

APRENDENDO A LER PARA ESCREVER: O GÊNERO TEXTUAL RESUMO CIENTÍFICO E LETRAMENTO ACADÊMICO¹

LEARNING TO READ TO WRITE: THE ABSTRACT GENRE AND ACADEMIC LITERACY

Maria do Socorro Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
msroliveira.ufm@gmail.com

Resumo: Este estudo focaliza uma experiência pedagógica centrada na leitura crítico-analítica de resumos científicos produzidos no domínio específico da área de Letras, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na universidade. Embora julgemos que essas atividades estão relacionadas, para fins analíticos, damos atenção especial às atividades de leitura, desenvolvidas em um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000). Teoricamente, o trabalho se fundamenta nas contribuições dos estudos de letramento acadêmico (HYLAND, 2004; CARLINO, 2003; LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2011) e nas abordagens de gêneros textuais, filiadas à nova retórica (BAZERMAN, 2005; 2006; MILLER, 1984). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa de natureza etnográfica crítica (THOMAS, 1993). A análise apoia-se em dados gerados em seminários desenvolvidos na disciplina Linguística IV (Curso de Letras/UFRN), sob a perspectiva da etnografia da escrita (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004). O estudo aponta para as possibilidades de se promover o acesso à cultura letrada e o domínio dos gêneros acadêmicos, com destaque para a relevância da abordagem etnográfica no ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita através do currículo (WAC).

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Gênero textual; Resumo Científico; Leitura e Escrita; Etnografia da Escrita

Abstracts: This study focuses on a pedagogical activity centered on a critical-analytical reading of scientific abstracts produced in the program area of Portuguese language studies, embedded in the teaching-learning process of academic reading and writing practices. Although we believe that these practices are related, for analytical purposes, we paid special attention to reading activities, developed in a literacy project (KLEIMAN, 2000). Theoretically, the work is based on the contributions of academic literacy studies (HYLAND, 2004; CARLINO, 2003; LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2011) and on approaches to textual genres affiliated to the new rhetoric (BAZERMAN, 2005; 2006; MILLER, 1984). Methodologically, the research is qualitative of a critical ethnographic nature (THOMAS, 1993). The analysis centers on data generated in seminars developed in the discipline Linguistics IV (Program of Letters/UFRN), grounded in the perspective of the ethnography of writing (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004). The study points to the possibilities of promoting access and mastery of academic genres,

¹Este texto retoma uma comunicação apresentada na mesa-redonda 'Letramento acadêmico: uma "alfabetização" necessária em contexto universitário', no I Encontro Nacional de Alfabetização e Letramento (ENALET), Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, encontro realizado em dezembro de 2016.



highlighting the relevance of an ethnographic approach in the teaching-learning of reading and writing practices through the curriculum (WAC).

Keywords: Academic literacy; Genre; Scientific abstract; Reading and writing; Ethnography of writing

1 INTRODUÇÃO

Este estudo focaliza uma experiência pedagógica centrada na leitura crítica de resumos científicos (*abstracts*) produzidos na academia, no domínio específico da área de Letras, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem da escrita. Nesta, partimos do princípio de que leitura e escrita são atividades interrelacionadas – uma não se dá sem a outra. Não há possibilidade de se trabalhar a escritura de gêneros textuais sem se pressupor um trabalho voltado para a leitura. É, nesse sentido, que desenvolvemos no componente curricular Linguística IV do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) uma unidade didática centrada na questão do gênero textual, no quadro de estudos do letramento de vertente etnográfica. O programa de trabalho disciplinar tinha como propósito maior a inserção dos graduandos no mundo letrado da academia a partir de atividades de leitura e escrita situadas, o que exigiria explorar gêneros acadêmico-científicos. Neste estudo, nossa atenção está voltada, particularmente, para o gênero resumo científico, embora os alunos tenham explorado outros gêneros ao longo da disciplina.

Praticar a atividade de leitura e escrita de resumos científicos nos parecia ser uma jornada longa e criteriosa que deveria envolver o aluno em: (i) uma tomada de consciência de construções teóricas alusivas ao letramento, à definição e funcionalidade dos gêneros textuais na vida social, bem como à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais; (ii) um processo analítico frente ao ato de ler criticamente² e escrever um gênero textual; (iii) um tratamento teórico e aplicado do gênero textual. No que diz respeito ao terceiro ponto, o do domínio didático-pedagógico, consideramos que o enfoque de gêneros textuais deveria se sustentar e se inserir no plano das práticas letradas, no caso, as práticas de letramento acadêmicas. A intenção era mostrar ao aluno em que práticas letradas o gênero resumo científico se insere; como se dá o acesso discursivo a elas; de que maneira o graduando se torna membro de uma comunidade discursiva, apropriando-se e dominando o conhecimento sobre/com os gêneros.

Começamos, então, narrando o modo como o curso foi planejado e descrevendo procedimentos didáticos e instrumentos de pesquisa os quais nos ajudaram a compreender a tarefa de aprender e ensinar gêneros textuais na universidade. A disciplina Linguística IV (2016.2) foi organizada em três unidades de ensino: uma, referente a uma introdução relativa ao campo da Linguística Aplicada; outra, relativa aos estudos de letramento e as suas contribuições para o ensino-aprendizagem da língua; e uma última, ligada aos estudos de gêneros textuais. A discussão aqui tecida está organizada em três momentos: apresentamos alguns construtos teóricos que fundamentaram nossa discussão e que se constituíram em módulos do programa de ensino desenvolvido na disciplina analisada, continuamos apresentando o dispositivo didático adotado para o tratamento pedagógico dos gêneros e os encaminhamentos e atividades curriculares realizadas no plano de ensino para, por fim, apontarmos as contribuições do trabalho desenvolvido em sala de aula, as quais foram indicadas nas nossas considerações finais.

