual a função dos conectivos?
Estudante 9			
Estudante 12			
Estudante 13			
Estudante 29			

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Em síntese, em relação ao resumo, os estudantes demonstraram dificuldade na finalidade comunicativa, dificuldade de sumarizar as principais ideias de um texto. No que concerne à resenha, apresentam dificuldade na compreensão da estrutura, forma de retomar e referenciar os autores do texto analisado, além da dificuldade em usar os conectivos de maneira adequada.

Na próxima seção, serão analisadas as atividades que foram propostas e aplicadas para apropriação das capacidades de linguagem na escrita de resumos e resenhas pelos estudantes.

4.2 Atividades didáticas propostas e enfrentamento das dificuldades

Nesta subseção, discutiremos acerca do segundo objetivo, que teve como propósito analisar as atividades didáticas, desenvolvidas ao longo do componente curricular, propostas para o enfrentamento das dificuldades relacionadas à escrita acadêmica, voltadas à leitura de textos acadêmicos e às discussões em grupo mediadas pela professora do componente. Para tanto, apresentamos as análises das atividades propostas com o intuito de desenvolver as capacidades de linguagem a partir das dificuldades identificadas nas produções iniciais dos estudantes.

É importante destacar que a prática docente não fez parte das análises, de modo que nosso olhar voltou-se para as atividades propostas, observando se as orientações presentes nas atividades foram suficientes para compreensão dos estudantes.

A partir das informações da primeira etapa, ou seja, da produção inicial e do levantamento das dificuldades discentes, foi elaborada uma sequência didática voltada para o ensino da escrita do gênero resumo com enfoque no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. O gênero resumo foi escolhido para trabalhar com os estudantes pelo fato de possuir características que são transversais, ou seja, possíveis de se transpor para os demais gêneros solicitados no ensino superior. O objetivo é desenvolver as capacidades de leitura, síntese e escrita, e, assim, promover a apropriação em termos de estrutura e das funções do referido gênero no contexto universitário.

4.2.1 Análises da aplicação da sequência didática

Primeiramente, abordamos o conceito de letramento acadêmico e suas implicações para o estudante no contexto universitário. A sequência didática se inicia com a **apresentação da situação**, na qual, na primeira aula, orientamos os estudantes sobre o contexto de produção do gênero que seria trabalhado, buscando relacionar com as práticas sociais em que ele está inserido e onde seria veiculado. Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) afirmam que, ao fazer a apresentação da situação, deve-se pontuar claramente o referido gênero, para quem será direcionado, o tipo de produção e quem irá produzir, além do contato

inicial com o gênero. Após essa breve introdução, foram expostos alguns exemplos de resumo, como o resumo de um livro, de um filme e de um artigo.

Em seguida, foram apresentados três modelos de resumo referentes ao artigo “Cultura da paz”, de Leonardo Boff (Anexo III). A fim de colaborar para que os estudantes compreendessem a estrutura do gênero, dificuldade evidente na produção inicial, foi proposto para os estudantes indicarem qual seria o resumo mais apropriado na perspectiva deles.

Em concordância com o modelo didático de Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2004), escrever um bom resumo é entender primeiramente o que traz o texto original, pois para “compreender o texto que será resumido” (p. 39) é fundamental identificar qual é a questão discutida no artigo, qual a posição (tese) que o autor rejeita, qual a tese que o autor sustenta, quais são os argumentos que ratificam cada posição e a conclusão final do autor do texto. Sendo assim, enfatizamos a necessidade de fazer uma leitura completa do texto que se pretende resumir, para que se tenha uma compreensão global do texto e das principais ideias que eram discutidas pelo autor do texto, a fim de, na sequência, seguirem algumas etapas para a construção de um bom resumo. Propusemos, nesse primeiro momento, que os estudantes escrevessem um resumo (**produção inicial**) do mesmo artigo de Boff, a fim de constatar o conhecimento prévio que eles tinham acerca do gênero resumo, após mostrar alguns exemplos do gênero que seria trabalhado. Essa ação oportunizou identificar as capacidades que já foram apropriadas pelos estudantes, para então propor atividades, em consonância com as características de uma sequência didática, que estejam condizentes com as demandas reais apresentadas pelos estudantes. Em outras palavras, a partir da produção inicial do resumo, pudemos identificar as dificuldades dos estudantes e quais capacidades deveriam ser trabalhadas a fim de que eles se apropriem da escrita do gênero textual trabalhado, nesse caso, o resumo (Schneuwly, Dolz e Noverraz, p. 98, 2004).

A primeira aula consistiu em apresentar o gênero resumo e realizar a produção inicial possibilitou, além de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, levantar as dificuldades, o que auxiliou na elaboração das próximas etapas da sequência, ou seja, os módulos.

Na aula seguinte, entramos na parte dos módulos em concordância com as orientações de Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2004), de forma que discutimos sobre as características de um bom resumo, quais caminhos seguir para conseguir desenvolver um resumo coerente, conciso e bem escrito. Retomamos alguns pontos para a produção de um resumo, como:

- a necessidade de leitura e compreensão global do texto do qual irá resumir;

- o levantamento de quais são as ideias principais;
- a identificação de qual é a questão que é discutida (fato/assunto);
- a identificação de qual é a posição que o autor rejeita (tese contrária);
- o reconhecimento de qual é a posição que o autor assume (tese);
- o levantamento dos argumentos que sustentam a tese do autor;
- a verificação de qual é a conclusão final do texto.

Também acrescentamos à discussão questões indispensáveis à escrita do resumo:

- o processo de sumarização de um texto;
- indicação do título e do autor da obra;
- menção ao autor ao longo do resumo;
- a forma de mencionar os atos do autor;
- não apresentar cópia de trechos do texto original;
- recursos típicos da modalidade de escrita padrão e formal da língua portuguesa;
- relação das ideias explicitadas por conectivos adequados;
- vocabulário adequado ao gênero;
- atenção às frases incompletas, pontuação, ortografia e uso da norma padrão da língua.

Após a retomada de pontos discutidos anteriormente, fizemos uma nova leitura do texto e fomos identificando, em conjunto, os pontos mencionados. Em seguida, apresentamos o modelo do resumo que seria adequado, destacando as partes importantes, enfatizando, na prática, o processo de sumarização de um texto, explicando como condensar as principais ideias de um texto mais extenso e apresentar uma versão reduzida sem mudar sua essência. Discutimos também sobre a importância de uma linguagem formal, da objetividade na escrita, bem como o uso de terminologias da área de estudo, de argumentos sólidos, para que a organização facilite a compreensão do tema através de uma progressão temática coerente. O primeiro módulo focou trabalhar o conceito do gênero resumo por meio da leitura e discussão de exemplos de resumos. Esta ação permitiu que fossem identificadas as características essenciais da escrita de um resumo, de acordo com seu contexto de produção.

Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli,

A primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido. Auxilia essa compreensão o conhecimento sobre o autor, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico etc. Também é preciso detectar as ideias que

o autor coloca como sendo mais relevantes[...] (Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 39).

De acordo com essas autoras, é extremamente importante considerar o público-alvo, local onde o texto circulará, o destinatário e o objetivo do autor do resumo. Sendo assim, no segundo módulo, nos debruçamos sobre a estrutura do resumo, trabalhando os elementos importantes de sua estrutura bem como a capacidade de sintetizar as principais ideias do texto que está sendo resumindo, ou seja, a sumarização. Trabalhamos também os elementos linguísticos essenciais em sua escrita, como a linguagem objetiva sem implicação do autor do resumo no texto, o uso de verbos para indicar os atos do autor do texto original, geralmente apresentados no presente do indicativo, e também a utilização de organizadores textuais, além da atenção a norma padrão da língua portuguesa, pois foram dificuldades apresentadas na produção inicial do resumo.

Destacamos a relevância de tal prática na academia como forma de desenvolvimento de uma leitura crítica, que busca analisar profundamente o texto e as ideias principais que ele traz, aprimorando a capacidade de síntese ao condensar as informações principais, assim como ao compreender a estrutura do texto e a relação das ideias empregadas.

Já no terceiro módulo, apontamos sobre as dificuldades e desafios apresentados em relação à produção inicial, discutindo sobre erros comuns e estratégias para evitar cópia e parafrasear corretamente, a fim de promover avanços significativos para a produção final. Ao finalizar sobre as particularidades de um resumo acadêmico, retomamos a discussão sobre a produção do primeiro resumo feito por eles, discutindo sobre o que mudariam após a intervenção. Também, trouxemos três modelos de resumos para identificar os pontos fortes e fracos na escrita dos resumos sobre o mesmo artigo. Neste caso, de forma oral, cada um foi participando, trazendo suas contribuições em relação ao primeiro resumo.

A fim de colaborar com o aprimoramento da escrita dos estudantes, eles escreveram um segundo resumo com objetivo de praticar sua escrita a partir das discussões sobre a estrutura de um resumo acadêmico. É importante ressaltar que este segundo resumo não será incluído em nossas análises pelo fato de ter sido uma forma de os estudantes treinarem para a produção final, ou seja, uma das etapas da sequência didática, mesmo porque, para eles, essa produção final seria contabilizada como parte da avaliação do componente curricular de Leitura e Produção de Textos. O resumo foi sobre o artigo “A era dos robôs”, de Stephen Kanitz. Os estudantes afirmaram que o assunto do segundo resumo foi mais fácil para escrever, pois, segundo eles, o texto era mais simples e não havia conceitos desconhecidos por eles.

Por último, foi escrito o terceiro resumo, o qual consideramos como produção final e última etapa de uma sequência didática, momento em que os estudantes explicitaram e aplicaram os conceitos a partir das capacidades de linguagem que foram desenvolvidas ao longo do percurso metodológico, como domínio do gênero textual trabalhado, compreendendo os termos linguísticos, estruturais e discursivos; sobressaindo em comparação com a produção inicial, com a finalidade de indicar a contribuição ímpar das intervenções nesse processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem. Após finalizar o terceiro módulo, com a produção final fica evidente a compreensão a partir da apropriação do gênero resumo pelos estudantes, uma vez que demonstram um domínio maior do gênero na segunda produção do resumo. Sendo assim, é nítido que o trabalho por meio da sequência didática é uma forma eficaz de abordar gêneros em que os estudantes não apresentam domínio ou que são desconhecidos por ele.

