

## **ANÁLISE DE ELEMENTOS DO RESUMO EM PRODUÇÕES MONOGRÁFICAS DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA UFRJ**

**Laura Mattes Lagrange**

[lauralagrange5@gmail.com](mailto:lauralagrange5@gmail.com)

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Brasil

**Marcelo Macedo Corrêa e Castro**

[marcelocorreacaastro@gmail.com](mailto:marcelocorreacaastro@gmail.com)

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Brasil

### **RESUMO**

Este trabalho resulta de análise documental dedicada ao estudo dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos graduandos em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Buscamos identificar, nos resumos dos trabalhos de conclusão, os elementos básicos: natureza do trabalho, objeto tratado, objetivos visados, referências teóricas, procedimentos metodológicos e conclusões/resultados (Severino, 2007). Compõem o corpus 244 textos depositados no repositório da UFRJ, o PANTHEON, de 2015 a 2019. A análise incluiu identificação de termos explicitadores e uso da interpretação textual. Foram identificadas estruturas textuais diversas, com predominância de trabalhos que não indicam todos os elementos estruturantes. Os elementos “natureza do trabalho” e “referências teóricas” são os de menor incidência, enquanto “objeto tratado” e “objetivos visados” são os que mais ocorrem.

**Palavras-chave:** formação docente, monografia, resumo, trabalho de conclusão de curso

### **ANALYSIS OF ABSTRACT ELEMENTS IN MONOGRAPHIC PRODUCTIONS OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN PEDAGOGY AT UFRJ**

### **ABSTRACT**

This work results from a documentary analysis dedicated to the study of the final papers of Pedagogy graduates from the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). We aim to identify, in the abstracts of the final papers, the basic elements: the nature of the work, the subject addressed, the objectives pursued, theoretical references, methodological

procedures, and conclusions/results (Severino, 2007). The corpus consists of 244 texts deposited in UFRJ's repository, PANTHEON, from 2015 to 2019. The analysis included identifying explicit terms and using textual interpretation. Diverse textual structures were identified, with a predominance of works that do not indicate all the structural elements. The elements "nature of the work" and "theoretical references" have the lowest incidence, while "subject addressed" and "objectives pursued" are the most frequently found.

**Keywords:** abstract, final paper, monograph, teacher education

### **Introdução**

A produção de textos nos cursos de graduação vem recebendo atenção crescente desde os anos 1990. No Brasil, autores como Correa (2010), Fiad (2011) e Marinho (2010) destacam, dentre várias questões, a dificuldade que estudantes enfrentam diante da diversidade de orientações por parte dos docentes. Acerca disso, Marinho relata que, após ouvir os depoimentos dos graduandos com quem trabalha, “fica evidente que uma das dificuldades que eles enfrentam é a de entender que concepções e expectativas têm os seus professores quando lhes demandam uma tarefa de leitura ou de escrita” (2010, p. 376).

Parte dessa dificuldade pode ser atribuída ao fato de que os docentes universitários não têm formação específica para trabalhar com o ensino-aprendizagem de gêneros textuais do universo acadêmico. Nesse sentido, tendem a basear em suas experiências acumuladas como leitores e produtores de texto as ações de leitura e escrita que propõem aos estudantes.

Além disso, nem sempre se verifica a prática de recorrer a fontes que possam servir de referência para o estabelecimento de normas e orientações para a confecção de textos nos cursos de graduação. Por fim, a literatura contemporânea que trata especificamente da produção textual em cursos superiores reúne, muitas vezes, divergências no que se refere à conceituação, à caracterização e ao desenvolvimento dos gêneros textuais acadêmicos.

Com base nessa percepção da realidade, o presente trabalho está inserido nos projetos de pesquisa “A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições” e “Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UFRJ: processos e produtos”, coordenados pelo Professor Marcelo Macedo Corrêa e Castro, que busca produzir estudos voltados para a orientação de estudantes e docentes na produção

de textos em cursos de graduação. Por sua vez, a pesquisa está ligada ao conjunto de investigações do Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE), em que a autora Laura Lagrange atua como PIBIC<sup>1</sup> voluntário, agregando experiências e reflexões em sua trajetória universitária. A iniciativa reúne docentes, graduandos e interessados nos temas explorados, a fim de compreender diversos aspectos do processo da escrita e suas aplicações no meio escolar/acadêmico.

O estudo apresenta os resultados de uma análise documental dedicada aos trabalhos de conclusão de curso dos graduandos da Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), obrigatoriamente produzidos como textos científicos de caráter monográfico. O curso de Pedagogia foi escolhido para a investigação pois, além da inserção dos autores no contexto, trata-se de uma preparação de futuros docentes para atuar profissionalmente no ensino da escrita. Nesse ponto, tomamos como pressuposto a declaração da pesquisadora portuguesa Isabel Duarte: “Para ensinar a escrever, é necessário saber escrever” (Duarte, 2005, p. 54).

