

O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line

The contribution of didactic sequences to the development of academic writing: an online experience

La contribución de las secuencias didácticas para el desarrollo de la escritura académica: una experiencia en línea

Maria Ilza Zironi¹

 0000-0001-9303-4514

Diene Eire de Mello²

 0000-0001-6048-8130

RESUMO: Este artigo traz dados parciais de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo principal investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração e a maneira como esse pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação. A pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter experimental, utilizou a Plataforma *Moodle* em conjunto com outras ferramentas da web 2.0 para a geração dos dados. Para isso, nos amparamos nos pressupostos do quadro teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD): (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e de outros autores que corroboram para sua elaboração. Partindo de conceitos como cibercultura (LÉVY, 1999), o Desenho Didático (FILATRO, 2008) proposto foi desenvolvido para o Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle* e abarcou quatro semanas de conteúdos envolvendo uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de atividades sobre o gênero textual Resumo Acadêmico (MACHADO, 2004). Neste recorte da pesquisa, temos por objetivo apresentar os dados dos textos da produção inicial e final produzidos pelos participantes. A análise comparativa entre essas duas etapas demonstrou que houve apropriação das características pertinentes ao gênero de texto Resumo Acadêmico e à escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática; Escrita Acadêmica; Educação on-line no Ensino Superior

¹Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: maria.ilza@uel.br.

²Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: diene.eire@uel.br

ABSTRACT: This article presents partial data from a Masters dissertation which main objective was to investigate the potential of online interfaces as a place for interactivity and collaboration and the way in which it can contribute to the appropriation/development of academic writing skills by students of an undergraduate course. The qualitative and experimental research used the Moodle Platform together with other web 2.0 tools to generate data. We rely on the principles and theories based on categories present in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, ISD: (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) and other authors that corroborate its elaboration. Based on concepts such as cyberculture (LÉVY, 1999), the proposed Didactic Design (FILATRO, 2008) was developed for the Moodle Virtual Learning Environment and covered four weeks of content involving a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) of activities on the Academic Summary genre (MACHADO, 2004). In this part of the research, we aim to present data from the participants initial and final production texts. The comparative analysis between these two stages indicates that there was an appropriation of the characteristics relevant to the Academic Abstract genre and as well to academic writing.

KEYWORDS: Didactic Sequences; Academic writing; online education in higher education.

RESUMEN: Este artículo científico brinda datos parciales de una investigación de maestría que tuvo como objetivo principal investigar las potencialidades de las interfaces en línea como espacio de interactividad y colaboración y la forma en que esto puede contribuir a la apropiación/desarrollo de la escritura académica por parte de los estudiantes de un curso de graduación superior. La investigación, de carácter cualitativo y experimental, utilizó la plataforma Moodle junto con otras herramientas de la web 2.0 para la generación de datos. Para ello, nos apoyamos en los supuestos del marco teórico del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD): (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) y otros autores que corroboran para su elaboración. Basado en conceptos como cibercultura (LÉVY, 1999), el Diseño Didáctico propuesto (FILATRO, 2008) fue desarrollado para el Ambiente Virtual de Aprendizaje Moodle y abarcó cuatro semanas de contenidos involucrando una Secuencia Didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de actividades sobre el género textual Resumen Académico (MACHADO, 2004). En esta sección de la investigación, nos proponemos presentar los datos de los textos de producción inicial y final elaborados por los participantes. El análisis comparativo entre estas dos etapas mostró que hubo apropiación de las características pertinentes al género textual Resumen Académico y a la escritura académica.

PALABRAS CLAVE: Secuencias didácticas; Escritura académica; Educación en línea en la enseñanza superior.

Introdução

Este artigo traz dados parciais de uma pesquisa de mestrado³ do Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública. Nosso objetivo maior foi o de investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interação e colaboração, e como podem contribuir para a

³ CAAE_30633420.4.0000.5231 (Parecer Comitê de Ética: 4.096.909)

apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação em Pedagogia. Neste recorte, temos por objetivo apresentar dados dos textos da produção inicial e final - etapas da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) - elaborados por participantes em interatividade com ferramentas on-line como *WhatsApp*, *facebook*, *meet* e *Moodle* e como essas podem ser propiciadoras para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à produção escrita de textos científicos/acadêmicos.

Para que essa experiência ocorresse, elaboramos um Curso de Extensão: *os desafios da escrita acadêmica na universidade*. A pesquisa foi problematizada e idealizada a partir de experiências de docência no Ensino Superior, as quais nos evidenciaram que os graduandos de modo geral têm pouca familiaridade com a escrita acadêmica e que, embora tenham contato com a linguagem científica (artigos, resenhas, livros e capítulos de livros, ensaios, relatórios, experiências científicas etc.), a produção de textos voltada para este contexto é um desafio a ser enfrentado.

