

## LETRAMENTO ACADÊMICO: ANÁLISE DE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

### ACADEMIC LITERACY: ANALYSIS OF AN EXTENSION PROJECT AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE

Rayane Araújo GONÇALVES<sup>1</sup>

Talita Santos MENEZES<sup>2</sup>

Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem o objetivo de observar os resultados alcançados a partir de um curso de extensão realizado com graduandos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2019, com enfoque na leitura e na escrita acadêmicas. Para tanto, baseada em uma metodologia documental e descritiva, apoiada em uma abordagem quali-quantitativa, procedeu-se a uma análise da produção de um resumo informativo, solicitado aos participantes ao final da atividade extensionista. O *corpus* está constituído por quatorze textos, analisados por meio de critérios estruturados conforme as características composicionais do gênero, descritas na norma NBR 6028:2003 da ABNT. Assim, este trabalho se alinha aos estudos das práticas de letramento acadêmico, com o referencial teórico embasado nas discussões de Lea e Street (1998), Fischer (2008), Marinho (2010) e outros. As análises dos textos reforçam a relevância da realização de eventos de letramento acadêmico durante o processo de graduação, visto que os participantes conseguiram ampliar o uso de aspectos textual-discursivos e passaram a atender mais adequadamente aos critérios estruturais do gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ação de extensão. Letramento acadêmico. Resumo.

**ABSTRACT:** This paper aims to observe the results achieved from an extension course held with undergraduate students of the Federal University of Sergipe (UFS) in 2019, with a focus on academic reading and writing. For this purpose, based on a documentary and descriptive methodology, supported by a qualitative-quantitative approach, an analysis of the production of an informative summary was carried out, requested from the participants at the end of the extension activity. The corpus consists of fourteen texts, analyzed using structured criteria according to the compositional characteristics of the genre, described in NBR 6028: 2003 of ABNT (Brazilian Association of Technical Standards). Thus, this work is in line with studies of academic literacy practices, so the theoretical framework is based on discussions by Lea and Street (1998), Fischer (2008), Marinho (2010) and other authors. The analysis of the texts reinforces the relevance of holding academic literacy events during undergraduate courses, as the participants were able to expand the use of textual-discursive aspects and they started to more adequately meet the structural criteria of gender.

**KEYWORDS:** Extension project. Academic literacy. Summary.

1. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Endereço eletrônico: rayanevoinho@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-7441>.

2. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Endereço eletrônico: menezestalita@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-062X>.

3. Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta na Universidade Federal de Sergipe (DLEV/UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Endereço eletrônico: icmazevedo2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>.

## Introdução

Ao longo dos anos, as problemáticas que perpassam o processo de produção escrita no ensino superior vêm ganhando notoriedade entre teóricos e têm sido objeto de diversos estudos (cf. RINCK; BLOCH, ASSIS, 2015, entre outros). Diferentes pesquisas ressaltam que, no contexto universitário, de um lado, há professores queixando-se de alunos que não conseguem atingir as expectativas de produção de certos gêneros da área acadêmica; de outro, figuram estudantes que reclamam do desconhecimento sobre as especificidades dos gêneros acadêmicos e da carência de orientações satisfatórias para a realização das propostas nas disciplinas, o que acaba por interferir no desempenho desses universitários, podendo gerar retenção em determinadas disciplinas ou mesmo o abandono do curso. Em virtude disso, vários pesquisadores têm se debruçado sobre essas questões com o fito de encontrar explicações para tal situação (LEA, STREET, 1998; FISCHER, 2008; MARINHO, 2010; DELCAMBRE, LAHANIER-REUTER, 2010; OLIVEIRA, 2017).

Uma dessas explicações, discutida por Lea e Street (1998), atribui os problemas na escrita de graduandos a lacunas existentes entre as expectativas do corpo docente e as interpretações dos estudantes sobre o que está (realmente) envolvido na produção textual típica do ensino superior. Dessa maneira, os alunos encontram dificuldades para entender as concepções que os docentes têm quando solicitam determinada produção escrita, uma vez que a concepção de um professor de determinada disciplina acerca de um fichamento, por exemplo, pode ser diferente da concepção que o professor de outra disciplina possa ter sobre esse gênero.

Em vista de tal realidade, Marinho (2010) entende que as queixas feitas por discentes e docentes do ensino superior trazem um alerta sobre a importância e a necessidade de transformá-las em propostas de ensino e de pesquisa. A autora assegura que “professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem ser amenizadas se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas” (MARINHO, 2010, p. 383). Nesse contexto, torna-se notória a importância do letramento acadêmico.

Delcambre e Lahanier-Reuter (2010), a partir de um estudo empírico com 242 estudantes, entre outros pontos, destacam que a escrita acadêmica não é monolítica e podem ser identificados três tipos bem distintos: a) as escritas acadêmicas que são produzidas ao longo de um curso para validar os estudos realizados ou produzidos em situação de exame; b) as escritas associadas à iniciação científica ou à formação para o trabalho; c) as escritas produzidas por pesquisadores; por isso os estudos precisam considerar o letramento acadêmico, para que possam abarcar tanto as preocupações de ordem educacional quanto as inquietações e dificuldades dos estudantes.