As atividades que foram realizadas na sequência didática contribuíram para que os estudantes compreendessem o gênero textual abordado em toda sua estrutura e finalidade comunicativa, que também promovem o letramento acadêmico dos estudantes em saberem como, com qual objetivo e para quem é produzido esse gênero textual na esfera universitária. O percurso da sequência didática para trabalhar o gênero resumo acadêmico aconteceu conforme no quadro a seguir:

QUADRO 19 - Sequência didática aplicada sobre o gênero resumo

Etapas/Módulo	Atividade	Descrição da atividade	Objetivos
Apresentação da situação - Gênero que seria trabalhado	Breve apresentação do gênero com exemplos de resumos e levantamento dos conhecimentos prévios.	- Discussão inicial sobre a importância do resumo na vida acadêmica. - Exemplo de resumo de filme, livro e artigo acadêmico.	- Identificar conhecimentos prévios dos alunos.
Produção Inicial	Escrita de um resumo acadêmico a partir de um artigo.	- Produção de um resumo de um texto acadêmico sem nenhuma intervenção.	- Identificar como é a escrita dos estudantes a partir do resumo.
Módulo 1: Introdução ao Gênero Resumo Acadêmico	- Conceito de resumo acadêmico. - Contexto de produção do gênero. - Leitura e discussão de resumos exemplares para identificar elementos essenciais que compõem o gênero.	- Discussão inicial. - Modelos de resumos acadêmicos. - Análise de exemplos de resumos acadêmicos.	- Apresentar o conceito e a função do resumo acadêmico com base nos resumos produzidos anteriormente. - Identificar os conhecimentos prévios dos alunos.

Módulo 2: Estrutura e elementos do Resumo Acadêmico	- Estrutura do resumo acadêmico. - Estratégias de síntese (sumarização). - Elementos linguísticos que compõem o gênero.	- Leitura e análise de resumos exemplares. - Identificação dos elementos estruturais do gênero. - Comparação entre resumos.	- Explorar a organização e os principais elementos do resumo. - Compreender a importância da objetividade, coesão e coerência.
Módulo 3: Revisão da escrita do resumo	- Leitura e interpretação de um texto base. - Estratégias para evitar cópia e parafrasear corretamente.	- Leitura orientada de um texto acadêmico. - Registro de dificuldades e desafios encontrados. - Discussão mediada sobre erros comuns. - Proposta de escrita de um novo resumo após identificação das características do gênero.	- Compreender a importância da objetividade na escrita acadêmica. - Escrever um novo resumo aplicando as estratégias aprendidas.
Produção Final	- Critérios de avaliação do resumo acadêmico. - Reflexão sobre o processo de aprendizagem.	- Produção individual do resumo final. - Comparação entre a versão inicial e a final. - Reflexão sobre avanços e dificuldades.	- Aplicar as correções e melhorias para a escrita do resumo final. - Comparar a evolução da produção escrita.

Fonte: Elaboração da autora (2024)

O quadro a seguir apresenta as instruções para a produção final do resumo acadêmico referente ao artigo “Competição ou cooperação”, de Leonardo Boff. Logo no início da proposta há a orientação da quantidade máxima de linhas que o resumo poderá ter e a grade de correção, na qual são explicitados os critérios avaliativos. A grade de correção foi dividida em três conjuntos: adequação ao tema, adequação ao gênero e adequação à norma culta da língua portuguesa. Compreendemos que por meio da grade de correção os estudantes são direcionados a compreender o que se esperava em sua produção escrita.

QUADRO 20 - Produção final | Avaliação individual - Resumo acadêmico

Campus:	Curso: PEDAGOGIA
Disciplina: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	Professor:
Aluno:	RA:
Semestre: 2º/2024	Turma: Data: Assinatura:

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Elabore um **Resumo Acadêmico** do artigo “Competição ou cooperação” de Leonardo Boff, até 25 linhas. Sua produção terá um valor máximo de 7,0 pontos. Lembre-se de apresentar o texto escrito à tinta azul ou preta e com letra legível. LEMBRETE: Verifique os critérios de correção na grade exposta abaixo do texto. É através dela que seu texto será avaliado.

Competição ou cooperação? - Leonardo Boff

Há um fato que faz pensar: a crescente violência em todos os âmbitos do mundo e da sociedade. Mas há um que é perturbador: a exaltação aberta da violência não poupando sequer o universo do entretenimento infantil. Chegamos a um ponto culminante com a construção do princípio da autodestruição. Por que chegamos a isso? Seguramente são múltiplas as causalidades estruturais e não podemos ser simplistas neste campo. Mas há uma estrutura, erigida em princípio, que explica em grande parte a atmosfera geral de violência: a competitividade ou a concorrência sem limites.

Ela vigora primariamente no campo da economia capitalista de mercado. Comparece como o motor secreto de todo o sistema de produção e consumo. Quem for mais apto (forte) na concorrência quanto aos preços, às facilidades de pagamento, à variedade e à qualidade, este vence. A competitividade opera implacável darwinismo social: seleciona os mais fortes. Estes, diz-se, merecem sobreviver, pois dinamizam a economia. Os mais fracos são peso morto, por isso são incorporados ou eliminados. Essa é a lógica feroz.

A competitividade invadiu praticamente todos os espaços: as nações, as regiões, as escolas, os esportes, as igrejas e as famílias. Para ser eficaz, a competitividade deve ser agressiva. Quem consegue atrair mais e dar mais vantagens? Não é de se admirar que tudo passa a ser oportunidade de ganho e se transformou em mercadoria, do eletrodoméstico à religião. Os espaços pessoais e sociais que têm valor mas que não têm preço como a gratuidade, a cooperação, a amizade, o amor, a compaixão e a devoção, ficam cada vez mais acantonados. Mas estes são os lugares onde respiramos humanamente, longe do jogo dos interesses. Seu enfraquecimento nos faz anêmicos e nos desumaniza.

Na medida em que prevalece sobre outros valores, a competitividade provoca mais e mais tensões, conflitos e violências. Ninguém aceita perder nem ser engolido pelo outro. Luta defendendo-se e atacando. Ocorre que após a derrocada do socialismo real, com a homogeneização do espaço econômico de cunho capitalista, acompanhada pela cultura política neoliberal, privatista e individualista, os dinamismos da concorrência foram levados ao extremo. Em consequência, os conflitos recrudesceram e a vontade de fazer guerra não foi refreada. A potência hegemônica, os EUA, é campeã em competitividade, usando todos os meios, inclusive armas para sempre triunfar sobre os outros.

Como romper esta lógica férrea? Resgatando e dando centralidade àquilo que outrora nos fez dar o salto da animalidade à humanidade. O que nos fez deixar para trás a animalidade foi o princípio de cooperação e de cuidado. Nossos ancestrais antropóides saíam em busca de alimento. Ao invés de cada qual comer sozinho como os animais,

traziam ao grupo e repartiam solidariamente entre si. Dai nasceu a cooperação, a sociabilidade e a linguagem. Por este gesto inauguramos a espécie humana. Face aos mais fracos, ao invés de entregá-los à seleção natural, inventamos o cuidado e a compaixão para mantê-los vivos entre nós.

Hoje como outrora são os valores ligados à cooperação, ao cuidado e à compaixão que limitarão a voracidade da concorrência, desarmarão os mecanismos do ódio e darão rosto humano e civilizado à fase planetária da humanidade. Importa começar já agora para que não seja tarde demais.

Artigo publicado em www.leonardoboff.com.br.

GRADE DE CORRECÇÃO DO RESUMO

ADEQUAÇÃO AO TEMA (2.0)

- ⇒ O texto do resumo expressa todas as informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes?
- ⇒ O texto do resumo recupera com fidelidade as informações mais relevantes do texto original?
- ⇒ O texto do resumo não apresenta ideias irrelevantes do texto original?
- ⇒ O texto do resumo não apresenta ideias pessoais do aluno sobre o tema?

ADEQUAÇÃO AO GÊNERO (2.0)

- ⇒ O texto do resumo encapsula as ideias essenciais do texto original, resumindo-as ou generalizando-as adequadamente?
- ⇒ No início do resumo há uma indicação clara do título e do autor do texto resumido?
- ⇒ O texto do resumo deixa claro de quem são as ideias resumidas, mencionando o autor do texto original de diferentes formas?
- ⇒ No texto do resumo os atos do autor original são mencionados?
- ⇒ O texto do resumo não apresenta citação direta ou cópia de trechos do texto original?

ADEQUAÇÃO À NORMA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA (3.0)

- ⇒ O texto do resumo reflete uma boa utilização dos recursos típicos da modalidade escrita padrão e formal da língua portuguesa?
- ⇒ No texto do resumo as relações entre as ideias do texto original estão claramente explicitadas por conectivos adequados;
- ⇒ No texto do resumo os atos do autor do texto original estão expressos por verbos adequados?
- ⇒ O texto do resumo não apresenta problemas de frases incompletas, pontuação, rasuras, erros ortográficos ou gramaticais?

Fonte: Docente do componente curricular (2024)

Com base nos relatos dos estudantes e nas observações feitas durante o acompanhamento das produções, verificou-se que as orientações fornecidas foram, em sua maioria, compreendidas pelos estudantes, sobretudo em razão da apresentação dos critérios de correção na produção inicial do primeiro resumo e dos momentos de discussão sobre esses critérios com os estudantes após a primeira produção. Fica perceptível que o estudante, ao entender o que é esperado em sua produção textual escrita, passa a ter maior facilidade na

compreensão dos objetivos da proposta e dos elementos que compõem a estrutura do gênero que está sendo trabalhado, além de trazer mais segurança aos estudantes durante sua escrita.

4.2.2 Análise da organização didática no ensino da resenha

Nesta etapa, não conseguimos trabalhar o gênero resenha por meio de uma sequência didática, conforme o modelo proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011). Contudo, em consonância com o que foi apontado pelos autores, através da sequência didática trabalhada sobre o gênero resumo, foi possível relacionar os aspectos em comuns, que são transversais entre esses gêneros, e transpô-las no ensino da resenha acadêmica. Sendo assim, foram apresentadas aos estudantes as principais características composicionais da resenha, bem como sua função no meio acadêmico e logo após foi proposta a escrita de uma resenha (produção inicial). Para favorecer a compreensão do gênero, foi exposto um modelo de resenha acadêmica, estabelecendo conexões com os aspectos previamente trabalhados no ensino do gênero resumo. Iniciamos, então, a apresentação do gênero resenha por meio de um exemplo concreto, cuja estrutura foi analisada de forma sucinta. Durante essa abordagem, foram discutidos os diferentes contextos de produção da resenha, com ênfase em aspectos fundamentais para sua elaboração, tais como:

- Qual o papel social de quem irá produzir uma resenha?
- Quem será o destinatário?
- Seu destinatário conhece a obra que será resenhada?
- Em que local a resenha irá circular?
- Qual será o seu objetivo?
- Qual será o objetivo do destinatário ao ler a resenha?

Posteriormente, os estudantes foram incentivados a escrever uma resenha acadêmica considerando os aspectos discutidos sobre o gênero. Escolhemos o livro “Tsurus”, da autora Tatiane Silva Santos, para ler com os estudantes e propor a escrita de uma resenha sobre ele.