² A *leitura crítica* tem como referência uma leitura cuidadosa, ativa, reflexiva e analítica (KURLAND, 2003).

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS QUE PODEM REORIENTAR O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS

Uma alternativa produtiva para reorientar o ensino no domínio acadêmico, julgamos, é a pressuposição da leitura e da escrita como *práticas sociais* que, como tais, não acontecem no vácuo ou tão somente presas ao ambiente da sala de aula. Na verdade, as práticas estão no mundo da vida. Como caracterizam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22), as práticas são “formas de produção da vida social”; cada prática está localizada dentro de uma rede de relações com outras práticas, e essas relações externas determinam sua constituição ‘interna’; elas têm, sempre, uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre geram representações do que fazem como parte do que fazem. São, por isso, múltiplas, situadas, relacionais, históricas e carregadas de valores axiológicos.

Uma prática social, conforme explica Wenger (1998), é inerente à existência de comunidades que se reconhecem mutuamente num determinado tipo ou conjunto de ‘fazeres’. Essas comunidades são, geralmente, formadas por indivíduos que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo no domínio de uma atividade humana compartilhada, razão por que existem comunidades de administradores, jornalistas, artistas, gestores, médicos, empresários, educadores, professores, cientistas, entre outras.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento, vista como algo social e histórico, é uma dimensão integral e inseparável da prática social. Wenger (1998, p. 3) rejeita a assunção de que “a aprendizagem seja algo processado por indivíduos, tenha um começo e um fim e se dê separada do resto das outras atividades”. Para o autor, ela é social e decorre, largamente, das nossas experiências de participação na vida cotidiana. Dá-se a partir do que Lave e Wenger (1991) chamam de *participação periférica legitimada*. Nessas participações, as pessoas se tornam membros de uma comunidade, constroem suas identidades e aprendem ao longo da vida.

Aprender é, nesse sentido, uma condição e forma evolutiva de pertença a uma comunidade social. O conceito de *aprendizagem situada*, postulado por Lave e Wenger (1991), envolve um processo de engajamento em uma comunidade de prática. Em virtude da natureza estritamente relacionada ao critério social de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991), que salienta a importância da colaboração, da participação efetiva e de equipes de trabalho, a noção de comunidades de prática tem ganhado significado em várias áreas do conhecimento (gestão, saúde, mídia), revelando um alto potencial para o campo da educação e, especificamente, para os estudos de letramento.

Ao assumirmos serem a escrita e a leitura práticas de letramento, compreendemos com Baynham (1995) que estas correspondem a:

[...] formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita as quais se realizam em eventos de letramento. Envolvem não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações (BAYNHAM, 1995, p. 39).

Em uma sociedade grafocêntrica, as práticas de escrita materializam-se em eventos de letramento, entendidos como “[...] qualquer ocasião em que parte da escrita está integrada à natureza das interações participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1983, p. 83). Os eventos de letramento são, nesse sentido, a contraparte das práticas de letramento, isto é, a parte observável das práticas letradas.

Essa visão de práticas e eventos de letramento coloca a escrita em outro patamar – o da sociabilidade humana carregada de agência. A escrita passa a ser entendida como um “acontecimento comunicativo” no qual pessoas (*participantes*) interagem em circunstâncias

físicas imediatas (*ambientes*) e *domínios discursivos* diferentes, a partir de *recursos* materiais (incluindo os textos) e imateriais (sentimentos, aspirações, conhecimentos, valores), em *atividades* ou fazeres cotidianos (informar-se, comprar, vender, propagar, discutir, solicitar, aprender, ensinar, educar, ler, escrever, viver...) (HAMILTON, 2000, p. 17).

Conforme explica Barton (1993), as práticas de letramento se situam em *mundos de letramento* diferentes. Este estudioso parte do princípio de que há distintos letramentos que existem paralelamente. Para ele, essas diferentes formas sociais de usar a linguagem, ou as chamadas práticas de letramento, estão sempre encaixadas em específicos contextos culturais, atividades e domínios discursivos, sendo formatadas por relações de poder informais e institucionalizadas. Dada a natureza situada e relacional das práticas de letramento, os diferentes mundos de letramento coexistem numa espécie de rede. Cada pessoa vive diferentes experiências e demandas de leitura e escrita ao longo da vida nos variados espaços sociais.

Nessa perspectiva, é importante compreender que escrever na universidade é diferente de escrever em outro contexto. No mundo do letramento acadêmico, diferentes práticas de escrita são demandadas dos alunos conforme os propósitos dos cursos e disciplinas a que se vinculam. Isso requer que eles estejam atentos às convenções que regulam os textos a serem por eles produzidos nesses mundos, em específicas situações de comunicação. Quando escrevemos nesse contexto, precisamos reenquadrar o ato de escrever, situá-lo na dimensão da prática (LEA; STREET, 2006). Essa tarefa exige que o graduando se insira em uma *cultura disciplinar*, entendida por Hyland (2004, p. 11) como “formas consensuadas de construir, negociar e comunicar o conhecimento na universidade”. Nesse sentido, a apropriação de práticas acadêmicas passa por um processo de aculturação próprio de uma esfera disciplinar.