Cristovão, Bork e Vieira (2015), por exemplo, realizaram uma pesquisa mapeando os centros de escrita acadêmica existentes no Brasil e evidenciaram que as poucas ocorrências desses, demonstram uma defasagem em relação aos letramentos necessários para a escrita acadêmica nas inúmeras universidades brasileiras. Um dos aspectos preponderantes dos resultados da pesquisa supracitada consiste no fato de que “há demandas institucionais para os estudos dos letramentos, já que relatam – os dados da pesquisa - haver procura por parte dos próprios alunos, que querem e precisam sanar suas dificuldades em nível da leitura ou da escrita, bem como o interesse do próprio pesquisador” (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016, p. 20). Além disso, concluem que há a necessidade da expansão no número de Cursos de Escrita/laboratórios de letramentos acadêmicos em mais universidades brasileiras, com a oferta de cursos, oficinas ou disciplinas e atendimentos individuais voltados para o ensino de leitura e escrita.

Esses dados retratam o que, enquanto professoras do Ensino Superior de diferentes cursos de graduação, estamos constatando há muitos anos: não se trata de questões de domínio da língua quanto a aspectos gramaticais, semânticos e

morfossintáticos apenas, mas de questões de ordem estrutural e social dos cursos. Poucas são as atividades ofertadas no sentido de desenvolver a escrita acadêmica. Um esforço é a inserção de disciplinas de Língua Portuguesa ou de metodologias de pesquisa ofertadas nos diferentes cursos com objetivo do desenvolvimento da leitura e produção dos gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dentre outros) em relação à linguagem e a normas, o que, segundo Marinho (2010), não produz efeito esperado.

Assim, tendo em vista toda essa problemática, nossa pesquisa, em caráter experimental, busca verificar possíveis caminhos para que o letramento acadêmico aconteça de maneira que se possa democratizar o conhecimento, gerando sujeitos mais críticos, participativos, autorais em suas produções escritas. Nesse sentido, neste artigo, descrevemos alguns dos resultados obtidos na pesquisa que busca soluções possíveis para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Para isso, estruturamos, além desta introdução, mais três tópicos nos quais apresentamos: primeiro, o referencial teórico e compreensões sobre conceitos-chave; segundo, os procedimentos metodológicos; terceiro, a produção inicial (pré-percurso) e final (pós-percurso); e, por último as considerações finais.

Fundamentação

Por se tratar de um trabalho de pesquisa relacionado à linguagem, a filiação teórica desta pesquisa está embasada no Interacionismo sócio-discursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008) e o desenvolvimento de Sequências Didáticas (SD) proposto pelos pesquisadores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – melhor explicado na seção metodológica. Ao desenvolver essas teorias, os autores articulam o social às ideias vigotskianas para o desenvolvimento da linguagem e; discursiva, pois se amparam no pensamento Bakhtiniano, o qual considera que os sujeitos produzem seus discursos relativamente estáveis de acordo com a camada e a esfera social às quais pertencem. O ISD, nessa perspectiva, concebe a linguagem como uma atividade social e, como tal, se configura e se constitui como uma ação de linguagem de um indivíduo, resultando,

assim, empiricamente em um texto. Os textos, portanto, são formatos linguageiros de interação que se manifestam em gêneros de textos (cartas, e-mails, histórias em quadrinhos, contos, crônicas, memorandos, propagandas, receitas, bulas de remédios, manuais de instrução etc.) e se constituem em tipos de discurso (narrar, expor, argumentar, descrever, explicar dentre outros) e estão na gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 1999).

Para Bronckart (2006, 2008), os humanos apresentam um agir comunicativo verbal, representado pelos textos, isto é, o *agir de linguagem*. Sintetizando as ideias do autor, o agir humano, como atividade coletiva, organiza as interações dos indivíduos com o meio ambiente por um processo de cooperação/colaboração. E, se organiza as interações, essas só podem ser mediadas por meio da linguagem. Nessa perspectiva apresentada por Bronckart (2008), o agir ocorre por meio da linguagem, pois essa é a capacidade humana maior, porque só existe nas práticas verbais que é o discurso. Esse, por sua vez, apresenta sempre um caráter dialógico, afinal, se dirige a um auditório social em especial, isto é, procede de alguém e é dirigido a alguém.

Ainda seguindo o raciocínio de Bronckart (2006, p. 244) “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem”, desta forma, o autor assume a ideia da preexistência de um *modelo do agir*. Esse agir é semiotizado por textos que, devido às suas necessidades, os seres humanos, evolutivamente, negociam e confrontam os valores atribuídos aos signos nos pré-construídos coletivos que nada mais são do que práticas sociais de linguagem. Essas práticas de linguagem, consideradas como conjunto de gêneros que se desenvolvem e se organizam em uma coletividade, constituem-se como modelos ou protótipos de referência para novas produções textuais. Mas para que esse agir de linguagem possa se configurar é preciso que haja um processo de mediação que envolve, segundo Vygotsky (2001), instrumentos e signos.