Como o objetivo deste trabalho é verificar as implicações de uma ação extensionista para leitura e escrita acadêmica de estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), restringiremos as análises ao primeiro tipo identificado por Delcambre e Lahanier-Reuter (2010). Dada à brevidade deste artigo, serão observados apenas dois âmbitos do trabalho com o letramento acadêmico: i) o alinhamento dos graduandos aos aspectos composicionais do gênero solicitado ao fim do curso e ii) os aspectos constitutivos dessa prática de letramento que foi desenvolvida por meio da ação extensionista.

O estudo, de caráter descritivo, possui uma abordagem quali-quantitativa e baseia-se na análise documental. O referencial teórico é embasado nas discussões de Lea e Street (1998), Fischer (2008), Rodrigues (2009), Marinho (2010), entre outros. O *corpus* de análise é constituído por quatorze textos elaborados por graduandos da UFS durante uma ação extensionista voltada à leitura e à escrita acadêmicas. Os textos foram analisados a partir das características composicionais do gênero solicitado na tarefa de escrita, a saber, um resumo informativo, tendo por base as regras gerais de apresentação sugeridas pela NBR 6028:2003 da ABNT.

O trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discute brevemente o conceito de letramento, considerando as diferentes abordagens e as especificidades do letramento acadêmico. A seção seguinte examina aspectos da escrita acadêmica em associação aos gêneros textuais que circulam no ensino superior. Na sequência, é feita a descrição da ação de extensão realizada na UFS, bem como o detalhamento da metodologia de análise utilizada. Por fim, há a discussão dos resultados obtidos.

### **O letramento acadêmico: breves considerações**

Em meio às diversas discussões empreendidas no Brasil e mundo afora em torno do conceito de letramento, sobretudo por aqueles que são adeptos à tradição conhecida como “Novos Estudos do Letramento” (STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE, 1996), propõe-se tomar o conceito de letramento como um fenômeno social. Essa concepção parte do princípio de que “há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais” (FIAD, 2017, p. 90).

Tendo isso em vista, o letramento passou a ser definido como “um conjunto de práticas sociais; estas são observáveis em eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, tradução nossa)<sup>4</sup>. Assim, é possível perceber que uma teoria social do letramento tem como base a inter-relação entre três componentes fundamentais, a saber: práticas, eventos e textos.

---

4. No original: “a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts”.

As práticas de letramento são as formas culturais de utilização da linguagem escrita, às quais as pessoas recorrem no decorrer da vida. Tais práticas são norteadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, ditando quem pode produzi-los e/ou ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 2000). É válido frisar que tais práticas não são unidades observáveis, uma vez que envolvem atitudes, valores, sentimentos e relações sociais.

Por outro lado, os eventos de letramento são episódios observáveis, os quais derivam das práticas e são moldados por elas. Nas palavras de Fischer (2008, p. 178), “eventos são atividades em que o letramento tem uma função; são ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Com efeito, os textos assumem papel fundamental nesse cenário, sendo considerados como parte significativa dos eventos de letramento, de modo que o estudo do letramento também pode ser visto, em certa medida, como um estudo de textos e como eles são elaborados, utilizados e lidos.

Essa noção de eventos destaca a natureza situada do letramento, o qual sempre existe em um contexto social específico. Nesse sentido, considerando a existência de diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida (BARTON; HAMILTON, 2000), alguns estudiosos passaram a focalizar o universo acadêmico, tendo em vista que “os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico” (MARINHO, 2010, p. 376).

O letramento acadêmico é, então, definido por Fischer (2008, p. 180) como “um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio”. Assim, conforme a autora, um graduando é academicamente letrado quando ele tem um repertório de estratégias eficazes para entender e fazer uso das diferentes linguagens típicas do domínio acadêmico.

Lea e Street (1998) analisaram três abordagens a partir das quais a escrita acadêmica pode ser compreendida e ensinada. Tais abordagens ficaram conhecidas como modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos.

O modelo das habilidades compreende o letramento como “um conjunto de habilidades atomizadas que os alunos têm que aprender e que são transferíveis para outros contextos” (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa)<sup>5</sup>. O foco desse modelo está na tentativa de “corrigir” os problemas de aprendizagem – relacionados a questões de ordem gramatical e ortográfica – apresentados pelos estudantes, o que torna a escrita uma atividade técnica e instrumental. Assim, durante a correção da produção

---

5. No original: “a set of atomized skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts”.

escrita, o graduando é visto a partir do seu “*déficit*”, ou seja, daquilo que ele não sabe e precisa aprender. Esse modelo, no entanto, é criticado por não levar em conta a trajetória anterior do graduando no uso da linguagem, atribuindo a ele “a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno” (OLIVEIRA, 2017, p. 124).

Por sua vez, o modelo de socialização acadêmica parte da premissa de que o papel do docente é inserir o graduando na cultura acadêmica. O foco, então, está na orientação do estudante para que aprenda as formas de pensar, falar, interpretar e usar o tipo de escrita valorizada na universidade. Todavia, esse modelo também é criticado por Lea e Street (1998) por presumir que a universidade apresenta uma cultura homogênea, na qual as regras e as práticas precisam ser assimiladas para que o estudante tenha acesso a toda instituição.