A consideração de que o escrevente escreve para alguém situado em um contexto coloca em evidência o conceito de “comunidades discursivas”, proposto por Swales (1990). Nessas comunidades, segundo o autor, circulam modos de dizer regulados por convenções discursivas típicas instituídas para a ação social e orientadas por objetivos compartilhados pelos membros do grupo. Esses modos de dizer e de agir pela linguagem correspondem aos *gêneros textuais*.

Há, nos estudos sobre gênero textual, um campo dispersor no qual flutuam diferentes terminologias, entrelaçam-se olhares e se cruzam construtos teóricos opostos, em termos epistemológicos. Entretanto, um ponto em comum unifica essas teorias. Reside no fato de o gênero textual ser considerado uma entidade complexa e multidimensional, resultante da relação entre texto e discurso, componentes que não se podem separar, já que um é a contraparte do outro.

Nessa arena de diferentes lentes interpretativas, assumimos neste estudo algumas contribuições advindas da perspectiva da Nova Retórica, uma vez que, nessa tendência, destacam-se certos construtos e critérios de análise que julgamos serem potentes para a explicação de certas questões de língua(gem), especialmente, aquelas relativas ao tratamento teórico/didático dos gêneros no ensino de leitura e escrita na universidade. A essa tradição de pesquisa filiam-se os trabalhos de Swales (1990; 1998), Bazerman (2006, 2005), Miller (1984), dentre outros.

Para Swales (1990), os gêneros textuais se estabelecem dentro de uma comunidade discursiva que compartilha um conjunto de propósitos comunicativos comuns. Tal compreensão explica a razão por que um ‘novato’ necessita de uma verdadeira iniciação em uma comunidade discursiva para dela se tornar membro efetivo, processo que exige um acentuado grau de *expertise* para apreender e fazer uso de gêneros textuais específicos de um determinado grupo social. Nesse sentido, os gêneros nada mais são que práticas de linguagem que configuram certos grupos sociais. São eles que permitem não apenas o compartilhamento

de propósitos sociais mas também a realização de atividades de linguagem em uma dada esfera social.

Por considerar os papéis que os gêneros desempenham em determinados contextos, pode-se afirmar com Swales que ensinar os gêneros requer inserir os alunos em um trabalho “textográfico” (SWALES, 1998), isto é, em uma verdadeira “etnografia da escrita”, como postulam Devitt; Reiff; Bawarshi (2004). Para Flowerdew e Miller (1996 *apud* MARINHO, 2010, p. 375), abordar um gênero etnograficamente significa tratá-lo como um “traço ou um elemento de uma situação social que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes assim como modelos de comportamento dos participantes ou produtores e recebedores de textos”.

Já na abordagem de Bazerman (2006), o gênero é visto como um meio de “agência” através do qual as pessoas tornam as suas intenções compreensíveis para os outros. Ele o define como um agir de modo típico dentro de um “sistema de atividades” que leva em consideração participantes, papéis, atividades, organizações/campo disciplinar/comunidade (BAZERMAN, 2005, p. 31).

A natureza agentiva do gênero é, também, considerada por Miller (1984) que o vê como uma “ação social”. Para a autora, a definição de gênero deve estar centrada na ação que esse discurso é levado a realizar. Por serem compreendidos como “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes” (MILLER, 1984, p. 159), os gêneros servem, de “chave para entender como participar das ações de uma comunidade” (MILLER, 1984, p. 165).

Como acentuam Berkenkotter & Huckin (1995, p. 4), o conhecimento sobre os gêneros é transmitido através de um processo de aculturação, à medida que os aprendizes se tornam socializados com as formas de falar em comunidades disciplinares. Sua natureza funcional é explicada pela própria complexidade e multiplicidade de aspectos que o caracterizam – dinamicidade, situacionalidade, forma e conteúdo, dualidade de estrutura, pertencimento a uma comunidade. Uma verdadeira malha de elementos definidores.

As contribuições oferecidas pelos estudos de gênero, fundamentadas na tradição retórica e na abordagem etnográfica, configuram-se como *insights* para as pesquisas sobre o letramento acadêmico-científico. Elas permitem olhar para a leitura e a escrita na academia a partir de orientações teórico-práticas que reconhecem, como relevante para aprendizagem, o processo de iniciação em uma comunidade disciplinar, caracterizada pelos seus modos específicos de ler e escrever.