É, portanto, pela mediação que atuamos no e sobre o mundo, os objetos e as situações, sendo assim esse termo um conceito-chave para nosso trabalho pedagógico. Uma vez que consideramos o uso de instrumentos (artefatos culturais)

para o desenvolvimento da linguagem, isso ocorre por meio de signos linguísticos, isto é, um conjunto de textos que medeiam as relações interativas entre os participantes. Nesse contexto, buscamos aportes tecnológicos para aulas on-line, pois concebemos que os multiletramentos, atualmente, propõem uma reconfiguração da cultura escolar com novas práticas e atitudes.

Levy (1999) menciona que a presença e uso de ferramentas em lugar e época determinados cristalizam relações de força sempre diferentes entre os seres humanos, mas é na inteligência coletiva que, quanto mais se desenvolve, melhor se dá a apropriação, pelos indivíduos em sistemas de aprendizagem cooperativa em rede (LÉVY, 1999, p. 29). A esse respeito, Mello (2019) preconiza, “o on-line se configura como um conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais com os atores em espaços e, às vezes, tempos distintos”.

Metodologia

O Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade” contemplou a Plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Colocamo-nos como idealizadoras e mediadoras das aulas, realizando uma experimentação na qual agimos sobre e no contexto, ao mesmo tempo em que observamos, descrevemos, analisamos e interpretamos as ações do(a)s participantes. Como em nossa pesquisa fizemos uso da Plataforma *Moodle* para hospedagem das principais atividades do curso, exploramos algumas das ferramentas da plataforma.

Para a preparação do Curso, nos dedicamos à elaboração e ao desenvolvimento de atividades a serem hospedadas na Plataforma *Moodle* com o curso perfazendo carga horária total de 40 horas, compreendendo os meses de Junho a Agosto de 2020, com carga horária semanal prevista para 8 horas. Assim, para realizá-lo dispomos não somente da variedade de atividades ocorrendo no *Moodle*, mas também a interface com outros dispositivos on-line como *WhatsApp*, *Facebook*, *Meet*, *e-mail*.

Os conteúdos trabalhados foram pensados para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Em linhas gerais, o trabalho com linguagem científica requer o desenvolvimento por meio de atividades que envolvam os gêneros textuais acadêmicos como resumos, resenhas, artigos científicos, ensaios dentre outros. Para desenvolver tais gêneros é necessária a aquisição dos seguintes requisitos para leitura e escrita: realizar fichamentos, sínteses e resumos; parafrasear; fazer uso do discurso direto e indireto; elaborar o texto de acordo com a progressão temática; atentar-se para os aspectos de coerência e coesão do texto que lhe darão clareza; fazer uso da linguagem científica e da norma culta; ortografia correta; citar autores e referenciar os textos utilizados; colocar-se criticamente por meio da análise, comparação e avaliação de diferentes textos sobre o mesmo assunto; atentar-se para as características gerais que caracterizam o gênero; outros. Assim, tendo claro esses elementos, elaboramos a SD que passou a compor o trabalho a ser desenvolvido na pesquisa.

Neste Curso de Extensão, privilegiamos o gênero de texto acadêmico *Resumo*, basicamente, por acreditarmos que seja a base para todas as atividades relacionadas à produção científica. Segundo Machado (2003, p. 150), “[...] o ensino de resumos *stricto sensu* deve ser visto como o ensino de um gênero e, como tal, relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que, implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação”.

Para o desenvolvimento do desenho didático (FILATRO, 2008), nos baseamos em Behar (2009) que propõe a elaboração de um modelo pedagógico que considere a realidade do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, as possíveis transformações presentes na sociedade atual e as necessidades e desafios sociais enfrentados pelos alunos, principalmente, quando se deparam com Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse sentido, aspectos como conhecimento e aprendizagem são resultantes de um processo construído de forma cooperativa, na qual as relações comunicativas estabelecidas são renovadas e refletidas a partir da interação com outros sujeitos.