O modelo dos letramentos acadêmicos compreende os letramentos como práticas sociais e, nesse caso, constitutivos dos diferentes setores que compõem a universidade, variando conforme o contexto e o gênero em que figuram.

De acordo com Oliveira (2017), esse modelo tem como foco os significados que os sujeitos atribuem à escrita, por isso, compreende tanto a produção escrita quanto a aprendizagem dos graduandos como aspectos do nível epistemológico (ao envolver as relações de poder entre instituição, docentes e estudantes) e identitário (pelo fato de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos).

Convém salientar que as abordagens não são mutuamente excludentes. Pelo contrário, Lea e Street (1998) defendem a interdependência entre as três, uma vez que

[...] o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da comunidade acadêmica para, então, engajar-se nos modos de escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários (OLIVEIRA, 2017, p. 127-128).

Em suma, como bem pontuado por Fischer (2008), o letramento acadêmico constitui um processo gradativo e contínuo, que se desenvolve ao longo de todo o curso. Assumi-lo como prática social estabelecida em um contexto específico ajuda a ver a produção escrita do graduando como um componente de uma situação social, que inclui valores, regras, significados e atitudes, bem como modelos de comportamento próprios do produtor e receptor de textos.

## Aspectos da escrita acadêmica

Atender às exigências que a academia impõe em termos de escrita nem sempre é tarefa fácil, principalmente para estudantes recém-chegados do ensino médio à universidade, uma vez que o domínio de escrita em um contexto social não é garantia de sucesso em outro. Acerca desse processo de transição entre a educação básica e o ensino superior, no que tange à escrita, Silva (2012) argumenta que tal processo é marcado por continuidade e ruptura.

A continuidade desse processo se mostra como própria da relação entre professores e estudantes, no sentido de os primeiros costumarem ser os principais interlocutores da produção escrita dos estudantes. Ademais, a interação entre eles, estabelecida pela escrita, continua a ter caráter didático, pedagógico e/ou avaliativo, o que também é típico da educação básica e se mantém no ensino superior. No entanto, o graduando passa por um processo de ruptura ao avançar nos estudos, visto que “os modos de representação do saber terão de estar em conformidade com as convenções do discurso acadêmico/disciplinar: citação de fontes, gerenciamento de vozes no texto, uso de diferentes metodologias, sanções contra o plágio etc.” (SILVA, 2012, p. 106), e essas são apenas algumas das características da escrita acadêmica que o graduando é instigado a aprender.

Como em outras esferas sociais, a produção escrita estabelecida no ambiente acadêmico tem por base os gêneros textuais, definidos como “formas verbais de ação social, relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Vale ressaltar que, no caso do ambiente universitário, os gêneros ordenam atividades comunicativas não apenas de caráter institucional (no que tange ao contexto administrativo), como também instrutivo – quando são utilizados como recurso didático-pedagógico em práticas de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os gêneros acadêmicos mais citados na literatura, pode-se destacar o resumo, a resenha, o fichamento, o artigo científico, o seminário, o projeto de pesquisa e o relatório. Nesse ponto, é válido lembrar que, embora haja uma padronização para cada um desses gêneros, eles são altamente maleáveis – como foi destacado por Marcuschi (2005). Isso significa que o estudante é ensinado a dominar não apenas a escrita de um gênero em si, mas as suas diferentes versões de acordo com propósitos comunicativos e com o contexto.

O resumo acadêmico, por exemplo, consiste numa síntese do texto original com destaque das ideias centrais. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da NBR 6028:2003, versa sobre as regras gerais de apresentação de resumos. Entre tais regras, destacam-se as seguintes:

- a) o resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento;
- b) o resumo deve ser precedido da referência do documento, com exceção do resumo inserido no próprio documento;
- c) o resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos. Recomenda-se o uso de parágrafo único;
- d) o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular deve ser privilegiado.

Tais regras podem ser vistas como aquelas que fornecem as orientações para a produção de uma escrita “padrão” do resumo, mas existem diferentes tipos de resumo, com aspectos variáveis e objetivos diversos. O resumo indicativo ou descritivo “é uma pequena apresentação condensada do texto, com suas principais ideias” (RODRIGUES, 2009, p. 24). A NBR 6028:2003 acrescenta que esse tipo de resumo não apresenta detalhamento, como dados qualitativos ou quantitativos e, de modo geral, não dispensa a consulta ao texto original. Por isso, conforme Rodrigues (2009), trata-se de um tipo de resumo pouco utilizado nas universidades, mas bastante utilizado por editoras. O resumo indicativo utiliza frases curtas e linguagem impessoal, sendo elaborado em parágrafo único e precedido pela referência bibliográfica.

O resumo informativo ou analítico é mais amplo se comparado ao indicativo. Nele, expõe-se “finalidade, problema, metodologia, argumentos, demonstrações, resultados e conclusões” (RODRIGUES, 2009, p. 24), de sorte que o leitor pode dispensar a consulta ao texto original. A linguagem empregada nesse tipo de resumo requer impessoalidade e disposição em parágrafo único. Sua estrutura é composta por: referência bibliográfica, conteúdo do resumo e palavras-chave. Essas, de acordo com a NBR 6028:2003, são partes que compõem e organizam esse tipo de resumo.