3 RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS NO CURSO DE LETRAS

Alinhados a esses pressupostos teóricos, assumimos como dispositivo didático, para o tratamento pedagógico dos gêneros, o conceito de *projeto de letramento* (doravante PL), definido por Kleiman (2000) como:

“É uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

A planificação do projeto evidenciou a problemática de linguagem a ser explorada (leitura e escrita de gêneros na universidade); a definição de objetivos a serem alcançados no

projeto; a indicação dos pressupostos teóricos e metodológicos eleitos para o desenvolvimento da atividade; a descrição dos procedimentos didático-pedagógicos envolvidos na planificação; os artefatos usados para a implementação da demanda disciplinar; o trabalho colaborativo instituído (ações do professor e dos alunos) e a discussão dos objetivos alcançados nesse trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o quadro seguinte apresenta a planificação do PL desenvolvido:

Quadro 1 – Projeto de letramento – Letramento acadêmico: leitura, escrita e construção de conhecimentos na disciplina Linguística IV

Problemática – As dificuldades de leitura e escrita dos graduandos no curso de Licenciatura em Letras, a pressuposição pelos professores de um saber já dado ou cumprido na educação básica e a ausência de uma pedagogização dos gêneros acadêmicos nas diferentes disciplinas do currículo do curso.			
Objetivo geral – Oferecer aos alunos do curso de Letras recursos analíticos para leitura e escrita de gêneros acadêmico-científicos.			
	Unidade I	Unidade II	Unidade III
Módulos de estudo	História da Linguística Aplicada (LA); Caracterização da área como campo de investigação de foro próprio; Quadro retrospectivo da pesquisa em LA no Brasil (de que maneira a LA faz pesquisa: abordagens metodológicas).	Estudos de letramento: conceitos-chave; Orientações de letramento; Gêneros textuais: conceituação e critérios definidores; O gênero como objeto de ensino: diferentes abordagens.	Letramento e gêneros textuais; Leitura crítico-analítica de gêneros acadêmicos (perspectiva etnográfica); Etnografia da escrita: <i>logos, pathos e ethos</i> ; Textografia.
Objetivos	Inserir os alunos no campo disciplinar da Linguística Aplicada e no seu fazer científico; Promover a despertude do aluno quanto ao campo de estudos em que se situam as discussões teóricas e aplicadas sobre letramento e gênero textual.	Conceituar a noção de gênero textual; Apresentar diferentes abordagens de ensino de gênero.	Caracterizar o letramento como uma prática social; Evidenciar sua relação com as práticas de leitura e escrita no domínio acadêmico; Explorar recursos analíticos para a leitura e produção de gêneros acadêmicos.
Procedimentos didáticos, atividades de linguagem, recursos materiais e orientações	Procedimentos didáticos Apresentação de apontamentos escritos para a didatização do conteúdo curricular: Trajetória histórica da LA como área de investigação: (OLIVEIRA, 2019); Aplicação de exercícios sobre o assunto trabalhado; Discussão das respostas dadas às questões do exercício; Aplicação de prova e discussão de resultados. Atividades Leitura de textos complementares: (LEFFA, 2001); (MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F., 2009); Elaboração de resumos dos textos complementares; Apresentação oral e discussão dos resumos elaborados pelos alunos (power point); Leitura colaborativa de texto em sala de aula: (MOITA LOPES, 1996); Reescrita de textos; Discussão da tarefa de retextualização: (OLIVEIRA, 2007). Recursos materiais Textos impressos, power point, computador, projetor de multimídia etc. Orientações Pesquisar revistas, impressas e eletrônicas, vinculadas à área de LA.	Procedimentos didáticos Apresentação de apontamentos escritos para a didatização do conteúdo curricular; Conceitos-chave dos estudos de letramento: (OLIVEIRA, 2019); Orientações de letramento: (OLIVEIRA, 2019); Gêneros textuais como objeto teórico e objeto de ensino (OLIVEIRA, 2019). Atividades Leitura de textos complementares: (MARCUSCHI, 2002); (MARCUSCHI, 2008); Produção de resumos dos textos complementares; Leitura e discussão dos resumos elaborados pelos alunos. Recursos materiais Textos impressos, power point, computador, projetor de multimídia etc.. Orientações Pesquisar revistas (impressas e eletrônicas) e sites que explorem a Área.	Procedimentos didáticos Aproximação dos estudos de letramento e gênero textuais: (OLIVEIRA, 2010); Etnografia da escrita: (DEVITT, REIFF; BAWARSHI, 2004); Textografia: (SWALES, 1998). Atividades Leitura de texto complementar: (ROCHA; PEREIRA, 2014); Leitura de textos informativos (impressos e eletrônicos); Pesquisa na internet: coleta de amostra de gêneros acadêmicos (ensaios, resumos científicos, artigos, resenhas, memoriais) em variados domínios; Preparação pelos alunos, em grupo, de um Seminário voltado para a leitura crítico-analítica de gêneros acadêmicos; Exposição oral pelos grupos de alunos sobre as análises etnográficas feitas dos diversos gêneros acadêmicos; Avaliação das exposições orais; Produção de gêneros acadêmicos para participação em atividades acadêmicas. Recursos materiais Textos impressos, ferramentas, aplicativos e plataformas digitais. Orientações Usar a abordagem etnográfica para análise dos gêneros selecionados pelo grupo para os seminários.

Fonte: elaborado pela autora.

Embora tenhamos como ponto de reflexão neste estudo a leitura crítico-analítica do gênero resumo científico, é importante destacar para o leitor que essa tarefa se deu em um escopo mais amplo de atividades trabalhadas nas unidades I e II. Conforme se vê no quadro, pressupomos que não poderíamos tratar de gêneros acadêmicos sem relacionarmos a questão aos estudos de letramento e, por extensão, fazermos a inserção desses campos de estudo em uma área de investigação mais ampla qual seja a Linguística Aplicada. Sendo leitura e escrita práticas socioculturais atreladas à cultura letrada, relevante seria para o graduando entender que a compreensão dessas práticas passa pelo entendimento dos mundos letrados, razão por que a unidade sobre letramento precedeu ao desenvolvimento da unidade sobre gêneros acadêmicos. Julgávamos, também, necessário construir com os alunos o entendimento das relações que existem entre os campos de investigação: Linguística Aplicada – Letramento – Gêneros acadêmicos.