Quanto aos aspectos metodológicos, ainda de acordo com Behar (2009), trata-se não somente da seleção de técnicas dos procedimentos e dos recursos

informáticos, mas, também, como esses elementos se relacionam, se estruturam e são combinados. Diz respeito, portanto, à arquitetura e os elementos associados serão dependentes dos objetivos e da ênfase dada ao conteúdo. Os aspectos metodológicos abarcaram a Sequência Didática ou de atividades. Neste caso específico do Curso de Extensão, organizamos uma Sequência de Atividades Didáticas (ZIRONDI, 2013), pois, tomando por base o esquema da Sequência Didática – considerando a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) - partimos de um conjunto de atividades que dizem respeito à configuração do gênero de texto Resumo Acadêmico. Para construção desse percurso metodológico, algumas questões precisaram ser levantadas, tais como: sob qual teoria da aprendizagem o curso iria se embasar; quem seria o público alvo; quais os principais objetivos; o que se esperava dos alunos; questões envolvendo tempo, espaço, conteúdos, atividades, avaliação e motivação do(a)s participantes.

Os aspectos avaliativos estão estritamente relacionados aos metodológicos, segundo Behar (2009, p. 28), pois se relacionam com a coleta, a análise e a síntese de dados. Para isso, foi importante questionar: o que seria avaliado, como, o porquê, por quem, o que se queria avaliar, qual tipo de avaliação e quais ferramentas, modalidades e instrumentos de avaliação. Nosso enfoque principal ocorreu sobre a produção inicial (pré-percurso) e final (pós-percurso) – etapas fundamentais da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considerando que essas produções finais nos trariam respostas sobre a (in)validade das atividades propostas. Para isso, fizemos uso de uma “lista de constatação” que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) funciona como uma grade com critérios de avaliação do gênero em questão. Esses critérios, de acordo com os autores, permitem ao professor “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente que não são compreendidos pelos alunos [...]”. Neste trabalho, nos baseamos na grade (lista de controle/constatação) proposta por Gonçalves (2013, p. 27) como ponto de partida para a configuração do gênero resumo acadêmico.

Quanto aos aspectos tecnológicos, deve-se definir o Ambiente Virtual Aprendizagem e suas funcionalidades e/ou recursos de comunicação e interação (BEHAR, 2009, p. 30). Em nosso desenho didático do Curso de extensão, o

Ambiente Virtual Aprendizagem foi definido a partir da abertura de uma sala *Moodle*, uma vez que este é o ambiente mais acessível e disponível gratuitamente pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade. Essa plataforma, por ter como foco principal a aprendizagem, além de fornecer uma infraestrutura tecnológica para *upload* de materiais, permite que textos, vídeos, sons e outros recursos sejam hospedados. Além disso, possui funcionalidades que dão abertura para que interação ocorra, como *chats*, fóruns, base de dados, publicação de arquivos dentre outras funções que permitem que as atividades propostas na SD se realizem de maneira autoral e colaborativa entre os participantes.

Quanto às estratégias de desenvolvimento da arquitetura pedagógica do curso de extensão têm a ver com a dinâmica do Modelo Pedagógico (BEHAR, 2009, p. 31) e a situação de aprendizagem (turma, curso, aula) e são justamente essas variáveis educativas que multidimensionam o curso para estratégias diversas que se modificam e/ou adaptam-se colocando em prática um modelo arquitetônico específico, integrando, assim, ao conjunto de elementos necessários para sua realização, a SD.

Desse modo, os materiais no formato *web* permitem diversas atividades, tais como *chats*, *wikis*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários on-line dentre outros. A questão é saber em quais situações de aprendizagem e contextos cada um deles seria mais eficiente, ou a quais objetivos cada um se refere, e quais limites e vantagens cada um oferece para se obter melhores resultados. A fim de avaliar os reflexos do desenho didático sobre a escrita acadêmica, solicitamos a produção inicial e final como preconizado nas duas etapas do esquema da SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), isto é, a produção inicial do gênero Resumo Acadêmico (pré-curso) de um texto do gênero e a produção de outro ao final (pós-curso), a fim de averiguar se houve ou não o desenvolvimento de capacidades de linguagem a partir da sequência de atividades formativas.

A produção inicial e final dos alunos

As avaliações diagnósticas, de acordo com a proposta das SD, ocorrem por meio da produção do texto de um gênero textual solicitado, no qual são reveladas ao professor as representações que os alunos têm dessa atividade. Neste caso em específico do Curso de Extensão, pressupõe-se, por se tratar de adultos, que já tenham domínio sobre a situação de comunicação solicitada. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101),

Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno.

O objetivo, portanto, é o de fornecer, ao aluno, a possibilidade de expor quais conhecimentos tem a respeito do gênero de texto e da linguagem e, ao mesmo tempo, propiciar que o professor possa fazer uma sondagem relacionada aos aspectos já dominados pelo produtor do texto. Desta forma, o mediador poderá planejar pedagogicamente o percurso que deverá seguir em uma Sequência de Atividades Didáticas ou Sequência Didática, além dos instrumentos mediadores (artefatos físicos e simbólicos), que atenda e/ou supra as dificuldades ou a falta de conhecimento dos alunos. Para a avaliação inicial das capacidades escritoras do(a)s participantes, solicitamos que produzissem, a partir de um texto para leitura, um Resumo Acadêmico, considerando seus conhecimentos prévios a respeito do gênero.