Na aula seguinte, retomamos o tema, aprofundando a análise da estrutura da resenha a partir das produções iniciais, trazendo detalhes e exemplos. Durante a explicação, fomos chamando a atenção para a produção inicial que fizeram na aula anterior, indicando pontos de melhoria, e mostrando como seria a escrita ideal de uma resenha bem estruturada, fazendo uso de alguns exemplos de resenha. Conforme abordado na aula anterior, em conjunto com os

estudantes, reforçamos quais eram as particularidades da estrutura de uma resenha, seguindo o que foi apresentado durante a aula.

A seguir temos a organização didática que orientou o trabalho com a resenha acadêmica:

QUADRO 21 - Organização didática para escrita da Resenha Acadêmica

Etapa	OBJETIVO	ATIVIDADE
1. Produção Inicial	- Introduzir o gênero resenha acadêmica. - Identificar dificuldades na produção do gênero resenha.	- Leitura de uma resenha. - Discussão sobre diferenças entre resumo e resenha. - Características da resenha. - Produção inicial de uma resenha a partir de um livro infantil.
2. Intervenção Didática	- Discutir sobre as resenhas. - Apresentar modelos de resenhas acadêmicas. - Apresentar o gênero acadêmico, sua função e estrutura. - Produzir uma resenha acadêmica de livro. - Fornecer subsídios para a escrita da resenha, melhorando sua estrutura e argumentação.	- Estratégias de leitura para destacar ideias principais, argumentos e suposições do autor do texto resenhado. - Discussão sobre posicionamento crítico em uma resenha.
3. Produção Final	Consolidar o aprendizado por meio da reescrita utilizando as estratégias discutidas em aula.	- Revisão e reflexão a partir das sugestões recebidas. - Produção final da resenha.

Fonte: Elaboração da autora (2024)

A seguir, vemos a proposta de produção inicial da resenha acadêmica, sobre a obra “Tsurus”, da autora Tatiane Silva Santos. A proposta de escrita da primeira resenha aconteceu de modo semelhante à escrita do gênero textual resumo acadêmico, em que a professora primeiro abordou os critérios para a produção de uma resenha, retomando pontos trabalhados no resumo. Em seguida, foi lançada a proposta de escrita da resenha após a leitura da obra por parte da professora, ressaltamos que a obra também foi disponibilizada dentro da sala virtual para os estudantes terem acesso. Essa atividade foi desenvolvida com intuito de verificar quais dificuldades os estudantes apresentaram na produção inicial.

FIGURA 11 - Proposta de produção inicial da resenha acadêmica

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA

- Produção de uma resenha do livro infanto-juvenil Tsurus, de Tatiane Silva Santos

Grade de correção

ADEQUAÇÃO AO TEMA (1,0)

- O texto da resenha apresenta os dados sobre a obra resenhada (referências e objetivo da obra)? (0,5)
- O texto da resenha apresenta dados sobre o contexto de publicação e o autor da obra? (0,5)

ADEQUAÇÃO AO GÊNERO (2,5)

- O título da resenha recupera o tema da obra e a posição do resenhista de forma criativa? (0,5)
- O texto da resenha está estruturado globalmente de forma adequada contextualização/apresentação, breve resumo, avaliação das partes, recomendação)? (1,0)
- O texto da resenha expressa, de forma aprofundada e clara, uma opinião do resenhista acerca da obra resenhada? A opinião do resenhista é adequadamente expressa de maneira indireta / implícita (por meio de adjetivos e advérbios etc.)? (1,0)

ADEQUAÇÃO À NORMA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA (1,5)

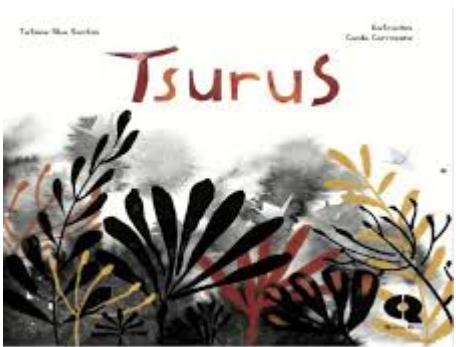
- O texto da resenha reflete uma boa utilização dos recursos típicos da modalidade escrita padrão e formal da língua portuguesa? (0,5)
- No texto da resenha as relações entre as ideias estão claramente explicitadas por conectivos adequados? (0,5)
- O texto da resenha não apresenta problemas de frases incompletas, pontuação, erros ortográficos ou gramaticais? (1,0)

De modo muito parecido com a produção final do resumo, aconteceu com a resenha final, a qual também fez parte de umas das avaliações do semestre. A atividade permitiu que o estudante atendesse aos critérios estabelecidos na escrita do gênero resenha, envolvendo apresentação da obra, síntese do enredo, análise crítica e recomendação. Assim como as demais, essa atividade também foi composta de uma grade de critérios de avaliação, que deixava explícita a necessidade de atender aos pontos colocados como relevantes na produção do gênero resenha. Vale ressaltar que o estudante precisaria demonstrar a sua capacidade de síntese e se posicionar, construindo argumentações coerentes com a obra escolhida.

QUADRO 22 - Produção final resenha acadêmica

Campus:	Curso: PEDAGOGIA
Disciplina : LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	Professor :
Aluno: _____	RA : _____
Semestre: 2º/2024	Turma: _____ Data: _____ Assinatura: _____

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL



Elabore uma **Resenha Acadêmica** do livro “Tsurus”. Sua produção terá um valor máximo de 5,0 pontos. Lembre-se de apresentar o texto escrito à tinta azul ou preta e com letra legível. LEMBRETE: Verifique os critérios de correção na grade exposta abaixo. É através dela que seu texto será avaliado.

ADEQUAÇÃO AO TEMA (2,0)

- ⇒ O texto da resenha apresenta os dados sobre a obra resenhada (referências e objetivo da obra)? (0,5)
- ⇒ O texto da resenha apresenta dados sobre o contexto de publicação e o autor da obra? (0,5)

ADEQUAÇÃO AO GÊNERO (2,0)

- ⇒ O título da resenha recupera o tema da obra e a posição do resenhista de forma criativa? (0,5)
- ⇒ O texto da resenha está estruturado globalmente de forma adequada contextualização/apresentação, breve resumo, avaliação das partes, recomendação? (1,0)

- ⇒ O texto da resenha expressa, de forma aprofundada e clara, uma opinião do resenhista acerca da obra resenhada? A opinião do resenhista é adequadamente expressa de maneira indireta / implícita (por meio de adjetivos e advérbios etc.)? (1,0)

ADEQUAÇÃO À NORMA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA (3,0)

- ⇒ O texto da resenha reflete uma boa utilização dos recursos típicos da modalidade escrita padrão e formal da língua portuguesa? (0,5)
- ⇒ No texto da resenha as relações entre as ideias estão claramente explicitadas por conectivos adequados? (0,5)
- ⇒ O texto da resenha não apresenta problemas de frases incompletas, pontuação, erros ortográficos ou gramaticais? (1,0)

Fonte: Docente do componente curricular (2024)

Acreditamos que as atividades desenvolvidas para ensino da resenha foram significativas, pois foi possível correlacionar com o que havia sido trabalhado na sequência didática, sendo evidenciada essa informação na produção inicial da resenha dos estudantes que veremos na próxima seção.

Ambas as propostas foram planejadas a partir do modelo didático de Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2004), considerando as dificuldades evidenciadas na escrita dos resumos, nas respostas ao questionário e na produção inicial da resenha, atentando-se para estrutura dos gêneros trabalhados e adequação do tipo de linguagem utilizada.

Através da primeira pergunta - De que forma as aulas influenciaram em sua forma de ler e compreender os textos acadêmicos? Você pode compartilhar um exemplo de como ajudou a melhorar a sua compreensão e síntese dos textos lidos? - objetivamos compreender o impacto das aulas em que aplicamos a sequência didática na forma como o estudante adequa o seu discurso à situação comunicativa, como utiliza a linguagem em cada contexto e como se mobiliza para o objetivo da comunicação. Compreende-se que a partir da sequência didática aplicada, os estudantes mudaram o modo como se portavam frente à leitura e à busca por entender a função social do texto que se está lendo, mostrando-se mais críticos. Tais afirmações podem ser verificadas nos excertos a seguir:

Estudante 7: *“auxiliou na melhora de um olhar crítico”*

Estudante 9: *“Antes eu pensava que quando terminasse de ler um texto deveria lembrar e entender todo o contexto, ... consegui entender que deve se ler várias vezes para assim começar a entender que assunto.”*

Estudante 13: *“Ajudou nos métodos para encontrar os termos mais importantes do texto”*

Estudante 17: *“As aulas me ajudaram quando começamos a fazer resenhas, resumos sem valer pontos, apenas para irmos treinando.”*

Estudante 29: *“Me estimularam a buscar mais artigos acadêmicos, e eu sempre faço um resumo mental tentando sintetizar as informações”*

Estudante 30: *“criei uma perspectiva diferente sobre como compreender e fazer textos”*

Essas falas sugerem que os estudantes passaram a adotar uma postura mais crítica e reflexiva diante da leitura, desenvolvendo estratégias que auxiliam na compreensão dos textos e também no tipo de escrita que são solicitados nesse contexto acadêmico.

A pergunta “O que mudou no jeito em que você se organiza para estudar e escrever seus textos acadêmicos?” buscou identificar possíveis avanços na capacidade discursiva, que foi a segunda mais desenvolvida, conforme os dados obtidos. Essa capacidade envolve a articulação entre leitura, compreensão e produção textual, uma vez que refletem sobre o movimento de leitura de acordo com as características dessas situações e influência que exercem sobre a produção textual (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017). Os excertos a seguir demonstram essas mudanças:

Estudante 5: *“Eu comecei a ler outros textos, e fazer mais trabalhos sobre, o que ajudou muito.”*

Estudante 9: *“Comecei a grifar as partes mais importantes do texto, ler várias vezes sem cobrança de entender e fazer com calma.”*

Estudante 12: *“Mudou a forma de ler e separar os tópicos, sumarizar e reler quantas vezes for necessário.”*

Estudante 13: *“A programação para escrever.”*

Estudante 17: *“Minha organização com os estudos.”*

Estudante 30: *“Comecei a anotar mais dúvidas no meu próprio caderno e grifar coisas que acho mais importantes.”*

Essas respostas demonstram uma reorganização nos hábitos de estudo e uma maior consciência das etapas que envolvem a leitura e a produção de textos acadêmicos.