Quanto a esse aspecto, cabem as questões propostas por Carlino (2004, p.326): “¿Sabemos los docentes argentinos escribir con conciencia del lector, sacar provecho de la potencialidad epistémica de la escritura, revisar lo escrito sustantivamente y empezar a escribir sin dilación? ¿Sabemos cómo enseñarlo a nuestros estudiantes?”

Ainda, destaca-se a relevância de pesquisar especificamente a produção da UFRJ, primeira universidade do Brasil. A esse respeito, Castro (2020, p.98) não apenas apontou a posição de referência no campo acadêmico que a universidade ocupa, mas também a perspectiva dos próprios estudantes do curso de Pedagogia sobre a questão. Em uma pesquisa que visou traçar o perfil desses alunos, parte do questionário enviado tratava dos motivos que determinaram a escolha da UFRJ para cursar a licenciatura: “um percentual de 80% dos respondentes apontou a opção ‘É a que oferece o melhor curso pretendido’, confirmando o prestígio social de que goza a UFRJ”.

Desse modo, definiu-se o contexto a ser pesquisado: o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A investigação, por sua vez, é uma análise documental de caráter qualitativo, o que possibilita incorporar a subjetividade e “o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (Minayo, 2001, p. 15).

### **O Gênero resumo técnico-científico**

Em artigo publicado no ano de 2010, Marinho sustenta que “a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa” (p.360). Ao longo dos catorze anos decorridos desde a publicação desse artigo, porém, a escrita acadêmica passou a merecer atenção considerável, com dois focos principais: (1) analisar suas características e (2) propor estratégias didático-pedagógicas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes, especialmente os de graduação, para a produção de gêneros acadêmicos.

A questão, praticamente ignorada até os anos 1980, vem ganhando visibilidade e atenção. Hoje é possível considerar que está incorporada aos desafios da formação universitária. Não existem, todavia, soluções didático-pedagógicas consolidadas para enfrentá-la. Existem, sim, alguns consensos. Um deles, de suma importância, é o de que os estudantes têm suas práticas de leitura e escrita, mas precisam desenvolver o domínio das práticas predominantes na academia, como afirma Fiad (2011, p.360): “Contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico”.

O grande desafio, portanto, consiste em inserir os estudantes nas práticas letradas do ensino superior, o que significa, em última instância, que se tornem membros de uma comunidade discursiva. Este entendimento impulsionou muitas ações de ensino e de pesquisa orientadas pela perspectiva do domínio de gêneros discursivos, como explicam Camps & Castelló (2013, p.23): “El discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en que se genera; a estas distintas formas se las denomina géneros discursivos”. Nesse sentido, a proposta de Marinho (2010, p.383) para que docentes e estudantes avancem na superação dos problemas de escrita acadêmica também está apoiada “na teoria dos gêneros de Bakhtin, para a qual o domínio de um gênero depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam”

Apesar de todos os avanços ocorridos no que se refere às questões levantadas, há uma questão ainda bastante presente no cenário do chamado letramento acadêmico (alfabetización académica, Efron, 2005): qual é o papel do ensino superior no que se refere ao domínio da escrita acadêmica?

Como defendem Navarro & Brown (2014, p.66), sobre o processo de desenvolvimento da escrita dos estudantes: “Sin embargo, esto [su capacidad de organizar

y redimensionar el conocimiento que se está elaborando] no ocurre de forma automática, sino que surge de una conciencia retórica que es necesario desarrollar”.

As universidades têm buscado estratégias que vão desde o oferecimento de disciplinas específicas de ensino da escrita acadêmica até o acompanhamento dos estudantes em programas de monitoria, passando pela produção de manuais e guias de orientação.

No caso do curso de Pedagogia da UFRJ, há no currículo uma disciplina optativa denominada Leitura e Produção de Textos em Educação, cujo programa prevê o trabalho com diversos gêneros, inclusive o resumo técnico-científico, objeto deste estudo. Ocorre, no entanto, que a disciplina não tem caráter obrigatório e pode ser cursada em diferentes momentos do curso.

Além disso, o resumo técnico-científico, no contexto do curso, será demandado basicamente em dois casos. Para os estudantes que integram ações de pesquisa e extensão, que costumam participar de eventos acadêmicos. Para todos os estudantes, nos últimos períodos, quando devem defender publicamente suas monografias de conclusão.

De forma geral, o gênero resumo tem sido proposto nos cursos de graduação como estratégia didático-pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares. Com frequência, os graduandos recebem de seus docentes a tarefa de resumir textos que tratam de conteúdos do programa de uma dada disciplina. Neste caso, a produção do resumo pode ser enquadrada na categoria identificada por Dionísio e Fischer (2011) como ferramenta pedagógica. Referem-se as autoras a uma produção que tem por objetivo principal não propriamente a produção de um gênero, mas o alcance de alguma aprendizagem.