O quadro 1 apresenta na primeira coluna, à esquerda, a lista de constatação baseada em Gonçalves (2013), cujo objetivo é criar um “controle” para as ocorrências do gênero. Os participantes foram organizados na primeira linha horizontal em ordem crescente de P1 a P28, o que corresponde ao número de participantes iniciais. Realizaram a produção inicial 23 dos inscritos, sendo que, no quadro, em “A”, estão representados os ausentes. Em “P”, estão os que realizaram parcialmente atendendo às especificidades do resumo acadêmico e em “N” os que

não atenderam as características do gênero de texto. Assim, as iniciais “P”, “N” e “A” representam, respectivamente, “Parcial”, “Não” e “Ausente”.

Quadro 1 - Atendimento às características do gênero pré-curso.

LISTA DE CONSTATAÇÃO PARA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL (Baseado em Gonçalves, 2013)	PARTICIPANTES DA PESQUISA EM ORDEM ALFABÉTICA																												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	
1. O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.	P	N	P	N	P	N	N	N	N	N	N	N	P	N	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
2. O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	A
3. Evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações/conclusões.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
4. O resumo produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao meio acadêmico?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
5. Foi atribuído a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados?	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	A
6. Refere-se ao autor de formas diferentes?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
7. O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
8. Faz referência às ideias do texto de forma gradual e retomando e fazendo referência ao autor?	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	P	P	N	N	N	P	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	A
9. Há desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos etc.?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A

Fonte: Organizado pelas autoras.

Os itens de 1 a 9 correspondem a características que envolvem quatro etapas essenciais na produção de um gênero: informações evocadas a partir do contexto; organização global do texto; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999).

No item 1: “O resumo apresenta dados como nome do autor do texto resumido e o título do texto original?”, 16 do(a)s participantes não fizeram referência ao texto a ser resumido e um total de sete o fizeram parcialmente como podemos observar em alguns dos exemplos das produções iniciais: P1: O texto “A importância de sublinhar como estratégia de estudos de textos” dispõe [...].; P2: O presente texto destaca [...].; P6: As estratégias de estudo são procedimentos [...].; P7: O uso da sublinhação foi e ainda é alvo [...].; P10: Podemos definir como estratégia de aprendizagem [...].; P19: O texto inicia com definição de estratégias de aprendizagem [...].

Isso demonstra que os participantes não dominam essa característica do gênero que é a de referenciar o texto mencionado. Ou seja, começam o texto, geralmente, se referindo diretamente ao conteúdo sem qualquer menção à autoria. Os que fizeram parcialmente essa referência citaram, geralmente, apenas o texto ou somente o autor sem se referir à contextualização global da obra: autor, título, marcadores de tempo ou lugar. Para Machado “um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido” (MACHADO, 2004, p. 47).

No item 2: “O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?”, apenas um participante conseguiu expressar o conteúdo de forma que se possa compreender o texto como um todo, com informações que retratem as principais ideias do autor e os argumentos que utilizou para defendê-la.

Em “evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações/conclusões?”, no item 3, nenhum dos participantes deixou de fazer algum tipo de comentário pessoal, pelo menos, quando não há menção ao autor, essa é a informação que o texto nos passa. Isso demonstra que uma das características essenciais do resumo acadêmico não foi contemplada. Uma vez que essas especificidades não são consideradas, o resumo produzido não se adequa aos seus interlocutores, ao gênero ou ao meio acadêmico, como podemos observar nos exemplos a seguir, retirados dos textos dos participantes: P1: Os estudantes devem ser livres para sublinharem o que quiserem [...]; P7: [...] portanto conhecer seus benefícios, malefícios e formas de uso é essencial para entendimento comum.; P15: [...] mostrando que os alunos devem ser estratégicos, e protagonistas da sua aprendizagem.

Dos 23 textos produzidos, apenas dois atribuíram diferentes ações ao agir do autor do texto original (item 4), traduzindo essas ações por verbos adequados. Também, nenhum se refere ao autor de formas diferentes (item 6). Segundo Machado (2004, p. 49), “no resumo, o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos, que, frequentemente, não estão

explicitados no texto original. Você é que tem de interpretar esses atos usando o verbo adequado”.

Além disso, os textos não mantêm coesão entre as partes, não mantendo assim relação sintático-semântica coerente com texto original (item 7), que, de acordo com Machado (2004, p. 41), “[...] no resumo, devemos mostrar essa organização e reproduzir claramente essas relações, tais como se encontram no texto original”. A maioria, também, não considera a progressão temática do texto original e as ideias se transformam num aglomerado de informações gerais (item 8).