Acerca da capacidade linguístico-discursiva, a partir da questão “Descreva a maneira como as intervenções impactaram na forma de organização dos seus estudos. Você percebeu alguma mudança significativa em sua rotina de estudos depois das intervenções? Quais

foram?”, buscamos identificar como as atividades propostas interferiram na prática cotidiana de escrita e leitura desses estudantes. Vejamos a seguir alguns relatos:

Estudante 5: *“Eu percebi que comecei a prestar mais atenção nos autores principalmente, e mais sobre os seus trabalhos, além de ler realmente, outros textos parecidos.”*

Estudante 7: *“sim, na forma de separar as informações para o estudo.”*

Estudante 12: *“Sim, a forma de fazer como dito anteriormente e ao ter mais contato, também tive mais prática.”*

Estudante 17: *“De forma significativa não, mas me ajudou a ter um norte quando eu for fazer algo acadêmico.”*

De acordo com dados apresentados, compreendemos que estes apontam para uma mudança no movimento das práticas de leitura, organização e escrita, ainda que em diferentes níveis, conforme relatado, entre os participantes. Tais mudanças sugerem que a sequência didática proporcionou condições para o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem, aspecto que será retomado na próxima subseção, dedicada à análise das produções finais dos estudantes.

Tivemos, também, a oferta de duas palestras, uma palestra sobre o gênero resumo, com intenção de contribuir para revisão do gênero abordado em sala de aula e também com os demais estudantes da universidade em que está pesquisa foi desenvolvida. A palestra teve como enfoque as características estruturais, funcionais e discursivas do resumo acadêmico, e também no esclarecimento de dúvidas e consolidação daquilo que foi trabalhado na sequência didática em aula.

A segunda palestra foi sobre o gênero resenha. Com o objetivo de aprofundar o ensino da resenha acadêmica e fortalecer os conhecimentos previamente abordados, foi realizada uma segunda palestra voltada para esse gênero textual. Essa atividade foi aberta a todos os estudantes da universidade, não se restringindo apenas aqueles matriculados no segundo semestre do curso de Pedagogia. A proposta da palestra foi retomar os conteúdos trabalhados anteriormente como o conceito do gênero resenha, estratégias de escrita e elementos fundamentais que compõem a estrutura da resenha acadêmica, além de esclarecer dúvidas levantadas pelos participantes.

Acerca das atividades propostas e desenvolvidas pelos estudantes, conclui-se que foram pertinentes e adequadas aos objetivos propostos não apenas na pesquisa, mas também

na ementa do componente curricular, com avanço positivo na apropriação das capacidades de linguagem por parte dos estudantes. No que se refere às orientações para os estudantes, estas foram efetivas e compreensíveis, sendo possível notar isso na primeira produção dos estudantes (resumo inicial) e na sua última produção (resenha final).

Na subseção seguinte, apresentaremos o desenvolvimento e apropriação das capacidades dos estudantes que participaram de todo o percurso da sequência didática e entregaram os textos.

4.3 Avanços na mobilização das capacidades de linguagem

Em concordância com os pressupostos do ISD, a análise baseia-se na percepção dos próprios estudantes sobre as contribuições de sequência didática voltada ao ensino do gênero resumo, para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Nesse cenário, os dados foram produzidos a partir das respostas a um questionário, o qual teve o intuito de identificar quais efeitos a SD trouxe para a mobilização dessas capacidades pelos estudantes.

A análise entre as produções textuais iniciais e finais dos estudantes permitiram enxergar o avanço na mobilização das capacidades de linguagem utilizadas pelos estudantes, em que observamos avanço na construção e na organização textual, na coerência argumentativa e no uso de recursos linguísticos adequados ao gênero que fora proposto.

Enfim, esta subseção apresenta os dados relativos ao terceiro objetivo específico que é analisar a mobilização das capacidades de linguagem após a realização das atividades propostas.

4.3.1 Comparação da produção inicial e final do resumo

Os textos produzidos pelos estudantes foram analisados e comparados, a fim de identificar a mobilização das capacidades de linguagem durante o semestre letivo. Os estudantes 9, 19 e 29, participaram ativamente de todo processo da pesquisa, desde o começo,

por isso, olhar para os textos desses estudantes nos possibilitou fazer uma identificação mais fiel das dificuldades apresentadas na produção inicial do resumo acadêmico e compará-las com a produção final da resenha. Olhar para esses três estudantes possibilitou também fazer um levantamento dos avanços com relação às capacidades de linguagem.

Apresentar os textos, como faremos nessa subseção, permitirá legitimar o trabalho feito e seus resultados concretos que se tornaram evidentes com a produção final.

O estudante 9, em sua produção inicial compreende parcialmente a proposta do gênero resumo e busca retomar as ideias discutidas no texto original, mas durante a escrita do seu resumo não traz a principal questão discutida no texto original. No decorrer de seu texto o estudante vai apenas trazendo algumas ideias, mas sem fazer relação entre as partes do texto. Deste modo, não fica evidente quais foram os argumentos trazidos pelo autor do artigo, uma vez que o estudante apenas menciona o autor e o título do artigo no início de seu resumo (linha 1).

Podemos perceber que na produção final do seu resumo, o estudante já compreende a finalidade comunicativa do gênero. Diferentemente do que vemos na produção inicial, nessa segunda produção, o estudante, além de iniciar o seu resumo indicando o autor e o título do artigo (linha 1), faz referências a algumas falas do autor do texto original (linhas 4, 8, 12, 14). O estudante usou conectivos (linhas 4, 6, 14, 16) e verbos (linhas 4, 8, 14) adequados para explicitar a relação entre as ideias do texto e atos do autor, cujo texto foi resumido. A partir dessa produção final, é perceptível a mobilização das capacidades de linguagem pelo estudante. A seguir, o texto da íntegra.:

QUADRO 23 - Comparação entre a produção inicial e final do estudante 9

Resumo - Estudante 9	
Produção Inicial	1 No artigo Cultura da Paz observamos que Leonardo Boff escreve que 2 existe uma cultura dominante, começa falando como a comunicação 3 magnifica todo tipo de violência, mencionando o filme “Exterminador do 4 Futuro”. 5 A violência por detrás tem poderosas estruturas, o big bangcaos presente 6 no processo cosmogênico, a dominação do homem sobre a mulher e 7 guerras que foram gerados para resolução de conflitos, são estruturas que 8 consolidam a cultura da violÊncia. 9 Hoje a cultura é imperativa, pois existe um processo destrutivo jpa

	10 montado para impossibilidade a continuidade do projeto humano. Para 11 uma cultura da paz é necessário dessenterrar a nossa capacidade de 12 afetividade para ela ser maior que a estrutura agressiva, é necessário 13 cuidar da essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive e nem 14 sobrevive.
Produção Final	1 Leonardo Boff inicia o artigo “Competição ou cooperação” apontando o 2 fato do crescimento da violência em todos os espaços do mundo e da 3 sociedade, chegando ao ponto máximo da auto destruição por não deixar 4 de fora o entreterimento das crianças. Diante disso, o autor levanta o 5 motivo de chegar a esse ponto, explicando o motivo de chegar a esse 6 ponto, explicando que são várias causas, contudo defende que a 7 competitividade é a principal. 8 Boff argumenta que a competitividade se inicia no campo da 9 economia capitalista de mercado, selecionando os mais fortes como 10 vencedores, ele aponta que a competitividade deve ser agressiva para 11 funcionar. 12 Segundo o autor, todos os espaços se tornam uma oportunidade de 13 ganhar, exceto os ambientes sem preço, sendo eles os que conseguimos 14 ser humano. Sobretudo, Boff considera que apesar da homogenização do 15 capitalismo ao extremo, ele não parou as guerras com a campeã da 16 competitividade. Leonardo Boff conclui que para o romper o crescimento 17 da violência é necessário resgatar tudo aquilo que levá á humanidade e 18 destaca que deve começar o quanto antes.

Fonte: Estudante 9

Com relação ao estudante 19, identificamos que, na produção inicial, ele apenas selecionou trechos do texto original que julgou serem mais importantes e inseriu em seu resumo de forma literal, sem nenhum tipo de referência ou aspas. Ao analisarmos a produção final, evidenciou-se a compreensão da proposta do gênero resumo, já que o estudante 19 indicou o título do artigo e seu autor (linha 1). O discente atentou-se, nessa segunda produção, à escolha de verbos (linhas 2, 4, 6, 8, 10) e conectivos (linhas 8, 10, 11) para estabelecer a relação entre os argumentos e ideias trazidas pelo autor do artigo. Sendo

assim, é nítido que houve mobilização das capacidades de linguagem - ação, discursiva e linguístico-discursiva - de forma significativa. Como podemos ver no quadro a seguir:

QUADRO 24 - Comparação entre a produção inicial e final do estudante 19

Resumo - Estudante 19	
Produção Inicial	1 A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade 2 de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza. Essa é a 3 lógica dos dinossauros que criou a cultura do medo e da guerra. E sempre 4 de novo faz suscitar a pergunta que, de forma dramática, Einstein colocou 5 a Freud nos idos de 1932: é possível superar ou controlar a violência? 6 Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos homens controlar 7 totalmente o instinto de morte. Esfaimados pensamos no moinho que tão 8 lentamente nós que poderíamos morrer de fome antes de receber a 9 farinha.” 10 Há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após 11 reinarem, soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui 12 também o significado de ordenar o caos através de ordens cada vez mais 13 complexas e, por isso também, mais harmônicas e menos violentas. 14 Somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do 15 homem sobre a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas 16 sobre o mecanismo de violência como o Estado. 17 Essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos 18 conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje 19 globalizada. 20 A essa cultura da violência há que se opor a cultura da paz. Hoje ela é 21 imperativa. 22 É imperativa porque o potencial destrutivo já montado pode ameaçar toda 23 a biosfera. 24 O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos e copilotar a 25 marcha da evolução.
Produção Final	1 Em seu artigo “competição ou cooperação” o autor Leonardo Boff 2 comenta sobre a exaltação da violência. Ele explica que essa violência

	3	vem da competitividade ou da concorrência sem limites.
	4	O autor relata, que essa concorrência que for que for mais forte em relação
	5	a tudo vence, e os mais fracos é como peso morto.
	6	Boff aponta que a competitividade invadiu todos os espaços e que é
	7	agressivo. E as coisas que tem valor, mas não tem preço é deixado de lado.
	8	Alem disso ele afirma que a competitividade provoca mais e mais tensões,
	9	conflitos e violência e que ninguém aceita perder para o outro.
	10	Dessa maneira o autor conclui que nós falta cooperação, a sociabilidade e
	11	a linguagem. Visto que há fracos, possam ser cuidados e não eliminados.
	12	Ainda da tempo de mudar isso se começar hoje.

Fonte: Estudante 19

O estudante 29 iniciou a produção de seu resumo inicial indicando que seu texto é uma análise (linha 1) e citou o nome do autor do artigo (linha 1), contudo não explicou quem é Leonardo Boff. O título não aparece em nenhum momento de seu texto. O discente procurou trazer o assunto discutido no artigo, porém a forma como abordou as ideias principais gera confusão e não compreensão. Além disso, o estudante ainda escreveu o resumo como se algumas ideias fossem dele e não do autor do artigo (linha 12 a 15).