O resumo crítico<sup>6</sup>, por sua vez, é composto pelas mesmas informações do resumo informativo, com a diferença de que é permitido ao autor do resumo acrescentar opiniões e comentários acerca da obra resumida (RODRIGUES, 2009). Tendo isso em vista, torna-se fundamental a interpretação e a análise crítica do texto. Sua composição é semelhante à do resumo indicativo, sendo formado por referência bibliográfica e conteúdo do resumo.

Diante dessa variação nos tipos de resumo – o que ocorre também com outros gêneros da área acadêmica, pode-se perceber a relevância do letramento acadêmico, visto que é por meio desse processo que os graduandos podem entender essas especificidades e, então, formar-se também em relação à produção científica, já que

---

6. Rodrigues (2009) faz uma diferenciação entre resumo crítico e resenha. Embora a resenha tenha as mesmas informações do resumo crítico, ela se diferencia pelos seguintes aspectos: i) a biografia do autor da obra resenhada é adicionada na introdução do texto; ii) na elaboração dos comentários, é permitido utilizar-se da opinião de outras autoridades científicas; iii) a resenha não deve ser elaborada em parágrafo único, isto é, o texto é constituído por diversos parágrafos.

em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso. Nesse particular, certos gêneros tais como os **ensaios**, as **teses**, os **artigos científicos**, os **resumos**, as **conferências** etc. assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de certo cânon de gêneros da área acadêmica (MARCUSCHI, 2008, p. 162, grifos do autor).

Esses eventos de letramento não precisam se limitar ao contexto da sala de aula. Espaços de formação organizados em tutorias ou em ações extensionistas têm se mostrado relevantes no contexto do ensino superior, visto que podem reforçar o aprendizado adquirido pelo graduando no curso das disciplinas e, assim, responder favoravelmente a demandas específicas de escrita acadêmica – ainda mais quando se trata de estudantes cursando os períodos iniciais da graduação.

### **Descrição da ação**

Segundo Gil (2002), uma pesquisa documental é feita com materiais já elaborados que não foram postos em análise. No caso desta análise, o material foi extraído, em sua forma original, de um curso de extensão, realizado entre os dias quinze de agosto e cinco de setembro de 2019, voltado à leitura e escrita acadêmicas nas dependências da UFS. Tomando por base estudos anteriores (FISCHER, 2008; MARINHO, 2010; SILVA, 2012), bem como a percepção de docentes da própria instituição, esse curso foi proposto a fim de colaborar com a superação das dificuldades explicitadas por jovens ingressantes ao tentarem se adaptar ao meio acadêmico.

Assim, a ação de extensão era aberta para estudantes de graduação de qualquer curso pertencente à UFS, já que os elementos do resumo trabalhados ao longo do curso colaboram para qualquer área de graduação. Ao final do curso, foi acordado entre os ministrantes e os discentes que o material adquirido seria utilizado para fins de pesquisa, de forma que garantisse a confidencialidade de dados que indicassem a identidade dos participantes e, caso houvesse alguma objeção, o discente não autorizaria o uso de seu texto na análise, do mesmo modo que aqueles interessados em saber o prosseguimento da pesquisa receberiam informações em endereços eletrônicos que foram disponibilizados por eles.

O objetivo principal do curso era introduzir os novos universitários ao ambiente acadêmico, possibilitando a inclusão deles nessa nova realidade e o atendimento às demandas de leitura e de escrita nesse meio, configurando-se, portanto, como um evento de letramento acadêmico (FISCHER, 2008). O foco dessa atividade se direcionou ao uso de variadas estratégias de leitura e de escrita, e, ao final, foi proposta a produção



de um resumo informativo, com o intuito de observar se as estratégias foram apreendidas pelos discentes.

Apesar de haver grande quantidade de inscritos, contabilizada em 39 indivíduos, apenas 14 participantes foram ao primeiro encontro e persistiram até o fim do curso. Desse número, nove discentes eram graduandos em Letras, seguidos de estudantes de Ciências da Computação, História, Ciências da Religião, Fonoaudiologia e um participante que não completou as informações de identificação. Além disso, a maioria desses jovens também se encontrava nos anos iniciais da vida acadêmica e, ao se inscreverem no curso de extensão, segundo eles, estavam convencidos de que não sabiam ler ou escrever corretamente, confirmando a hipótese inicial de que eles tinham dificuldades em se adaptar ao contexto acadêmico.

O curso, que foi dividido em sete encontros, esteve estruturado a partir de discussões em torno de textos, com a prevalência de textos de caráter jornalístico, com uma linguagem técnica que se aproxima da linguagem acadêmica, porém tratando de temas que faziam parte do cotidiano. A escolha por materiais desse tipo se pautou na necessidade de desenvolver o curso com um conhecimento que os discentes já possuíam, tendo em vista que os gêneros jornalísticos fazem parte do dia a dia das pessoas. Além disso, haveria facilidade de adaptação dos textos, visto que é possível retirar trechos deles, caso fosse necessário para atender à duração de cada encontro, sem comprometimento da compreensão dos assuntos tratados em cada um. A intenção era mostrar aos jovens que a escrita acadêmica poderia ser acessível a eles, mesmo no início da graduação. O quadro abaixo registra o programa do curso.