4 ENCAMINHAMENTOS E ATIVIDADES CURRICULARES REALIZADAS NA SALA DE AULA

Assim pressupondo, o procedimento inicial da prática pedagógica na unidade II foi apresentar a relação existente entre gêneros textuais e letramento. A consideração de letramento como um construto plural, que ocorre em múltiplos contextos e domínios assim como a partir de variados sistemas semióticos, permitiu explorar o conceito de letramento acadêmico, entendido como uma forma de iniciação a novos modos discursivos e a novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento (CARLINO, 2003). Esses novos modos discursivos correspondem aos diversos gêneros veiculados no domínio da academia.

Estabelecida a relação entre práticas letradas e gêneros textuais, passamos a olhar para a leitura de gêneros segundo um viés etnográfico (unidade III). Nesse sentido, apresentamos aos alunos as *dimensões* orientadoras para a compreensão dos gêneros textuais a partir desse viés. São elas: 1. Coletar amostras do gênero; 2. Identificar a cena e descrever a situação na qual o gênero é usado; 3. Identificar e descrever padrões relativos aos aspectos do gênero; 4. Analisar o que esses padrões revelam sobre a situação e a cena (DEVIT; REIFF; BAWARSHI, 2004). Com base nessas orientações, os alunos procederam à leitura analítica de diferentes gêneros acadêmicos, o que foi feito por meio de vários seminários. Dentre os gêneros selecionados pelos alunos para apresentação oral estavam: resumo científico (*abstract*), ensaio, resenha, artigo científico (*paper*) e memorial.

A escolha por esse recurso analítico/didático se deu em razão da relevância dessa abordagem no ensino de gêneros³. Estudiosos vinculados a essa tendência (FLOWERDEW; MILLER, 1996; SWALES, 1998; DEVIT; REIFF; BAWARSHI, 2004) defendem que princípios etnográficos podem propiciar aos estudantes acesso a contextos autênticos de uso da linguagem e, assim, engajá-los, criticamente, em práticas letradas.

Para se compreender esse *acesso*⁴, conforme explica Van Dijk (1991, p. 89), é preciso explorar questões complexas, tais como: “quem pode falar e escrever para quem, sobre o que, quando e em que contexto, ou quem pode participar desses eventos comunicativos nos mais variados papéis de ouvintes”. Esses aspectos são levados em conta nas abordagens etnográficas, conforme veremos a seguir.

³ Essa abordagem encontra aceitação em programas de ensino-aprendizagem de escrita através do currículo (WAC) (BAZEMAN, 2005).

⁴ A noção de acesso discursivo diz respeito à natureza da participação dos atores sociais em eventos discursivos (VAN DIJK, 1991).

Para fins ilustrativos, tomemos como ponto de atenção a leitura crítico-analítica feita em um dos seminários cujo gênero explorado foi resumo científico. A descrição etnográfica que segue (ver cada dimensão) apoia-se no material empírico apresentado pelos alunos em *power point* e nos procedimentos de busca de informação por eles utilizados para a apresentação oral do seminário, uma prática de letramento bastante usada no contexto universitário.

Dimensão 1: Coletar amostras do gênero

Um primeiro passo adotado pelos graduandos para o processo de leitura foi a coleta de amostras do gênero em análise, de forma a obter um quadro acurado da complexidade dessa ação de linguagem. Isso levou os alunos a assumirem o papel de “textógrafos”, no dizer de Swales (1998), isto é, pesquisadores de linguagem em variados contextos, suportes e/ou portadores de informação, quais sejam: revistas, dissertações, teses, anais de congressos, sites de eventos científicos, entre outros, desenvolvendo condutas proativas e processos de autonomia frente à construção do conhecimento em sala de aula.

Dimensão 2: Identificar a cena e descrever a situação na qual o gênero é usado

Com base nessa amostra textual recolhida, o passo seguinte foi a construção de um quadro mental dessa prática de linguagem – uma *cena*⁵, descrevendo a situação retórica em que ela se encaixa. Na construção dessa cena (que é psicológica), os alunos evidenciaram a compreensão de uma série de aspectos, quais sejam:

O *ambiente* e o *domínio discursivo* em que essa prática costuma circular – ilustrado por meio de imagens do mundo acadêmico, de instituições (UFRN) e de unidades administrativas e de ensino promotoras de eventos científicos (CCHLA, DLET, PPgEL). Esse ponto revelou a natureza situada do gênero resumo científico.

Os *assuntos*, questões e ideias que a esse gênero estão relacionados, isto é, os variados temas de natureza científica ligados aos estudos da Linguística, da Linguística Aplicada e da Literatura, também presentes nos Anais de congressos dessas áreas. Nesta parte, os alunos apreenderam a riqueza de temáticas e pontos de vista explorados nesses campos de estudo.