Na produção final do resumo, o estudante demonstrou um avanço significativo no que se refere à adequação da proposta do resumo, da relação entre as ideias, fez a indicação do autor no início de seu resumo (linha 1), além de mencioná-lo ao longo do texto (linha 3, 7, 12, 14). Houve a preocupação da escolha de verbos (linhas 1, 3, 7, 10, 14) e conectivos (linhas 5, 7, 9) adequados para que o resumo ficasse compreensível e condizente com o texto original. O texto pode ser visto na íntegra no quadro a seguir:

QUADRO 25 - Comparação entre a produção inicial e final do estudante 29

Resumo - Estudante 29		
Produção Inicial	1	Nesta análise sobre a cultura da nossa sociedade, Leonardo Boff exploram
	2	de uma forma até filosófica, nossa história, passando pelo big bang,
	3	extinção dos dinossauros, até chegar em nossa sociedade atual moldada
	4	por suas estruturas machistas, violêntas, autoritárias, que geraram uma
	5	sociedade desigualitária, injusta e igualmente violenta.
	6	Ele aborda o fascismo humano por guerras e seus “heróis”, e lembra

	7 que mesmo assim, possuímos as capacidades de sermos afetivos, de 8 termos compaixão, solidariedade e amor. Infelizmente, mesmo com todas 9 essas competências, permanecemos segundo as “pegadas” dos 10 dinossauros, que os levou à uma extinção violenta e devastadora, assim 11 como eles próprios. 12 Para mudarmos essa rota o caminho depende dos seres humanos. 13 Depende de decidirmos pensar no outro, preservar a todos e não apenas 14 um. Sendo assim, a paz se torna um “objeto” de estudo, no sentido de 15 busca, e desejo de cada indivíduo.
Produção Final	1 Em seu artigo “Competição ou cooperação” o autor Leonardo Boff, inicia 2 discutindo o fato de existir uma relação entre o aumento da violência e a 3 competitividade existentes em nossa sociedade. O autor dicerta sobre 4 como essa competição é oque move o nosso sistema econômico social (o 5 capitalismo) e que por meio dela opera um Darwinismo social, onde 6 apenas os mais fortes conseguem sobreviver. 7 Entretanto, Boff defende a ideia de que essa busca competitiva por sempre 8 ter mais, apenas transforma tudo em mercadorias e elimina valores 9 primários tão importantes para a nossa vida em sociedade. Desta forma, 10 ele argumenta que desde o surgimento desse senso de competição social 11 apenas tem feito a nossa sociedade emergir em mais guerras e violência. O 12 autor relembra sobre como nossa sociedade partindo de princípios de 13 cuidados e cooperação entre nossos primeiros ancestrais. 14 Assim, Leonardo Boff conclui que a única maneira de conter a violência e 15 competitividade nociva é despertando comportamentos ligados à 16 cooperação o quanto antes for possível.

Fonte: Estudante 29

Focamos, a seguir, em apresentar visualmente o resultado da análise da produção final do resumo acadêmico desses estudantes (estudante 9, estudante 19 e estudante 29). Como podemos perceber, no quadro abaixo, é visível que os estudantes conseguiram compreender o contexto de produção do resumo, a proposta e a finalidade na escrita desse gênero, selecionando e organizando as principais ideias do texto original na construção do resumo.

QUADRO 26 - Produção final do resumo acadêmico relacionado à capacidade de ação

Capacidade de Ação		
Produção Final	Atendeu a proposta do resumo	Retoma as ideias do texto
Estudante 9		
Estudante 19		
Estudante 29		

Fonte: Elaboração da autora (2025)

A capacidade de ação foi a mais mobilizada pelos universitários, lembrando que essa apropriação está relacionada às condições de produção e à finalidade de escrita do gênero resumo, nesse caso, o modo como sumarizar e sintetizar o texto original adequadamente para que o compreendamos através do resumo.

No que se refere à capacidade discursiva, só o estudante 29 atingiu todos os critérios esperados na escrita do resumo final. Os estudantes 9 e 19 conseguem trazer em seu resumo a questão discutida no texto original, porém o estudante 19 aborda apenas parcialmente essa questão, como podemos verificar no excerto “...o autor Leonardo Boff comenta sobre a exaltação da violência...”. As ideias do autor do artigo não foram explicitadas pelos estudantes 9 e 19, dificultando a compreensão do texto original apenas pelo resumo.

QUADRO 27 - Produção final do resumo acadêmico relacionado à capacidade discursiva

Capacidade Discursiva								
Produção Final	O texto segue a estrutura do gênero?	Há indicação do título	Há indicação do autor do texto	Traz a questão discutida no texto original	Traz a posição do autor	Traz os argumentos que o autor utiliza	As relações entre as ideias do texto original estão claras?	O texto original é compreendido através do resumo?
Estudante 9								
Estudante 19								
Estudante 29								

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Acerca da capacidade linguístico-discursiva, podemos notar que os estudantes conseguiram se desenvolver. Na produção final, os três estudantes já fazem menção ao autor do artigo durante a escrita do resumo, além do uso adequado dos verbos e escolheram uma seleção lexical adequada ao gênero. Todavia, os estudantes 9 e 19 ainda usam parcialmente os

conectivos, e os três estudantes ainda apresentam parcialmente erros ortográficos, gramaticais e/ou de pontuação.

QUADRO 28 - Produção final do resumo acadêmico relacionado à capacidade linguístico-discursiva

Capacidade Linguístico-Discursiva					
Produção Final	Menção ao autor do texto original no decorrer do texto	Faz uso de conectivos	Faz uso de verbos adequados	Seleção lexical está adequada ao gênero	Há problemas na pontuação, erros gramaticais e/ou ortográficos?
Estudante 9					
Estudante 19					
Estudante 29					

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Conforme descrito na metodologia, após a aplicação da sequência didática sobre o resumo, foi apresentada brevemente a resenha e suas características. Após essa apresentação, a título de produção inicial do gênero resenha, os estudantes foram convidados a escrever uma resenha sobre um livro infantil “Tsurus”, de Tatiane Silva Santos.

Na próxima seção trataremos da mobilização das capacidades de linguagem mobilizadas na produção inicial da resenha fazendo comparação com a escrita do gênero resumo.

4.3.2 Identificação da mobilização das capacidades de linguagem na produção inicial da resenha

É possível notar que já na primeira versão da resenha, se comparada ao resumo anteriormente trabalhado, a capacidade de ação do estudante 29 foi desenvolvida e dos estudantes 9 e 19 foram parcialmente desenvolvidas.

Apesar do interesse em aplicar uma segunda sequência didática sobre o gênero resenha, não houve tempo suficiente, pois a quantidade de feriados prejudicaram nosso planejamento inicial. Apesar disso, trabalhar a resenha após uma sequência didática sobre resumo foi essencial, já que os aspectos transversais que os conectam tornam possível o

trabalho com o gênero resenha. Dessa maneira, relembremos e reforçamos com os estudantes algumas características que ligam os dois gêneros e abordamos os pontos que os diferenciam.

Na produção inicial da resenha do estudante 9 (quadro 29), percebemos um avanço em comparação à sua produção inicial e final referente ao gênero resumo. Na primeira produção, o discente ainda apresentou dificuldades na adequação do gênero resenha, como não se posicionar de forma crítica, fez menção ao autor da obra apenas no início de sua resenha (linha 1), não usou os conectivos de forma coerente, contudo já buscou utilizar verbos semanticamente mais adequados e teve cuidado com a seleção lexical embora apresentasse alguns erros gramaticais. Na produção final, o estudante compreendeu a proposta e finalidade comunicativa do gênero resenha, retomando com congruência as principais ideias da obra, articulando com argumentos coerentes com a obra e mencionando o autor (linha 3) e sua posição social (linha 5 a 6) no início de seu texto. Ele finalizou sua resenha indicando a obra (linha 26) e procurou escolher conectivos e verbos adequados na sua escrita. Porém, ainda sentimos falta do posicionamento crítico do estudante. A seguir, é possível ver os textos na íntegra:

QUADRO 29 - Comparação entre a produção inicial e final da resenha do estudante 9

Resenha - Estudante 9		
Produção Inicial	1	No livro Tsuru escrito por Tatiane Silva Santos, conta história de uma
	2	menina chamada Sadako Sasaki que morava em Hiroshima no Japão e foi
	3	umas das crianças atingidas por uma bomba e estava no hospital lutando
	4	pela vida, onde ganhou de presente um pássaro de papel em origami que
	5	junto veio um desafio, se dobrasse 1.000 pássaros poderia fazer um
	6	pedido, pois Tsuro era o nome pássaro que poderia continuar a vida, isso
	7	levou Sasaki a ter uma motivação para continuar lutando, mas o tempo foi
	8	curto demais e não foi possível realizar o pedido, mas Sasaki tinha
	9	amigos que sabiam das suas asas e mesmo que o tempo não tenha sido
	10	suficiente para ela, os amigos fizeram uma estátua representando as asas
	11	dela e que levou a inspirar muitas pessoas. Podemos ver uma referência
	12	com o que ocorreu no Japão com a bomba que caiu em Hiroshima, o livro
	13	de forma leve trouxe a história que muitas crianças viveram na época, e
	14	também vemos a importância de termos amigos.