**Quadro 1,** Cronograma do curso de leitura e escrita acadêmica

Aula	Data	Horário
Apresentação do projeto e sondagem de proficiência de leitura (aplicação do teste Cloze).	15/08	10h-11h30
Utilização do texto “Meu pé de Laranja lima” e trabalho com tipos de discurso.	20/08	10h-11h30
Uso do texto “Luta pelos direitos civis” e apresentação de estratégias de leitura.	22/08	10h-11h30
Uso do texto “Saúde global e imigração” e trabalho com construções que interferem na compreensão em leitura, na escrita e na topicalização de parágrafos.	27/08	10h-11h30
Utilização do texto “A miséria, pela mão da miserável” e trabalho com a sumarização de ideias.	29/08	10h-11h30
Utilização do texto “A sobrevivência das línguas indígenas” e aplicação de todas as estratégias apreendidas, com debate em classe.	03/09	10h-11h30
Reaplicação do teste diagnóstico, com a produção de um resumo e encerramento da oficina.	05/09	10h-11h30

**Fonte:** Elaboração própria.

Entendendo a relação existente entre leitura e escrita, assumindo que elas são atividades complementares e considerando que o objetivo final do curso era a produção de um resumo informativo, o primeiro dia da ação de extensão ficou dedicado à aplicação de um teste de proficiência leitora, denominado Teste Cloze<sup>7</sup>, com o objetivo de constatar o tipo de leitor presente no grupo de graduandos inscritos no curso. Apesar de os próprios participantes assumirem, no início do curso, que não sabiam ler corretamente, os resultados do teste deram indícios de que esses estudantes são leitores independentes, isto é, o leitor que “tem autonomia de compreensão em leitura” (ABREU *et al.*, 2017, p. 1776). Assim, se o teste aponta para uma realidade, a visão que os graduandos têm sobre si mesmos – no que tange ao desempenho em leitura – não passa de mais uma daquelas crenças que “têm levado nossos alunos a uma relação ‘tímida’, ‘deficiente’, ‘inadequada’ e tensa com as práticas acadêmicas letradas” (MARINHO, 2010, p. 363).

A partir daí, a cada encontro foi discutido um texto, com enfoque em apresentar e trabalhar as estratégias de leitura e de escrita, progressivamente focando em aspectos que colaboravam para a melhor elaboração de um resumo informativo ao final do curso. Desse modo, no encontro posterior à aplicação do Teste Cloze, por meio do primeiro texto, de caráter literário, foram trabalhados os tipos de discurso. O intuito era mostrar as características de paráfrases, os sinais indicativos da fala de outro indivíduo e diferentes formas de construir uma sentença e modos de dizer uma mesma informação. Assim, os participantes teriam seu contato inicial com a linguagem acadêmica, visto que esses recursos foram associados ao contexto acadêmico, nos momentos de realização de citações diretas ou indiretas.

A partir do segundo encontro, posterior ao teste de proficiência leitora, o enfoque se volta para estratégias de leitura que estão diretamente relacionadas com a boa compreensão das informações contidas no texto, com a finalidade de registrá-las de modo a facilitar o processo de escrita, posteriormente. Assim, a partir do segundo texto, foram abordadas as estratégias de *predicting content*, *skimming* e *scanning* (SOUZA *et al.*, 2005). Essas estratégias garantem uma leitura com finalidades predefinidas, consequentemente, o processo de escrita se torna mais objetivo.

Após esse encontro, o foco de trabalho se voltou para a discussão acerca de tipos de construções que melhor colaboram para a compreensão de um texto. Desse modo, a partir da identificação de construções que dificultavam a leitura dos participantes, exercitamos a reconstrução delas, de modo que a informação do texto fosse passada de

---

7. Técnica utilizada no Brasil nos últimos quarenta anos para o diagnóstico de desempenho em leitura (ABREU *et al.*, 2017), com predominância de pesquisas no contexto educacional e com universitários (SUEHIRO, 2013). Trata-se de um teste que se compõe por um texto em que, a cada cinco vocábulos, palavras são substituídas por uma linha similar ao tamanho do termo omitido.

uma maneira mais simples e direta. Nesse encontro, foram analisadas construções com longos períodos, orações intercaladas, em que o sujeito se encontrava distante do verbo, orações de ordem invertida ou de voz passiva, dentre outras. Assim, além da percepção de que determinados tipos de construções afetam o grau de compreensão leitora, os participantes também tiveram conhecimento acerca de como fazê-las ou reestruturá-las a depender do propósito comunicativo e das estratégias de persuasão ao leitor.

No encontro seguinte, houve um direcionamento para a abordagem de uma das principais características de um resumo, a sumarização. Para isso, foi feito um exercício com a leitura de um texto e a retirada das principais informações a cada parágrafo, com o formato de tópicos. A partir da topicalização dessas informações, o discente conseguiria realizar o escopo de resumir informações variadas e, conseqüentemente, desenvolver de modo adequado o texto que estava previsto para o encontro final do curso. Também com o objetivo de preparar os discentes para a produção final, houve um encontro para revisar e relembrar as estratégias apreendidas anteriormente. Esse momento seguiu os procedimentos já utilizados, isto é, com base na leitura e na discussão do texto foram retomados os aspectos conhecidos pelos participantes do curso.