Embora não considerem as principais características do gênero de texto Resumo, em todos, não há desvios gramaticais ou ortográficos graves (item 9). Embora haja dificuldades em fazer uma avaliação precisa, uma vez que os textos, por serem editados em *Word*, poderem ser facilmente corrigidos e as incoerências como ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal serem apontadas pelo corretor automático. Após essas considerações, apresentaremos a avaliação final (pós-curso) e as possíveis mudanças ocorridas a partir do percurso percorrido por meio do Desenho Didático. A tabela 1, a seguir, apresenta uma síntese dos conteúdos trabalhados nas oficinas. As interfaces apontam para o fato de que esses conteúdos foram abordados em atividades práticas colaborativas, sendo realizadas pelos participantes para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem em relação ao gênero.

Tabela 1 - Sinopse das atividades e interfaces

Interfaces do <i>Moodle</i>	Conteúdos/atividades/materiais
Arquivo	Texto apoio para primeira produção
Tarefa	Produção resumo acadêmico
Arquivo	Como escrever o resumo de um artigo para publicação
URL	Vídeoaula: os gêneros textuais.
Questionário	Leitura, texto e sentido (KOCH, 2011).
URL	Vídeoaula: ler, compreender e interpretar.
URL	Vídeoaula: Fatores de textualização.
URL	Vídeoaula: Sequências tipológicas
Questionário	Atividade: Verbos do dizer
Arquivo	Texto: Discurso direto e indireto
Arquivo	Texto: Os organizadores textuais
Questionário	Atividade: Progressão textual

Questionário	Atividade: Coesão referencial e sinonímia
Questionário	Atividade: paráfrase
Biblioteca	Disponibilidade de textos sobre o assunto
URL	Videoaula: resumo acadêmico
Questionário	Atividade: reconheça um resumo acadêmico
URL	Texto para atividade de sumarização
wiki	Atividade: sumarizar
Questionário	Atividade: Plano global do texto
Questionário	Atividade: Menção ao autor do texto resumido
Questionário	Atividade: atribuição aos atos de fala
Questionário	Referência a outros autores
Questionário	Atividade: avalie você mesmo

Fonte: Adaptado de Zirondi (2021).

Tendo em vista todos esses elementos essenciais para a composição do gênero e depois de trabalhá-los nas diferentes atividades propostas no decorrer do Curso de Extensão, somente doze dos participantes permaneceram até o término do curso. Na análise dos textos da produção final, podemos observar que dos nove itens considerados na lista de constatação, praticamente em todos, houve um progresso e, se não total, pelo menos parcialmente, como é possível observar no quadro 2:

Quadro 2 - Atendimento às características do gênero pós-curso.

LISTA DE CONSTATAÇÃO PARA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL (Baseado em Gonçalves, 2013)	PARTICIPANTES DA PESQUISA EM ORDEM ALFABÉTICA																											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
1. O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.	S	S	S	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	P	S	P	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
2. O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.	S	S	P	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
3. Evitou emitir suas próprias opiniões.	S	S	S	A	A	A	A	A	A	A	S	S	P	S	A	N	S	N	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
4. O resumo produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao meio acadêmico?	S	S	P	A	A	A	A	A	A	A	S	P	S	S	A	N	S	P	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
5. Atribuiu, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	P	N	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
6. Refere-se ao autor de formas diferentes?	P	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	N	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
7. O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	P	A	A	A	A	A	P	A	A	A
8. Faz referência às ideias do texto de forma gradual e retomando e fazendo referência ao autor?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
9. Há desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos etc.?	N	N	N	A	A	A	A	A	A	A	N	N	N	N	A	N	N	N	P	A	A	A	A	A	P	A	A	A

Fonte: Organizado pelas autoras.

Devemos ressaltar que consideramos o processo de apropriação da escrita acadêmica após compararmos a produção final à inicial. Ao terminarem a realização dos exercícios desenvolvidos durante as semanas de curso, os participantes passaram a utilizar os recursos e requisitos, não só do gênero, mas, também, da linguagem adequada a seus interlocutores: alunos (pesquisadores) e professores. Esse ato se confirma quando analisamos os textos, uma vez que os autores se reportaram ao texto-base, citando o nome do autor e fazendo referência ao título. Dessa forma, demarcam o discurso do autor do texto, característica inerente ao gênero resumo.

Ainda que nem todos tenham realizado totalmente, três participantes o fazem parcialmente, como podemos ver no quadro 2, item 1, mesmo assim, há a atribuição de autoria em pelo menos um dos itens (ou do autor ou do título), ou lançando atribuições ao autor, pelo menos em partes do texto, diferenciando-se na produção inicial e final. Para melhor entendermos os efeitos propiciados pelas atividades do curso aos textos, a seguir apresentamos a produção inicial e final de um mesmo participante:

Imagem 1 - Produção inicial (pré-curso) do P2

O resumo não apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e nem o título do texto original.