As *pessoas* que leem e/ou produzem, habitualmente ou não, esse tipo de gênero, no caso, pesquisadores, graduando, pós-graduandos, profissionais de diferentes áreas e/ou pessoas interessadas em participar do mundo acadêmico, profissional e científico bem como os papéis que esses leitores e escritores desempenham na condição de participantes de reuniões científicas, coordenadores de eventos científicos, avaliadores/revisores de propostas para comunicação em congressos. A possibilidade de múltiplos escreventes e a variedade de gêneros com os quais o resumo científico interage (artigo, dissertação, tese) mostraram a importância de o aluno desenvolver *despertude* para a questão do endereçamento (a quem se destina o texto) no processo de escritura do gênero.

As *circunstâncias* sob as quais os leitores e escritores desse gênero leem e escrevem, p. ex., na condição de autores ou de coautores; em contextos públicos, institucionais e de ensino-aprendizagem; como forma de parcerias institucionais, em simpósios; na condição de iniciantes, como forma de ingressar em comunidades de prática (ocorre quando os graduandos se inserem em apresentações de *posters* acadêmicos).

As *razões* por que os escritores escrevem este gênero e por que os leitores o leem. Este gênero se inscreve, geralmente, em eventos de letramento científicos, tendo os seus partícipes

⁵ A construção da *cena* pode ser feita por meio da observação de pessoas envolvidas em atividades com esse gênero e/ou de entrevistas com usuários desse gênero.

o propósito de divulgarem as contribuições de suas pesquisas (escritores) ou de conhecerem o que se publica na área, incluindo-se a sua orientação teórica e metodológica (leitores). A compreensão do *porquê* e do *para quê* na leitura se reveste de importância ao tomarem consciência de que os gêneros se inscrevem sempre em atividades sociais, ou seja, não escrevemos apenas para ser avaliados na universidade ou para revelarmos um bom desempenho em testes, mas para participarmos das práticas letradas (por ex., submeter uma proposta de comunicação em um evento científico; apresentar resultados de um estudo; propor a publicação de um trabalho acadêmico). E isso é o mais importante, já que resgata a função social da escrita.

Dimensão 3: Identificar e descrever padrões relativos aos aspectos do gênero

Um terceiro passo foi identificar e descrever os aspectos recorrentes (padrões) que aparecem em uma amostra desse gênero. Por exemplo: estruturação e organização do resumo; partes que o compõem (*moves*); natureza das sequências textuais que o organizam; conteúdos que, geralmente, são incluídos ou excluídos; apelos retóricos (*logos, pathos e ethos*) que nele são usados; formatos e layouts apresentados nos resumos; estilo utilizado neste gênero, compreendendo: tamanho, simplicidade/complexidade, variação das frases; seleção lexical típica; tipos de palavras mais comuns; tipos de jargão ou de gírias; voz (tom das assertivas) do escritor.

Em função da descrição desses aspectos, os alunos pesquisaram textos informativos (dicionários, obras de cunho teórico, compêndios didáticos, periódicos e documentos científicos, no caso, anais de congressos) e normativos (ABNT, diretrizes para os autores recomendadas por revistas da área e eventos científicos), além de suportes digitais, os quais apontaram definições, tipologias, caracterizações e critérios reguladores do gênero.

A análise procedida por eles permitiu compreender que, embora o gênero seja uma ação retórica tipificada em situações recorrentes (MILLER, 1984), essa estabilidade é relativa (BAKHTIN, 2003). Dependendo dos diferentes domínios, culturas disciplinares e propósitos comunicativos, os resumos vão se enquadrando em diferentes tipos, p. ex., resumo crítico, resumo indicativo, resumo informativo (ABNT); recebem designações diferentes em face do seu contexto de uso, propósito e extensão do texto: sinopse, resenha, resenha. Dada a situacionalidade e a dinamicidade que caracterizam, de modo geral, os gêneros, o resumo científico varia em termos de organização estrutural, tipologia, formatação, extensão, apelos retóricos. Algumas dessas diferenças observadas pelos alunos no trabalho etnográfico são examinadas a seguir:

Organização estrutural – a análise da amostra colhida pelos graduandos fê-los compreender que os resumos se organizam com base em certos movimentos retóricos (*moves*) – uma introdução que apresenta uma problemática e justifica a relevância do estudo; um desenvolvimento no qual se apontam objetivos da pesquisa, seu pressuposto teórico e metodológico; uma discussão dos dados e, por fim, conclusões do estudo. Todavia, o cotejo do material textual coletado lhes permitiu entender que resumos das ciências exatas e humanas diferem no que diz respeito aos últimos *moves* estruturais (discussão e conclusão). Nas ciências exatas, é típico oferecer discussão de dados e apresentar resultados de pesquisa a partir de um tratamento quantitativo. Nas humanidades, discussão e resultados são, por vezes, omitidos, dando-se destaque apenas a breves contribuições apontadas pelo estudo. Essa ausência desses *moves* justifica-se, retoricamente, como um convite ao leitor para ler o texto na íntegra. No que se refere aos resumos de linguística e de literatura, observou-se, também, que os últimos oferecem um arranjo estrutural menos padronizado.

Tipologia – em termos de tipo de texto, observou-se que, diferentemente das ciências exatas e da saúde, em que há uma preferência por sequências textuais informativas, nas

humanidades, recorre-se, geralmente, a sequências descritivas. No resumo descritivo, a ênfase recai na descrição do objeto de estudo, objetivos e pressupostos sem que haja julgamentos sobre o trabalho em si. Já no informativo, existe uma densidade maior de informação, incluindo-se no texto argumentos, resultados e principais conclusões do estudo. Trata-se de um texto mais expandido que, praticamente, retoma o texto de referência⁶. Essa escolha determina, naturalmente, o tamanho do resumo. Ficou claro que essas diferenças decorrem do campo disciplinar em que o resumo se inscreve.