Assim, o último dia do curso se deu com a reaplicação de um teste diagnóstico, a partir de um questionário de compreensão do texto *Linguistas nas escolas*, produzido pelo linguista Sírio Possenti, seguida pela produção de um resumo informativo. Após a leitura do texto, foram dadas orientações acerca do questionário e dos critérios de produção do resumo, tendo como base as características referentes ao gênero – pautadas na NBR 6028:2003 da ABNT –, que tinham sido tematizadas nos dias anteriores do curso. O ritmo das atividades possibilitou aos discentes cumprir o tempo determinado para a produção textual, estabelecido em sessenta minutos.

Na seqüência, os textos coletados foram digitalizados e guardados em arquivo pessoal. A análise dessas produções se deu mediante os critérios de estruturação composicional sugeridos pela NBR 6028:2003 da ABNT, os quais também embasaram as explicações dadas durante a oficina aos participantes – no que diz respeito à formatação do resumo informativo. É válido mencionar que, para estudantes que estão iniciando a graduação, a formatação de um gênero acadêmico pode apresentar apenas uma possibilidade, vista como padrão. Tendo em vista que alguns aspectos da criação de um resumo são mutáveis, essas questões também foram expostas no curso, como a possibilidade de um resumo apresentar uma extensão mais longa ou conter em sua escrita um verbo em primeira pessoa, por exemplo. Porém, para fins analíticos, foram estabelecidos critérios de produção evidentes, como pode ser visto a seguir.

- a) Ser composto por frases concisas;
- b) Ser formatado em parágrafo único;

- c) Não possuir enumeração em tópicos;
- d) Usar verbo na terceira pessoa;
- e) Ser precedido pela referência bibliográfica;
- f) Expor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento;
- g) Apresentar palavras-chave.

No que tange às abordagens de letramento acadêmico, propostos por Lea e Street (1998), o curso descrito adotou mais de uma para o ensino do gênero resumo informativo. Nesse sentido, o curso se aproximou do modelo das habilidades à medida que trabalhou com conceitos linguísticos associados à leitura e à escrita, que os estudantes precisam aprender para alcançar um bom desempenho em variados contextos acadêmicos e sociais. Ademais, a ação também parte do “problema” do discente: todos os participantes se consideravam maus escritores/leitores, então, a princípio, desejavam reparar o que poderia ser visto como uma falha. Apesar disso, o curso se distanciou um pouco desse modelo pelo fato de que não houve restrição do trabalho a questões ortográficas ou de ordem gramatical. Na verdade, o objetivo principal do curso é incluir o discente no contexto acadêmico.

O curso também se aproximou do modelo da socialização acadêmica a partir do momento em que buscou inserir o graduando na cultura acadêmica, ou seja, dar orientações aos participantes acerca das formas de interpretar e usar o tipo de escrita valorizada na universidade. Outro fator que favoreceu a ampliação do letramento acadêmico foi a aplicação dos testes de nível de leitura e de escrita, pois os participantes puderam, desde o início da ação, com a aplicação do Teste Cloze, conhecer a própria condição inicial. Durante os encontros – com as perguntas de checagem a cada texto lido – e no fim do curso, com o questionário de compreensão, todos puderam acompanhar o próprio desempenho.

Em contrapartida, ao apresentar estratégias de leitura e de escrita com objetivos predefinidos e bastante específicos, houve certo distanciamento do curso em relação ao modelo da socialização acadêmica, visto que a ação não presumiu a presença de uma cultura homogênea na universidade, mas valorizou aspectos relacionados à leitura e à escrita que são dependentes do contexto de produção e de uso – a exemplo do domínio dos diferentes tipos de resumo. Por outro lado, ao privilegiar os objetivos, os estudantes vivenciaram exigências que são típicas das propostas em diferentes disciplinas universitárias, o que favoreceu o fortalecimento do sentimento de confiança em si mesmo.

Isso colaborou para a aproximação do curso ao modelo dos letramentos acadêmicos, tendo em vista que, ao apresentar as estratégias de leitura e de escrita, os docentes do curso também estariam desenvolvendo as capacidades adquiridas pelos participantes em processos de letramento anteriores. Além disso, com a proposta de produção de um resumo informativo, os participantes puderam repassar uma prática

social atrelada ao meio acadêmico, seguindo as orientações exigidas para esse tipo de produção. Nesse momento, também foram discutidos fatores que apresentam normas variáveis, isto é, que podem ser alteradas a depender do que é solicitado em revistas de caráter acadêmico, em anais de evento, etc., pois, eventualmente, pode haver a possibilidade de escrita em primeira pessoa e de inclusão ou não da referência bibliográfica na produção do resumo. Dessa forma, ainda que o curso tenha adaptado o modelo de gênero, no âmbito do letramento acadêmico, há indícios de que outros aspectos relativos a esse modelo puderam ser desenvolvidos.