O resumo não é compreensível por si mesmo, isto é, não é possível compreendê-lo sem ler o texto original.

Resumo: O presente texto destaca a importância do sublinhar como estratégia de estudo e tem como objetivo rever a literatura relativa à influência do sublinhar na aprendizagem, bem como tecer considerações que auxiliem professores no sentido de maximizar os benefícios dessa estratégia. Dessa forma são apresentados resultados de pesquisas sobre o sublinhar e a aprendizagem trazendo a visão de diferentes autores, indicando também as perspectivas teóricas e os propósitos dessa estratégia no processo de aquisição de conhecimentos. Diante disso, considera-se que o sublinhar é apenas uma das diversas estratégias de aprendizagem, e que antes de tudo deve ser ensinado juntamente com outras técnicas de assimilação de conteúdo a fim de desenvolver reflexões tanto sobre o texto estudado quanto sobre o próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Informação; Sublinhar; Texto.

Não atribuiu diferentes ações ao agir do autor do texto original. Não traduziu estas ações por verbos adequados. E nem se referiu ao autor de formas diferentes.

Não evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações e conclusões.

Não manteve a estrutura relativamente estável do gênero resumo acadêmico.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Devemos ressaltar que neste primeiro texto de um gênero de resumo acadêmico proposto como primeira atividade (primeira etapa da SD proposto pelos autores genebrinos), portanto pré-curso, o P2 não tinha ainda tido contato com a Sequência de Atividades Didáticas e que o objetivo era, justamente, avaliar o que sabiam a respeito do gênero e como se expressavam com a escrita. Nesta produção, em específico, solicitamos que não houvesse nenhum tipo de consulta e que o produtor do texto se baseasse em seus conhecimentos prévios. Assim, o modelo estrutural, indexado ao intertexto do participante, isto é, modelo de referência (BRONCKART, 1999), foi o gênero resumo que sintetiza trabalhos acadêmicos como artigos, resenhas, TCC, dissertações, ensaios, teses, relatórios etc. isso fica evidenciado pelas palavras-chave que o acompanham. Além disso, P2 apropria-se do texto como se realmente fizesse parte de outro, não apresentando dados relacionados ao autor e tão pouco ao título do texto, isto é, não faz referência ao texto original.

Outro aspecto que não demarca o processo de autoria está na não retomada do autor ao longo das ideias que passam a deixar o leitor em dúvida quanto ao processo autorial. O leitor não tem certeza, por exemplo, se as ideias são do autor do texto resumido ou se do produtor do resumo. Esse processo de interlocução e diálogo com leitor prejudica a interação, conturbando a leitura e o entendimento do texto, principalmente quando leitor se depara com os conectivos “dessa forma” e “diante disso” que funcionam como indicadores de conclusão, mas gerando dúvidas de quem seriam as ideias, até, mesmo, se a partir dessas colocações o produtor do resumo não estaria colocando suas próprias interpretações, opinião ou análise. Além disso, pela síntese das ideias contidas no texto original, não é possível compreender o conteúdo do texto original, uma vez que, embora se trate de um resumo, ainda assim, insuficiente para compreensão do texto original. Contudo, após as atividades e exercícios propostos, P2 escreve como produção final (última etapa do esquema da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), pós-curso, o seguinte resumo de um novo texto, como veremos a seguir:

Imagem 2 - Produção final (pós-curso) do P2

O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.

No trabalho "Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior", Sonia Pascolati, motivada pela ausência da representatividade dos textos dramáticos na Universidade, relata duas experiências realizadas no âmbito do Ensino Superior, onde, a fim de resgatar a importância da leitura dramática, desenvolveu atividades de leitura com graduandos de Letras e Artes Cênicas. Os textos selecionados pela autora foram "Homens de papel", de Plínio Marcos, e "As aves da noite", de Hilda Hilst, por possuírem um viés político e de crítica social.

A ação dramática de *Homens de papel*, concentra-se em dois conflitos: o confronto entre catadores de papel e Berrão, o intermediário entre os catadores e a fábrica que compra o papel, e o contraste do sistema de valores de uma família interiorana. Já a ação dramática de *As aves da noite* se passa num campo de concentração em Auschwitz, em 1941, onde um padre após voluntariar-se para assumir o lugar de um judeu na cela da fome, encontra-se na presença de outros quatro homens (Joalheiro, Estudante, Poeta e Carcereiro) sofrendo a lenta morte por inanição.

A autora apresenta na metodologia que os textos foram escolhidos por apresentarem um grande número de personagens e por sua capacidade reflexiva acerca do contexto atual, inserido no sistema capitalista. Além disso, ela complementa que é fundamental compreender os textos em seus contextos de produção e também investigar as conjunturas a que fazem referência, a fim de aprofundar a leitura e a compreensão acerca dos personagens.