Produção Final	1 Tsurus. As assas que buscam a paz mundial 2 Santos, Tatiane Silva. Tsurus. Rio de Janeiro: Quase Oito, 2020. 3 O livro Tsurus, de Tatiane Silva, conta a historia de uma menina chamada 4 Sadako Sasaki e um passáro da paz, o Tsurus. 5 A autora Tatiane Silva Santos é poeta, professora pesquisadora, nasceu 6 em Jundiaí, interior de São Paulo. Hoje, mora no estado do Mato Grosso e 7 seu primeiro livro foi tsurus, o qual foi selecionado pelo programa Minha 8 Biblioteca, da prefeitura de São Paulo. 9 A história é contada entre paginas preto branco até as mais coloridas, com 10 desenhos de origami dos passáros. Em uma cidade do Japão, depois de 11 sofrer um ataque de bombas deixar sobreviventes com efeitos colaterais, 12 Sasaki faz parte dessas pessoas e, em um certo momento, teve que ser 13 internada em um hospital. Em um dia, recebeu uma visita que entregou 14 um origami de papel em formato de passáro, onde conheceu a lenda do 15 Tsurus, que quem conseguisse dobrar mil origamis poderia fazer um 16 pedido, em meio à esperança de Sasaki muitas dobraduras de tsurus foram 17 feitas, mas o tempo dela se encerrou antes de completar a quantidade 18 necessária. O desejo de continuar voando não era apenas de Sasaki, mas 19 também dos seus amigos que completaram os mil Tsurus e pediram que 20 que fosse feita uma estatuá representando todas as crianças que lutaram 21 nesse período. 22 Com a leitura desse livro, o leitor irá ter um misto de emoções, mostra 23 uma realidade de muitas pessoas que viveu o período da Segunda Guerra 24 e de uma forma lúdica a autora mostra a esperança e paz de o mundo 25 precisa. 26 Recomendo esse livro para todos, Tsurus, o passáro em origami pode 27 levar a esperança para todas as situações e pode ser trabalhado em 28 Explicações sobre a Segunda Guerra Mundial.
----------------	--

Na produção inicial do estudante 19 (quadro 30), observamos que ele procurou adequar seu texto com a proposta da resenha, indicando o nome do livro e do autor (linha 1), expondo sua opinião sobre a obra (linha 1 a 5) e destacando sua relevância (linha 9 a 11). O estudante também fez uma recomendação para leitura do livro (linha 14 a 17), todavia mencionou o autor apenas no início de seu texto (linha 1). Em sua produção final, observamos que ele compreendeu a função do gênero resenha, indicando o nome da obra (linha 2 e 3), retomando as ideias da obra e fazendo menção ao autor no início (linha 5 e 6) e mais uma vez ao longo do texto (linha 8). O estudante também se preocupou com a escolha de palavras, dos verbos utilizados (linha) e até mesmo com os conectivos (linha 7, 8) para relacionar as ideias elencadas no seu texto, relacionando-as com a obra. É o que podemos verificar no quadro a seguir:

QUADRO 30 - Comparação entre a produção inicial e final da resenha do estudante 19

Resenha - Estudante 19	
Produção Inicial	1 "Tsurus", da Tatiane Silva, é aquele tipo de livro que pega o leitor de 2 surpresa e vai direto ao coração. A história é cheia de emoção e 3 acompanha personagens que, mesmo passando por momentos 4 complicados, conseguem encontrar esperança e um sentido para seguir em 5 frente. O nome do livro não foi escolhido à toa: o tsuru é um origami 6 japonês que simboliza paz e perseverança, e isso se reflete em cada 7 capítulo da trama. É uma história que fala sobre resiliência, a importância 8 de ter esperança e como, com amor e apoio, é possível transformar 9 situações difíceis em aprendizado e crescimento. A obra se destaca pela 10 capacidade de abordar questões humanas e existenciais com uma 11 perspectiva poética e acolhedora. O uso de metáforas e descrições visuais 12 intensifica o impacto emocional da leitura, fazendo com que os leitores 13 reflitam sobre os próprios desafios e as maneiras de encontrar força e 14 beleza mesmo nas situações mais difíceis."Tsurus" é ideal para quem 15 aprecia histórias que equilibram drama e momentos de luz, e para quem 16 busca livros que inspiram a enfrentar as dificuldades da vida com coragem 17 e esperança.
Produção Final	1 Tsurus: O voo de tsurus

2	Santos, Tatiane Silva, Carrossíne, Camila. Tsurus. 2020. 32p.
3	O tsuru é um livro que conta sobre a história de uma menina que
4	foi vítima da bomba de Hiroshima.
5	A obra é de autoria de Tatiane Silva Santos, que é pesquisadora e
6	professora. Nasceu em Jundiaí e hoje mora no estado do Mato Grosso.
7	Logo em suas primeiras páginas, o livro aborda sobre os pássaros,
8	que eles trazem leveza e encanto. Ao decorrer do livro, a autora conta
9	sobre Sadako, que por causa dos efeitos da bomba, teve que ficar no
10	hospital e no próprio hospital ela fica sabendo sobre os mil pássaros, que
11	trazem esperança para ela, no final da obra ela morre. Os amigos dela
12	escrevem cartas para que façam uma homenagem para ela e todos que
13	morrera por causa da bomba. E com as ilustrações do livro vemos que eles
14	consegue homenagear ela e as outras crianças.
15	É um livro inspirador, pois mostra claramente que situações difíceis são
16	necessárias em nossas vidas, mesmo que no final não seja oq esperamos
17	ele tras aprendizado para às pessoas ao nosso redor.

Fonte: Estudante 19

A partir deste último quadro, pudemos comparar a produção inicial e final do estudante 29. Percebemos que logo em sua primeira produção ele compreendeu a finalidade comunicativa do gênero resenha atendendo a estrutura do gênero, relacionando as principais ideias trazidas na obra para a sua resenha. O estudante 29 também fez referências à autora da obra durante a escrita de seu texto (linha 1 e 7) e indicou o título da obra no início da resenha (linha 1). Contudo, abordou apenas de forma parcial a questão discutida na obra e usou parcialmente os conectivos. Fez avaliação do assunto abordado e recomendou a obra (linha 16 a 19), posicionando-se de forma crítica (linha 14 a 16). Em sua produção final, ele também indicou o nome do livro e autor (linha 3), porém, diferente da primeira produção, ele fez referência à autora de forma parcial em sua segunda resenha. Não podemos afirmar categoricamente, mas o fato de essa última produção ter sido usada como parte da nota final do componente curricular pode ter sido um agente que influenciou negativamente sua escrita da resenha final. A seguir, é possível verificar o texto da produção inicial e final do estudante 29:

QUADRO 31 - Comparação entre a produção inicial e final da resenha do estudante 29

Resenha - Estudante 29	
Produção Inicial	1 Tsurus, de Tatiane Silva Santos, é uma obra poética e comovente que traz 2 ao público de todas as faixas etárias a lenda japonesa dos mil tsurus, 3 passando uma mensagem profunda de paz e esperança. Inspirado na 4 história real de Sadako Sasaki, uma menina que, após ser exposta à 5 radiação da bomba de Hiroshima, dedicou-se a fazer mil tsurus para poder 6 fazer o pedido daquilo que todos nós queremos, mais tempo. 7 A linguagem da autora é delicada, explorando de forma sensível temas 8 históricos, transformando uma tragédia em uma mensagem de esperança, 9 e isso permite que leitores de todas as idades compreendam a importância 10 da paz e da amizade em meio ao sofrimento. Complementando o texto, as 11 ilustrações de Camila Carrosine trazem muita leveza, beleza e significado 12 para cada imagem, além disso acrescentam uma dimensão visual que 13 enriquece a experiência de leitura, tornando cada página uma obra de arte. 14 O livro é ideal para quem busca uma história que inspire reflexão sobre a 15 fragilidade e a força humanas. Através de uma narrativa simples, Tsurus 16 toca o coração e relembra o poder da esperança em tempos de 17 adversidade. Se você está buscando um livro leve, de fácil leitura e que 18 pode te ajudar a abordar esses temas com seus filhos, sobrinhos ou alunos, 19 então esse é um livro incrível para você!
Produção Final	1 Tsurus: As asas que a guerra tirou 2 3 O livro Tsurus conta a história de Sadako Sasaki, uma menina que 4 luta contra o tempo para dobrar mil Tsurus pois como conta a lenda, quem 5 realiza esse feito pode ter um pedido realizado. O pedido? : Poder voar, 6 ou, colocando na realidade, ganhar mais tempo de vida, após sofrer com 7 os danos causados pelas bombas lançadas em Hiroshima e Nagasaki. 8 A história foi escrita pela poeta, professora e pesquisadora, Tatiane 9 Silva Santos, e foi ilustrada pela pós-graduada em Direção de Arte, 10 Camila Carrosine, no Rio de Janeiro. 11

	12 No livro é apresentado para o leitor a pequena Sadako Sasaki que, 13 após ser atingida pelos efeitos das bombas nucleares lançadas durante a 2º 14 Guerra Mundial, tem o desejo de poder “voar”, em outras palavras, poder 15 viver mais. Para realizar esse pedido ela começa a dobrar mil tsurus, pois 16 assim ela poderia 17 desejar, como contava a lenda. Infelizmente, ela não consegue dobrar os 18 mil pássaros e acaba falecendo. 19 Mas os amigos de Sadako não deixaram o desejo morrer com ela. 20 Terminaram de dobrar os tsurus e fizeram o possível para não deixar a 21 história da amiga se apagar. Por isso uma estátua dela foi construída para 22 eternizar sua história, e também para nunca deixar se apagar os horrores 23 vividos e as vidas inocentes que foram perdidas durante a guerra. 24 Essa guerra é uma história delicada que é contada com sensibilidade pela 25 autora. Acompanhada pelas belas ilustrações, a leitura de 32 páginas é 26 curta, porém extremamente poderosa, capaz de fazer o leitor se emocionar 27 e refletir sobre a sociedade em que vive e principalmente sobre a guerra. 28 De forma sutil apresenta os horrores vividos durante esse período tão brutal. É uma obra linda, sensível e extremamente necessária em sua abordagem. De fato, uma leitura maravilhosa e indicada para todas as idades.
--	--

Fonte: Estudante 29

Ao olharmos para a produção inicial da resenha dos estudantes 9, 19 e 29, percebemos que os discentes compreendem a proposta do gênero resenha, mesmo que de forma parcial (estudante 9 e 19), e fazem a retomada das ideias apresentadas na obra. Nessa produção, a capacidade de ação foi mobilizada quando os estudantes organizam a escrita de sua primeira resenha, compreendendo a finalidade comunicativa do gênero.

A seguir podemos observar o resultado das análises realizadas a partir da produção inicial das resenhas, com relação à capacidade de ação.

QUADRO 32 - Produção inicial da resenha acadêmica relacionado à capacidade de ação

Capacidade de Ação		
Produção Inicial	Atendeu a proposta da resenha	Retoma as ideias da obra
Estudante 9		
Estudante 19		
Estudante 29		

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Ao olharmos para a capacidade discursiva, percebemos que foi desenvolvida quase que por completo. No entanto, o estudante 9 apresentou uma certa dificuldade na adequação da estrutura do gênero resenha acadêmica, como, por exemplo, na forma como se posicionou criticamente, como abordou a questão discutida na obra resenhada, como estabeleceu a relação entre as ideias e as principais informações da obra. Por outro lado, fez corretamente a indicação do autor e do título da obra resenhada

O estudante 19, por sua vez, desenvolveu parcialmente alguns pontos relacionados à capacidade discursiva, ou seja, foi parcial na identificação da questão central, na relação entre as ideias e informações descritas na obra original.

Já o estudante 29 desenvolveu quase que por completo a capacidade discursiva na primeira resenha, faltando apenas abordar o tema central da obra.