## Resultados

A partir das análises realizadas nos resumos produzidos pelos participantes do curso de extensão, foram identificados alguns resultados, conforme os critérios preestabelecidos. O gráfico abaixo sintetiza as informações observadas.

**Gráfico 1,** Resultado das análises



**Fonte:** Elaboração própria.

Como se pode perceber acima, o gráfico está organizado em dois eixos: o do número de produções e o dos critérios. O primeiro aspecto analisado nas produções dos participantes foi a extensão das frases, ou seja, se o resumo era composto por frases concisas – como sugerido pela NBR 6028:2003. Dos textos analisados, nove seguiram esse critério, enquanto cinco apresentavam períodos mais longos, bem característicos de textos dissertativos.

No que diz respeito à formatação do texto em parágrafo único, critério normativo indicado pela ABNT para o resumo informativo, o desempenho dos estudantes foi variável. Seis alunos seguiram a norma e estruturaram o texto em parágrafo único. É válido ressaltar que, uma vez que os graduandos elaboraram os textos de modo manuscrito, nem todos “justificaram” as margens do texto (tipo de recurso mais facilmente aplicado na versão digital), deixando-o recuado à esquerda; contudo isso não impediu o cumprimento desse critério. Por outro lado, seis participantes optaram pela paragrafação, dividindo o texto (geralmente) em três parágrafos. Outros dois graduandos segmentaram o conteúdo do texto em tópicos, inclusive com o uso de marcadores alinhados à margem esquerda da folha. Este resultado demonstra também o quantitativo de participantes que descumpriram o terceiro critério analisado nas produções, a saber: não possuir enumeração em tópicos. Dessa forma, dos quatorze estudantes, doze cumpriram com esse terceiro quesito.

Com relação ao tempo verbal predominante na elaboração de um resumo informativo, é preferível a utilização do verbo na terceira pessoa, segundo a norma da ABNT. Ademais, conforme Rodrigues (2009), o uso de uma linguagem impessoal também é esperado em textos da área científica, ainda que esse critério não seja considerado em algumas áreas das Ciências Humanas, por adquirir caráter de uma visão positivista da produção científica, em que haveria imparcialidade ou neutralidade. Nesse sentido, notou-se que treze textos atenderam plenamente a esse critério, demonstrando que o grupo compreendeu a relevância do atendimento a esse critério. Tal resultado pode sugerir que, embora os universitários ainda tenham dificuldades com os traços estruturais do resumo informativo, a linguagem utilizada em seus textos, de modo geral, considerando as condições explicitadas para a análise desse elemento, conseguiu atingir o que era esperado para a produção dos participantes em um curso de extensão acadêmica.

Outro critério de estruturação do resumo informativo é a apresentação da referência bibliográfica acima do conteúdo do resumo. Pela análise realizada nos textos, tal critério ainda não parece tão bem dominado pelos alunos, visto que doze textos não apresentaram a referência. Ademais, nos dois textos em que a referência foi adicionada, a formatação não estava padronizada segundo a ABNT – seguindo a ordem: autor, título, subtítulo (se houver), edição (se houver), local, editora e data de publicação – mas foi inserida no corpo do texto, em outra ordem ou foi incluída de maneira incompleta na parte superior da página.

Quanto ao critério de exposição das finalidades, da metodologia, dos resultados e das conclusões do documento, os resultados da análise dos textos também apresentaram variação. Seis textos atendem plenamente a esse critério, de sorte que, como já indicado por Rodrigues (2009) e pela NBR 6028:2003, o leitor não precisa voltar ao texto original para o entendimento do assunto porque o resumo condensa todas as

principais ideias. Convém frisar que, nesses textos, os graduandos fizeram menção ao autor do texto resumido, por meio de processos referenciais do tipo “Sirio Possenti”, “Possenti”, “o autor”, entre outros. Eles também interpretaram os atos realizados pelo autor, demonstrando isso por meio do uso de verbos declarativos tais como “argumenta”, “afirma”, “defende”, “mostra” etc.

Por outro lado, quatro textos se apresentaram como produções “independentes”, isto é, sem menção ao autor da obra resumida ou qualquer indicação de que as ideias explicitadas eram advindas de outro texto, pertencente a outro autor. Também houve três textos que atenderam aos aspectos solicitados nesse critério de maneira incompleta, porém fizeram referência ao autor, e um texto fez menção ao autor de maneira pontual, incluindo apenas a expressão “segundo o autor” em um trecho da produção.

Por fim, no que tange à inserção das palavras-chave ao final do conteúdo do resumo, nenhum texto atendeu a tal critério. Tal resultado reafirma certa insegurança, falta de familiaridade ou dificuldade dos alunos em atender à estruturação padrão do resumo informativo. Isso reforça a necessidade de as práticas de letramento acadêmico não ficarem restritas ao âmbito da sala de aula, pois a participação em atividades de difusão do conhecimento acadêmico, como congressos internos à universidade, alinhados à iniciação científica, por exemplo, ou externos, com apresentações orais ou submissão de artigos escritos, torna o uso desse tipo de indexador obrigatório em eventos desse tipo.