Formatação – além da observação da amostra, o recurso à ABNT e às diretrizes para autores em revistas e congressos conduziu os alunos à compreensão de determinadas recomendações de formatação, tais como: texto a ser elaborado em parágrafo único e não na forma de parágrafos ou topicalizações; indicação do número de palavras-chave e o modo como estas deveriam figurar (pontuação, p. ex.); indicação de tipo, corpo, fonte e espaço das letras (maiúscula, minúscula, corpo 12, fonte Times New Roman, p. ex.) bem como de procedimentos a serem evitados, a saber: uso de fórmulas, equações, diagramas, figura e quadros não necessários; uso de símbolos e contrações de uso não corrente. O aparecimento de elementos pré-textuais, tais como: título, afiliação institucional do(s) autor(es) e respectivo endereço eletrônico, incluindo a questão da formatação, é também um traço de variação. Depende de diretrizes institucionais e do gênero a que o resumo se vincula: se a um artigo, comunicação, monografia, dissertação e/ou tese. Alguns traços aqui referidos dependem, também, de o resumo preceder ou se apresentar depois do texto de referência. Isso ocorre quando se relaciona a artigos.

Extensão – na análise realizada, os graduandos apreenderam que os resumos apresentam tamanhos diferentes. Especialmente os resumos vinculados aos gêneros dissertação e tese são mais longos, detalhados, em razão de necessitarem apontar para os leitores (membros da comunidade em que se insere e, especialmente, examinadores de banca de dissertação e tese) o objeto de estudo, sua justificativa e relevância, questões de pesquisa e objetivos do estudo, pressupostos teóricos e metodológicos, além de contribuições do estudo para a área. Entretanto, aqueles que são elaborados na forma de proposta de comunicação oral em congresso são mais condensados. Resumos com 300, 200 ou apenas 100 palavras são exigidos em razão de questões de ordem institucional (às vezes, limitação de recursos financeiros para publicação dos cadernos de resumos ou mesmo de recursos humanos – poucos colaboradores para a revisão das propostas). Muitos resumos apresentam apenas os objetivos do estudo e as intenções do autor. Quando muito curto, o resumo é, por vezes, mal visto pela comunidade, denotando pouca atenção ao interlocutor que busca maiores informações sobre o estudo.

Apelos retóricos – no que diz respeito às dimensões retóricas, ganharam destaque alguns recursos da ordem do *logos* (da palavra) observados pelos alunos: o uso de construções em voz ativa e na primeira pessoa do plural (nós) nos resumos de Linguística Aplicada em oposição ao uso de passivas e de terceira pessoa (parece, observou-se, foi constatado) nos resumos das Ciências Exatas. Essas escolhas retratam por parte dos escreventes atitudes de impessoalidade e distanciamento do sujeito do discurso frente ao objeto ‘dito’ e ‘feito’ por oposição a outras formas de enunciação marcadas pelo envolvimento do sujeito e por epistemologias às quais subjazem princípios colaborativos. De forma não exaustiva, os graduandos destacaram nos resumos escolhas lexicais que caracterizam e tipificam o gênero (p. ex., pressuposto, evidências, *corpus*, amostras, instrumentos etc.) e, também, retratam o próprio estilo do escrevente e a sua formação discursiva. Essas estratégias argumentativas permitem ao

⁶ Isto se dá quando são resumos *retrospectivos* – escritos depois do texto de referência. Muitos resumos elaborados como proposta de comunicação para congresso são *prospectivos* – escrevem-se antes de o texto de referência ser produzido.

escritor gerenciar, coerentemente, argumentos ao tempo em que o ajudam a criar uma legitimidade disciplinar, promovendo o valor e a relevância de suas pesquisas para o seu campo disciplinar. A leitura crítica e a discussão dos dados gerados para o seminário possibilitaram a compreensão de que o resumo científico é um gênero “promocional” na medida em que assume um papel crucial na persuasão de leitores e revisores. A promoção de uma real empatia (*pathos*) entre o escrevente e o leitor do texto garante que haja uma interação simpatizante entre os interlocutores. Esse trabalho retórico permite afiançar, também, a reputação do argumentador, ao se alinhar ao destinatário, esperando dele credibilidade e respeito (*ethos*).

Dimensão 4: Analisar o que esses padrões revelam sobre a situação e a cena

Um último passo foi analisar o que esses padrões organizacionais revelam sobre a situação e a cena caracterizadas pelo resumo científico. Dentre vários aspectos, discutiu-se, por exemplo, quem tinha acesso ou não a esse gênero (pessoas vinculadas ao mundo acadêmico-científico); pessoas que podiam produzi-lo ou não (alunos, professores, pesquisadores, em geral); ações que são desempenhadas por meio desse gênero (ações de leitura, escrita, pesquisa, arquivo documental); conhecimentos que podem ser aprendidos a partir dessas atividades (de natureza linguística, pedagógica, metodológica, disciplinares, científicos); o que esse gênero ajuda a tornar possível, ou mesmo, difícil (a transformação do aluno/professor em pesquisador; socialização acadêmica); tratamento que é dado ao tema no gênero (qualitativo, quantitativo, fenomenológico, etnográfico); conteúdos considerados mais importantes no gênero (aqueles vinculados ao diferentes setores da ciência: comunicação, educação, tecnologia, inovação, cultura etc.); saberes e crenças que os usuários desse gênero devem possuir para entendê-lo ou apreciá-lo (saberes disciplinares, escrita como ferramenta epistêmica, escrita como algo fortalecedor); valores, crenças, pressuposições, posicionamentos do leitor revelados nesse gênero (relevância da ciência; revoluções científicas, tradições de pesquisa); visões de mundo subtendidas nesse gênero. Essas visões estão embutidas no que Hyland (2004) chama de culturas disciplinares.