QUADRO 33 - Produção inicial da resenha acadêmica relacionado à capacidade discursiva

Capacidade Discursiva								
Produção Inicial	O texto segue a estrutura do gênero resenha acadêmica ?	Há indicação do título da obra resenhada?	Há indicação do autor da obra resenhada?	Apresenta o tema central da obra	Posicionou-se de forma crítica?	Os argumentos da resenha são coerentes com a obra?	As relações entre as ideias da obra estão claras na resenha?	As principais informações da obra estão evidentes na resenha?
Estudante 9								
Estudante 19								
Estudante 29								

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, observamos que há uma certa discrepância com relação ao resumo final, pois esperávamos que as capacidades trabalhadas e mobilizadas no resumo final fossem mobilizadas na produção inicial da resenha em seus aspectos transversais, quando os estudantes 9 e 19 não fazem nenhuma menção ao autor da obra resenhada e não usam conectivos para estabelecer a relação entre as ideias descritas ao longo da resenha, pontos em que no resumo final foram atingidos. O estudante 9 apresentou mais erros de pontuação, gramaticais e ortográficos do que na produção inicial da resenha; enquanto o estudante 19 evoluiu parcialmente. Já o estudante 29 desenvolveu quase que completamente a capacidade linguístico-discursiva, faltando apenas aprimorar o uso dos conectivos.

QUADRO 34 - Produção inicial da resenha acadêmica relacionado à capacidade linguístico-discursiva

Capacidade Linguístico-Discursiva					
Produção Inicial	Menção ao autor ao longo da resenha?	Faz uso de conectivos de forma adequada ao gênero	Faz uso de verbos adequados	Seleção lexical está adequada ao gênero	Há problemas na pontuação, erros gramaticais e/ou ortográficos?
Estudante 9					
Estudante 19					
Estudante 29					

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na próxima subseção, trataremos da mobilização das capacidades de linguagem da produção final da resenha dos estudantes 9, 19 e 29.

4.3.3 Análise das capacidades de linguagem na produção final resenha

Passamos à análise das produções finais dos três estudantes, que também se deu a partir do livro “Tsurus”, da autora Tatiane Silva Santos.

No que diz respeito à capacidade de ação, esta foi plenamente desenvolvida pelos três estudantes, pois todos atenderam à proposta do gênero resenha e conseguiram retomar as ideias da obra.

QUADRO 35 - Produção final da resenha acadêmica relacionado à capacidade de ação

Capacidade de Ação		
Produção Final	Atendeu a proposta da resenha	Retoma as ideias da obra
Estudante 9		
Estudante 19		
Estudante 29		

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Podemos ver que os estudantes 9 e 19 mobilizaram a capacidade discursiva quase que completamente, faltando para o estudante 9, apenas, posicionar-se parcialmente de forma crítica, e para o estudante 19 indicar o título da obra. Já o estudante 29 atingiu plenamente a capacidade discursiva.

QUADRO 36 - Produção final da resenha acadêmica relacionado à capacidade discursiva

Capacidade Discursiva								
Produção Final	O texto segue a estrutura do gênero resenha acadêmica ?	Há indicação do título da obra resenhada ?	Há indicação do autor da obra resenhada?	Apresenta o tema central da obra	Posicionou-se de forma crítica?	Os argumentos da resenha são coerentes com a obra?	As relações entre as ideias da obra estão claras na resenha?	As principais informações da obra estão evidentes na resenha?
Estudante 9								
Estudante 19								
Estudante 29								

Fonte: Elaboração da autora (2025)

No que diz respeito à capacidade linguística-discursiva, podemos observar que essa capacidade foi mobilizada na produção final dos estudantes 9, 19 e 29. Contudo, o estudante 19 ainda apresentou dificuldades nos aspectos linguísticos, como pontuação e desvios

gramaticais; e o estudante 29, manifestou dificuldades com a forma de mencionar o autor da obra resenhada no decorrer do seu texto.

QUADRO 37 - Produção final da resenha acadêmica relacionada à capacidade linguístico-discursiva

Capacidade Linguístico-Discursiva					
Produção Final	Menção ao autor ao longo da resenha?	Faz uso de conectivos de forma adequada ao gênero	Faz uso de verbos adequados	Seleção lexical está adequada ao gênero	Há problemas na pontuação, erros gramaticais e/ou ortográficos?
Estudante 9					
Estudante 19					
Estudante 29					

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Em suma, fica perceptível o avanço dos estudantes no que concerne ao desenvolvimentos das capacidades de linguagem a partir da aplicação da sequência didática sobre o resumo, a qual contribuiu também para tratar do gênero resenha, devido às características que compartilham ambos os gêneros. Ficou nítido que os três estudantes que fizeram todas as atividades propostas conseguiram mobilizar todas as capacidades de linguagem e evoluíram, ainda que, em alguns momentos, de forma parcial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, fundamentada no interacionismo sociodiscursivo e alinhada à perspectiva histórico-cultural, assumiu uma abordagem qualitativa e teve como objetivo geral identificar as dificuldades enfrentadas na produção de textos acadêmicos elaborados por estudantes que estavam no segundo semestre do curso de Pedagogia, matriculados no componente curricular de Leitura e Produção de Textos, de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. A perspectiva histórico-cultural contribuiu no sentido de nos ajudar a compreender os fatores socioculturais que influenciavam a escrita desses estudantes, permitindo verificar quais estratégias trouxeram resultados concretos a partir das práticas escolhidas como intervenção, direcionadas para o contexto do estudante com a finalidade de ser mais efetiva ao trabalhar com a escrita acadêmica. Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa foi organizada e alinhada a partir dos objetivos específicos propostos: i) Identificar dificuldades que os estudantes enfrentam na produção de textos acadêmicos; ii) Analisar atividades didáticas propostas para o enfrentamento de dificuldades da escrita acadêmica; iii) Analisar a mobilização das capacidades de linguagem após a realização das atividades propostas.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, identificamos que, embora os estudantes afirmassem que já haviam tido contato com os gêneros resumo e resenha, em suas produções iniciais, existem algumas limitações significativas relacionadas à escrita (uso inadequado da linguagem, considerando que são textos que circulam na esfera acadêmica), à identificação das ideias principais do texto e à adequação da estruturação do gênero proposto. Percebemos, na escrita do resumo, que alguns estudantes confundiram este gênero de texto com o gênero resenha quando argumentavam colocando suas opiniões. Essas mesmas dificuldades também foram percebidas nas respostas dos estudantes ao questionário.

O segundo objetivo específico buscou analisar se as atividades que foram propostas durante todo esse período favoreceram a apropriação da escrita acadêmica pelos estudantes. Essas atividades foram organizadas a partir da proposta de sequência didática de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011), que tem como finalidade o ensino sistemático das dimensões ensináveis de um gênero, no caso, primeiro o resumo e em seguida a resenha. Vale ressaltar que no caso da resenha, devido ao tempo, não foi possível trabalhar por meio do procedimento SD sugerido pelos autores citados anteriormente, contudo através da SD

aplicada no resumo, foi possível transpor pontos importantes que transitam nos dois gêneros que foram trabalhados. Com a sequência didática, a proposta de um ensino sistemático do gênero resumo, oportunizou aos estudantes pensar sobre o movimento que fazem ao refletir sobre um texto antes de escrever sobre ele. Outro ponto importante a ser mencionado é a dificuldade de argumentação dos estudantes na hora de escrever, pois nas discussões em sala de aula, oralmente, eles tinham uma capacidade de argumentação muito boa.

As discussões em sala de aula promoveram momentos de reflexão sobre a prática da escrita acadêmica, contribuindo para que os estudantes também pudessem desenvolver suas próprias estratégias de leitura e escrita. As aulas e atividades desenvolvidas possibilitaram a mobilização das capacidades de linguagem pelos estudantes. Isso pode ser percebido na forma como passaram a se organizar para estudar, no entendimento sobre as funções de cada gênero de texto, no modo de olhar criticamente para sua própria escrita. Segundo os próprios estudantes, tais mudanças refletiram também na prática de leitura e escrita para uso em outros componentes curriculares.

Quanto ao terceiro e último objetivo específico, fica visível que houve uma mobilização significativa das capacidades de linguagem dos estudantes, principalmente, em relação à capacidade de ação, quando os estudantes mudaram sua postura e compreensão sobre o objetivo da escrita dos gêneros e como se organizavam para produzi-los. Vimos também, na capacidade discursiva, um avanço na organização da estrutura do gênero e no uso da linguagem escrita dentro dos textos. Já na capacidade linguístico-discursiva, percebemos que houve apropriação significativa, mas que ainda poderia ser melhor, se tivéssemos mais tempo para trabalhar cada aspecto de forma minuciosa e aprofundada.

A escassez de tempo foi um elemento desafiador, todavia, mesmo com poucas aulas, buscamos trabalhar cada um dos pontos relacionados às capacidades de linguagem dos estudantes, para que estes pudessem se apropriar e se sentirem inseridos no universo da escrita acadêmica e do ensino superior. Ler e escrever são capacidades essenciais para um bom desempenho acadêmico. A prática da escrita é importante para a construção de conhecimento, refletir sobre ela é refletir sobre sua prática.

Acerca das contribuições dessa pesquisa, destacam-se a compreensão dos desafios que são enfrentados por muitos dos estudantes que ingressam no ensino superior e como as intervenções, através da SD, possibilitaram a apropriação da escrita acadêmica, pois são oportunizados momentos significativos de trocas e discussões, ainda que por pouco tempo. Dessa forma, foi possível identificar avanços significativos na mobilização das capacidades

de linguagem por parte dos estudantes, especialmente no que diz respeito à apropriação da capacidade de ação e, em menor escala, da capacidade discursiva. As respostas dadas pelos estudantes por meio do questionário indicam que os momentos de intervenção pedagógica proporcionaram uma reorganização das práticas de leitura e escrita, ainda que lacunas permaneçam, sobretudo no domínio dos recursos linguístico-discursivo.

Contudo, a pesquisa apresentou algumas limitações, como a quantidade de participantes que responderam ao questionário e que realmente participaram de todo percurso didático proposto, reduzindo assim a quantidade de dados comparativos, ou seja, apenas 3 estudantes de um total de 32 que aceitaram participar da pesquisa realizaram todas as atividades propostas. Caso a participação efetiva tivesse sido maior, o resultado da pesquisa poderia ser mais expressivo.

A presença da pesquisadora pode ter sido um fator inibidor, pois pode ter influenciado nas respostas dos estudantes ao questionário, sendo perceptível a distância entre o que tinham afirmado e o que realmente foi evidenciado nas produções textuais.

Um ponto importante dessa pesquisa seria trabalhar em caráter longitudinal. Entendemos que é estritamente necessário um espaço que proporcione que esse tipo de experiência seja efetiva para os estudantes, que promova uma escuta atenta e um acompanhamento contínuo, para que, então, possamos avançar ainda mais e de forma mais significativa.