Cabe salientar que, nas análises efetuadas, não foi possível estabelecer a padronização da adesão aos critérios pelos participantes, isto é, foram encontradas produções que seguiram alguns dos critérios, mas excluía outros que, seguindo a lógica da produção textual, deveriam ser atendidos. Assim, foram encontrados textos que seguiam o critério do parágrafo único, mas não havia a progressão da finalidade, metodologia, discussão e resultados dados pelo autor do texto resumido. Da mesma forma, havia produções que respeitavam o critério de frase concisa, mas se encontravam em tópicos. Enfim, a variedade nas produções reforçou a percepção de que a concordância em relação a todos os critérios permanece sendo um desafio para os estudantes.

O que ficou notório, portanto, foi uma maior adesão, por parte dos graduandos, aos aspectos textuais e discursivos – relacionados ao conteúdo do resumo em si – e grande dificuldade em atender a critérios vistos como composicionais, tais como a inserção da referência acima do conteúdo do resumo e das palavras-chave ao final da produção. Tais resultados podem ser, inclusive, reflexo da própria formatação do curso, uma vez que a maior parte dos encontros foi destinada à discussão das estratégias de leitura e escrita acadêmica, de sorte que os aspectos formais de organização do resumo foram abordados apenas no último encontro.

## Considerações finais

A partir da discussão feita acerca do letramento acadêmico, por diferentes autores, este trabalho teve o objetivo de avaliar uma ação de letramento realizada na Universidade Federal de Sergipe em ação extensionista. Para isso, foram analisadas produções de resumo informativo elaboradas pelos participantes ao final do curso, com o intuito de observar as dificuldades declaradas pelos participantes e os efeitos obtidos a partir dos encontros realizados. A metodologia aplicada se baseou em uma análise documental das produções, com critérios preestabelecidos de acordo com a norma NBR 6028:2003 da ABNT.

Tendo em vista o direcionamento da discussão efetuada com base nos pressupostos de Lea e Street (1998), Fischer (2008), Marinho (2010) e outros autores, pode-se dizer que cada encontro realizado durante o curso constituiu um evento de letramento em si, no qual o texto escrito fazia parte da natureza das interações entre ministrantes e participantes. E em relação às abordagens de letramento adotadas durante a ação, foi perceptível algumas aproximações e distanciamentos aos três modelos propostos por Lea e Street (1998), a saber: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos.

Os resultados obtidos com a análise das produções textuais dos participantes dão indícios de que os critérios que mais se distanciam do que é abordado no ensino na educação básica são os que os participantes possuem mais dificuldades em obedecer, tendo em vista a inexistência, no *corpus*, de textos que tenham seguido o critério da inserção das palavras-chave ao final do conteúdo do resumo e a quantidade mínima de textos que incluíram a referência completa anteriormente à produção. Nesse mesmo sentido, observou-se que os critérios de construções de sentenças concisas, da não enumeração da progressão textual em tópicos e da utilização de verbos na 3ª pessoa foram os critérios com maior adesão.

O fato de os graduandos não dominarem totalmente todas as regras gerais de apresentação de um resumo informativo, mesmo ao final de um curso voltado para tal produção, só reforça a natureza contínua e gradativa do letramento acadêmico, muito bem definido por Fischer (2008) como um processo. Assim, a continuidade na leitura e na escrita do resumo informativo em outras ocasiões pode contribuir para o pleno domínio das características composicionais desse gênero.

Tendo isso em vista, ratifica-se a importância e a validade dos eventos de letramento acadêmico no espaço universitário, preferencialmente a partir da associação entre as atividades desenvolvidas em sala de aula ou em ações didáticas e/ou extensionistas, como a aqui exposta, e a participação em eventos de divulgação científica. Isso porque tais atividades, realizadas com vistas ao aperfeiçoamento dos



graduandos, promovem o pleno domínio de um repertório de estratégias eficazes para a produção textual acadêmico-científica e o uso das diferentes linguagens típicas do ambiente universitário.

## Referências

- ABREU, Kátia Nazareth Moura de. *et al.* O teste Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028: Informação e documentação — Resumo — Apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. (ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Situated\\_Literacies.html?id=-DuNLtLw-9c-C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Situated_Literacies.html?id=-DuNLtLw-9c-C&redir_esc=y). Acesso em: 19 set. 2018.
- DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. *Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, Diptyque*, v. 18, p. 11-42, 2010.
- FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 14, n.3, p. 86-99, dez. 2017. Disponível em: <https://revistadogel.org.br/rg/article/view-File/1867/1316>. Acesso em: 12 set. 2018.
- FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/0>. Acesso em: 08 set. 2018.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. London: Falmer Press, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? *In*: GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. p. 41-57.
- LEA, Mary R; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 363-386, jul. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200005&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200005&script=sci_abstract). Acesso em: 13 set. 2018.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. *Revista Trama*, Paraná, v.13, n.28, p. 119-142, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15021>. Acesso em: 13 set. 2018.
- RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana (org.). *Letramento e formação universitária*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica*. Aracaju: UNIT, 2009.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Ângela. *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.p. 97-115.

SOUZA, Adriana Grade Fiore *et al.* *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. 2. ed. São Paulo: Disal, 2010.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. Produção Científica sobre o Teste de Cloze. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 223-232, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3swbRIq>. Acesso em: 03 jun. 2019.