A discussão dessas dimensões evidenciou a riqueza do método etnográfico para a *pedagogização dos gêneros* pelo fato de posicionar o aluno no papel de etnógrafo da escrita ou de textógrafo – aquele que olha para a escrita como uma forma de vida construída em um contexto disciplinar específico e não a partir tão somente de componentes discretos da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que desenvolvemos neste trabalho teve como foco a leitura crítico-analítica do gênero resumo científico, com vistas a preparar graduandos do curso de Letras para a escritura de textos no contexto da universidade. Para tanto, foi elaborado um projeto de letramento (ver quadro 1) que articulou atividades de leitura e escrita, procedimentos pedagógicos e metodológicos bem como conteúdos disciplinares imbrincados ao currículo de Letras. A intenção foi triangular diferentes dimensões: o ato de ler/escrever, o contexto da atividade (a universidade) e os saberes curriculares advindos da disciplina (Linguística IV). Nesse cruzamento, pretendíamos que algumas relações ficassem, claramente, estabelecidas: leitura/escrita; teoria/prática; gênero textual/letramento/currículo.

Para a condução da análise desses aspectos, assumimos como lente interpretativa a abordagem etnográfica, especialmente os achados da etnografia da escrita. A reflexão desenvolveu-se a partir de três pontos: (i) referenciais teóricos que podem reorientar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de gêneros acadêmicos; (ii) ressignificação do ensino-

aprendizagem da leitura e da escrita de gêneros acadêmicos no curso de Letras; (iii) encaminhamentos e atividades curriculares realizadas na sala de aula. O estudo realizado nos leva a destacar três observações relevantes acerca da prática da leitura crítico-analítica de gêneros acadêmicos fundamentada em uma abordagem etnográfica:

Em primeiro lugar, confirma que o enfoque etnográfico permite que se tenha uma visão holística do gênero. Significa entender que o recurso a componentes discretos da língua para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais não é suficiente, uma vez que a apropriação dessas ações de linguagem passa por um processo de iniciação em convenções compartilhadas de comunidades discursivas reguladas pelos seus membros.

Em segundo lugar, contribui para a apreensão de que leitura e escrita não se constituem em atividades cognitivas de caráter individual e pontual. Elas são ações de linguagem extremamente marcadas pelo social e, sobretudo, carregadas do componente existencial, na medida em que são formas de vida associadas a representações e condicionantes sociais. Graças ao caráter de alteridade de que se revestem, revelam-se, também, como práticas identitárias (IVANICĚ, 1998).

Em terceiro lugar, mostra que, na prática textual, o contexto local deve ter um papel primário. Nesse sentido, uma pedagogia situada de ensino-aprendizagem de língua, com ênfase em práticas de leitura colaborativas, mostra-se eficiente no trabalho de aculturação e, conseqüentemente, de apropriação do gênero resumo científico pelos graduandos.

Vale, por último, ressaltar a importância de projetos de letramento na resignificação das práticas de leitura e escrita entendidas como ferramentas de aprendizagem (função epistêmica) no contexto universitário. Por meio desse dispositivo didático foi possível realizar um trabalho colaborativo em sala de aula, desenvolvendo no graduando atitudes mais proativas em relação à construção de saberes disciplinares. A voz dos alunos mesclou-se à da professora, na busca de entender a leitura e a escrita como práticas sociais imprescindíveis e imbricadas. Em razão disso, desenvolver a competência leitora de textos acadêmico-científicos é determinante para a formação de alunos escreventes no contexto universitário.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. Preface: literacy events and literacy practices. *In*: HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. p. vii-x.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. **Genre knowledge in disciplinary communities**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995.

CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

DEVITT, A. J.; REIFF, M. J.; BAWARSHI, A. **Scenes of writing**: strategies for composing with genres. New York: Longman, 2004.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. Lectures in a second language: notes towards a cultural grammar. **English for specific purposes**, v. 15, n. 2, p. 121-40, 1996.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

HEATH, S. B. **Ways with word**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**. Social interactions in academic writing. Michigan, The University of Michigan Press, 2004.

IVANIČ, R. **Writing and identity**: the discorsal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 223-243.

KURLAND, D. *Lectura crítica versus pensamento crítico*. Cali: Eduteka, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Other floors, other voices**: a textography of a small university building. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

THOMAS, J. **Doing critical ethnography**. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

VAN DIJK, T. A. Discourse, power, access. *In*: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Orgs.). **Texts and practices: readings in critical discourse analysis**. London: Routledge, 1991.

WENGER, E. **Communities of practice learning, meaning and identity**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em: 03 de março de 2020

Aceito em: 28 de maio de 2020

Publicado em Setembro de 2020