Sendo assim, compreendemos que um acompanhamento a longo prazo desse grupo de estudantes, que no momento da pesquisa estavam no segundo semestre, seria de grande valia, pois possibilitaria um impacto muito positivo para a jornada acadêmica de cada um deles, a partir de intervenções mais aprofundadas com a finalidade de uma maior apropriação das capacidades de linguagem trabalhadas. Também possibilitaria trabalhar, por exemplo, outras sequências didáticas com outros gêneros acadêmicos, como artigo, projeto de pesquisa, expandindo o repertório de escrita acadêmica desses estudantes.

Por fim, para mim, enquanto professora iniciante no meio acadêmico, essa pesquisa foi muito valiosa e proveitosa, tanto pessoal quanto profissionalmente, pois pude compreender melhor os reais desafios enfrentados pelos estudantes, impactando não só no meu olhar enquanto pesquisadora, mas também na minha prática docente, principalmente, ao entender as contribuições da sequência didática para o trabalho do professor. Desse modo, desconstruí crenças provenientes do meu antigo olhar de estudante recém-formada no curso de Letras, de que as dificuldades discentes estariam atreladas ao desinteresse ou à falta de esforço por parte

dos estudantes. A experiência de realização da pesquisa reforçou, para mim, a importância de se trabalhar com a escrita acadêmica de forma contínua, considerando os conhecimentos discentes e, ajudando-os, não somente a escreverem bem, mas também a se sentirem pertencentes ao contexto universitário.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Juliana Alves; BOCH, Françoise; RINCK, Fanny. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução por Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Otho. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf Acesso em: 25 mai. 2025
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Organização de Lousada, Bueno e Guimarães. Tradução de Lousada, Bueno e Guimarães [et al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2ª ed., Fortaleza: Parole et vie, 2023.
- BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 11, n. 1, 2009
- BUENO, Luzia.; ZANI, Juliana Bacan.; JACOB, Ana Elisa. Instrumentos para o trabalho docente: a produção de SDs no curso de pedagogia. **Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 292–321, 2022a. DOI: 10.30612/raido.v16i40.16388.
- DOLZ, Joaquim.; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabricio. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512454262011.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FACCI, Maria. Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores associados, 2004.

FEITOZA, Cláudia de Jesus. Abreu. **Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sósia**. 2012 (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FIAD, Raquel. Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABralin**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p. 357-369. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GIUSTI, Júlia. **Ensino superior no Brasil tem 57% de evasão na rede pública e privada**. Correio Braziliense – Eu Estudante, 8 maio 2024. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2024/05/6852929-ensino-superior-no-brasil-tem-57-de-evacao-na-rede-publica-e-privada.html>. Acesso em: 11 out. 202.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 125, dez. 2007.

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

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. 296p.

MAYUMI, Cristina. **ESTUDO aponta que 40% dos estudantes enfrentam dificuldade na alfabetização; cenário é pior entre os mais pobres**. G1 - Bom Dia Brasil, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/04/28/estudo-aponta-que-40percent-dos-estudantes-enfrentam-dificuldade-na-alfabetizacao-cenario-e-pior-entre-os-mais-pobres.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MOURA, Flávia Simões.; BUENO, Luzia. Um modelo didático do gênero curiosidade científica para o 1º ano do ensino fundamental. In: Willian Douglas Guilherme. (Org.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**, 1 ed.: Atena Editora, 2019, v. 6, p. 319-330.

ROCHA, Suélen Maria. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SEMESP; Instituto. Mapa do ensino superior no Brasil: 14ª edição. Instituto Semesp, 2024. Disponível em:

<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 22 dez. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

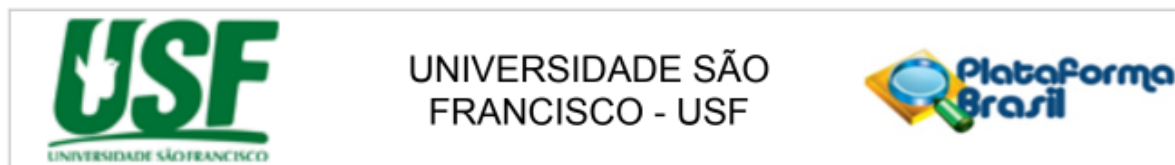
VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Tradução de Priscila Marques. Organização de Gisele Toassa e Priscila Marques. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANI, Juliana Bacan. **O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL: PARA UMA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO JORNALÍSTICO “GRANDE REPORTAGEM”**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

ZAVALA, Virginia. **Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no Ensino Superior**. In: GRANDE, Paula de; SITO, Luanda; VÓVIO, Claudia (orgs). *Letramentos, rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-93.

ANEXO I - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE)**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO DOS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: LARISSA VICTORIA BARBOSA DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80263124.6.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Universidade São Francisco-SP

ANEXO II - Questionário aos estudantes

Seção 1 - Termo de Consentimento e LGPD

Eu dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da discente Larissa Victória Barbosa do Nascimento do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é compreender os desafios enfrentados por estudantes do ensino superior na escrita acadêmica, a fim de fornecer ferramentas para o aprimoramento das práticas de ensino e apoio a esses estudantes;
- 2 - Durante o estudo serão aplicados os instrumentos: questionários com questões objetivas e abertas; rodas de conversas; palestras e sessões de atendimento;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo provável que ocorra desconforto emocional;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, situado à Av. São Francisco de Assis, nº 218, Sala 35 bairro: Cidade Universitária, Cep: 12916-900, Bragança Paulista/SP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa.
- 8 - Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Larissa Victória Barbosa do Nascimento, sempre que julgar necessário.

9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Você concorda em participar da pesquisa?

☐ Concordo

☐ Não concordo

Seção 2 - Identificação

Digite seu nome completo _____

Confirme seu campus

- Itatiba

Curso

- Pedagogia

Semestre que está matriculado

- 2º semestre

Qual sua idade:

☐ 17 a 20

☐ 21 a 25

☐ 26 a 30

☐ 31 a 35

☐ 36 a 40

☐ 41 a 45

☐ 46 a 50

☐ 51 a 55

☐ 56+

Seção 3 - Organização dos estudos. Antes das aulas de intervenção sobre escrita acadêmica e resumo como realizava as leituras / escritas / organizava-se para estudar na universidade?

Como realizava as leituras / escritas / organizava -se para estudar na universidade?

- Verificava o título.
- Pesquisava sobre o autor.
- Procurava refletir sobre textos semelhantes no nível da forma que você já leu.
- Procurava refletir sobre textos semelhantes no nível do tema / assunto que você já leu.
- Organizava-se com material para fazer anotações.
- Fazia hipóteses mentalmente do que o texto vai dizer.
- Escolhia um horário em que iria poder ler com tranquilidade.
- Verificava a quantidade de páginas.
- Verificava o texto para ver do que se trata.
- Não fazia nada, apenas lia o texto.

Como você fazia a leitura de um texto científico, o que você faz?

- Fazia anotações no texto ou sobre o texto.
- Copiava as ideias principais.
- Relia alguns trechos em voz alta para garantir que está entendendo a relação entre as informações.
- Mudava o ritmo da leitura (rápido ou lento) conforme a dificuldade no entendimento daquele trecho.
- Destacava em cores (ou com outro recurso) as ideias principais.
- Destacava em cores (ou com outro recurso) às ideias que chamavam a sua atenção.
- Anotava as suas dúvidas / dificuldades quanto à leitura do texto.
- Consultava dicionário para entender o sentido das palavras.
- Analisava as informações e anotava se concordava ou discordava sobre o assunto.
- Anotava elogios às ideias que viu no texto.
- Apenas lia, sem escrever ou registrar nada.

Após a leitura de um texto científico, o que você fazia?

- Relembrava os principais pontos para garantir que compreendeu.
- Fazia um fichamento do texto.
- Fazia um resumo das ideias do texto.
- Fazia uma resenha do texto.
- Fazia um esquema do texto (mapa mental) para relacionar as informações mais importantes e relevantes.

- Conversava sobre o texto com colegas.
- Conversava sobre o texto com professores.
- Não fazia nada após o término da leitura.

Seção 4 - O que você sabe sobre a escrita acadêmica?

Com quais desses trabalhos acadêmicos você já teve contato?

- Resumo
- Resenha
- Relatório
- Artigo científico
- Monografia
- Tese
- Fichamento
- Memorial

Quais desses trabalhos acadêmicos você já escreveu/fez/elaborou **antes do componente de Leitura e Produção de Textos?**

- Resumo
- Resenha
- Relatório
- Artigo científico
- Monografia
- Tese
- Fichamento
- Memorial
- Ensaio

Para ampliar o vocabulário e ajudar na produção de um texto acadêmico, qual a estratégia mais adequada para você?

- Buscar palavras em dicionários físicos.
- Buscar palavras em dicionários digitais.
- Buscar em artigos científicos relacionados à temática.

Tem dificuldade em adaptar seu texto para diferentes tipos de trabalhos acadêmicos como resumo, artigo ou resenha?

☐ Sim

☐ Não

Seção 5 - Aulas de Intervenção sobre escrita acadêmica e resumo

De que forma as aulas influenciaram em sua forma de ler e compreender os textos acadêmicos? Você pode compartilhar um exemplo de como ajudou a melhorar a sua compreensão e síntese dos textos lidos?

Resposta aberta

O que mudou no jeito em que você se organiza para estudar e escrever seus textos acadêmicos?

Resposta aberta

Descreva a maneira como as intervenções impactaram na forma de organização dos seus estudos. Você percebeu alguma mudança significativa em sua rotina de estudos depois das intervenções? Quais foram?

Resposta aberta

Seção 6 - O que sabe sobre resenha e sua estrutura?

Para você, quais as características de uma resenha?

Resposta aberta

Para você, como deve ser uma resenha de um artigo científico?

Resposta aberta

Para você, como deve ser a introdução de uma resenha?

Resposta aberta

Para você, como deve ser o desenvolvimento de uma resenha?

Resposta aberta

Para você, como deve ser a conclusão de uma resenha?

Resposta aberta

Seção 7 - A escrita de uma resenha.

Para você, como um parágrafo deve ser escrito na resenha?

Resposta aberta

Para você, na resenha, de que forma retomamos os autores que estamos utilizando?

Resposta aberta

Para você, na resenha, qual a função dos conectivos?

Resposta aberta

ANEXO III - Artigo: Cultura da Paz de Leonardo Boff

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

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

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

Em terceiro lugar, essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada; sua lógica é a competição e não a cooperação, por isso, gera guerras econômicas e políticas e com isso

desigualdades, injustiças e violências. Todas estas forças se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos.

A essa cultura da violência há que se opor a cultura da paz. Hoje ela é imperativa.

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

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

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

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

Artigo disponível no site:
<https://leonardoboff.org/2016/03/28/textos-de-leonardo-boff-sobre-cultura/>. Último acesso em
06 de julho de 2025.