Por meio dos debates realizados com a plateia após as leituras, a professora pode perceber algumas falhas, tais como o volume baixo da sala dos participantes. Porém, em contrapartida, o grande envolvimento do público nas ações dramáticas e a colaboração entre os estudantes do curso de Letras e de Artes Cênicas representaram pontos positivos para a experiência.

Pascolati conclui que a leitura de textos dramáticos é essencial tanto na Universidade quanto nas escolas, porém, devido à sua pouca representatividade nos materiais escolares e também na formação docente, os professores se sentem receosos e evitam o desenvolvimento de atividades que incluam esse gênero literário.

O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.

O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original.

Foram atribuídas diferentes ações ao agir do autor do texto original, traduzindo estas ações por verbos adequados e referiu-se ao autor de formas diferentes.

Fonte: Organizado pelas autoras.

O resumo acadêmico explicitado na imagem 2 foi produzido ao término das atividades e exercícios propostos no Curso de Extensão. Como se pode observar, já no início ocorre a inserção de dados como autora e obra. Além disso, no decorrer do texto, a autora é referenciada a cada nova ideia, seja por diferentes formas de se referir a ela, seja por meio das ações ao seu agir de linguagem, principalmente, por meio dos verbos do dizer. Além disso, embora não traga detalhes dos aspectos abordados no texto original, é possível compreender o conteúdo abordado sem lê-lo. Isso se deve ao fato de que o resumo mantém uma relação sintático-semântica de retomada das partes do texto, na qual é possível compreender o percurso compreendido pela autora do texto original.

Considerações finais

O objetivo do presente texto foi investigar como aspectos relacionados à proposta de SD (produção inicial e final) podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de um gênero de texto que privilegia a escrita acadêmica. Além disso, como a SD, integrada às potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração, pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento dessa escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação.

Partimos do pressuposto que apesar de todas as dificuldades inerentes ao distanciamento físico, as potencialidades dos ambientes on-line, bem como a natureza das atividades propostas na arquitetura do Desenho Didático abarcando a SD podem se constituir como *espaços-tempos* formativos de grande relevância na universidade.

Esses avanços expressos pelo texto da imagem 2 revelam que a cultura digital integrando a Sequência Didática pode ser uma aliada nos processos formativos. Além disso, quando trabalhados aspectos que coadunam as ferramentas a uma metodologia, como as Sequências Didáticas, cuja sequência de atividades, considera aspectos contextuais, estruturais, textuais e enunciativos (BRONCKART, 1999), ocorre a apropriação e desenvolvimento da linguagem. Como menciona o autor, os textos como pré-construídos passam a integrar o repertório dos sujeitos sociais e indexados passam a constituir seu agir de linguagem no e sobre o mundo.

Como citado no exemplo, o texto de produção final (pós-curso) demonstra que a mediação ocorre por meio dos instrumentos físicos (aparatos tecnológicos, recursos e ferramentas) e simbólicos (textos, vídeos, tarefas e exercícios). Esse conjunto de elementos, aliado ao procedimento das Sequências Didáticas proposto pelos autores genebrinos contribui para a apropriação e desenvolvimento da linguagem, conseqüentemente, da escrita acadêmica.

Reiteramos a necessidade de estudos mais aprofundados com uma maior quantidade de estudantes que possam explorar as interfaces comunicativas, a fim de

contribuir democraticamente para novos modos de apropriação da escrita acadêmica.

Referências

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Sobre Linguagem).

BEHAR, P. A. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BORK, A. V. B.; VIEIRA, I. R. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 1-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30593/16707/> Acessado em: 23 nov. 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. *Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas*. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 209-221, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00209.pdf> Acessado em: 23 nov. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Trad. Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GONÇALVES, V. A. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, V. A.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes escritores, 2013. p. 21-36

ZIRONDI, M. I.; MELLO, D. E.

O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Coleção de TRANS. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. *In*: PAIVA, D. A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2003. p. 138-150.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARINHO, M. O ensino da escrita acadêmica à distância na UFMG. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MELLO, D. E. Educação online: reflexões e aproximações em busca de fundamentos para uma didática. *In*: RIBEIRO, A. I.; BARROS D. M. V. (org.). *Pedagogia e didática com tecnologias digitais no ensino superior*. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 2019.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIRONDI, M. I. *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento*. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ZIRONDI, M. I. *Ambientes on-line como espaços de aprendizagem colaborativa: uma experiência para o desenvolvimento da escrita acadêmica*. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

Recebido em: 14 fev. 2023
Aprovado em: 23 fev. 2023

Revisor de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti de Freitas

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