No presente estudo, não tratamos desse tipo de resumo, mas sim daquele que se produz como parte essencial de publicações acadêmicas, como artigos, monografias, dissertações e teses. Segundo Castro (2021), o resumo técnico-científico tem como uma de suas principais funções apresentar o trabalho de forma que outros pesquisadores sejam capazes de julgar se a apreciação completa da obra é interessante para eles, o que, por consequência, contribui para a seleção de textos que serão estudados em uma pesquisa. Assim, o texto do resumo está inserido na produção monográfica como uma síntese objetiva do conteúdo desenvolvido. A ideia também é defendida por Silva e Chaves (2017, p.7):

A partir das diversas visões apresentadas, é possível dizer que o resumo teria a função de persuadir o leitor a ler o restante do texto, ou seja, o texto integral. [...]

Assim, é importante saber que os resumos não podem ser feitos de qualquer forma, mas apresentam estruturas “quase” de formulários, a saber: objetivo, marco teórico, metodologia, possíveis resultados, discussão e conclusão, estrutura essa que deve ser obedecida.

Severino (2007, p. 204) chama a atenção para a existência de dois tipos básicos de resumo que são produzidos nas universidades. Primeiro, o autor afirma que o resumo é uma “síntese”, na qual, com suas “próprias palavras, o estudante mantém-se fiel às ideias do autor sintetizado”. Logo a seguir, adverte: “Não se deve confundir este resumo/síntese, muitas vezes exigido como trabalho didático, com o resumo técnico-científico”.

Como sustentam Navarro & Brown (2014, p.66):

En el ámbito universitario los estudiantes escriben permanentemente diversos tipos de textos: parciales, reseñas, monografías, resúmenes. En algunos casos se trata de dar cuenta de lo leído y, en otros, de reelaborar la información obtenida a partir de las lecturas, combinándola con ideas propias y conocimientos previos. En todos los casos, escribir implica una actividad cognitiva en la que se procesa y conecta información. Este proceso ocurre en un contexto dinámico: el contexto es construido por el proceso y, a su vez, lo determina.

O contexto e o processo a que se referem Navarro & Brown não estão contemplados satisfatoriamente para parte considerável dos estudantes do curso de Pedagogia, que não se envolve sistematicamente com ações de pesquisa e, portanto, só enfrenta a demanda de produzir um resumo técnico-científico ao fim do curso, quando elabora a sua monografia. Essa situação tem reflexos na literatura de referência que consultamos para o nosso estudo: a atenção maior e, eventualmente, única, das obras volta-se para orientações acerca de como resumir textos lidos, e não como apresentar um resumo técnico-científico.

Dentre os autores que tratam desse segundo tipo de resumo, destacamos inicialmente Costa & Salces (2013, p. 238): “o resumo limita-se a um parágrafo, devendo incluir palavras representativas do assunto (palavras-chave) resumindo seu conteúdo e mostrando as ideias relevantes do texto”. Ressaltam também que os elementos estruturantes do resumo devem ser “assunto do texto, objetivo, métodos, critérios utilizados, conclusões do autor da obra resumida” (p. 238).

No cenário internacional, a problemática também possui destaque. O autor Gregorio Hernández Zamora publicou, no México, um estudo sobre a escrita acadêmica

na formação de professores que, entre outras questões, apontou os doze problemas mais comuns observados nos textos dos estudantes –futuros docentes.

Todos os problemas descritos são relevantes na análise do gênero textual debatido no presente trabalho, o resumo técnico-científico. Todavia, entre as questões pontuadas pelo professor Hernández Zamora, os problemas de número 7 e 12 devem ser evidenciados.

O primeiro refere-se à “dificultad para sintetizar” (Hernández Zamora, 2009, p. 24). De fato, a dificuldade para sintetizar afeta profundamente a escrita de um texto cujo objetivo fundamental é resumir uma produção. Considerando as perspectivas de Costa & Salces (2013) sobre a estruturação do texto, o desafio é ainda maior, pois existem diretrizes específicas a serem seguidas na escrita.

O segundo problema do inventário de Hernández Zamora tem a ver com o desconhecimento do gênero, o que ocasiona a produção daquilo que o autor denominou textos híbridos, “cuyo género es difícil determinar, y cuya lectura se vuelve muy difícil” (Hernández Zamora, 2009, p. 24).

No caso que investigamos, como já afirmamos, muitos estudantes só produzem o gênero resumo técnico-científico quando, ao final do curso, precisam apresentar suas monografias de conclusão. Não lhes são assegurados, antes disso, a prática e o aprendizado teórico necessário para o domínio do gênero em questão. E a tarefa de levar a esse domínio cabe em boa parte aos docentes, como observa Capomagi (2013, p.23): “el estudiante debe aprender a indagar sobre los requisitos en cada trabajo que se le asigna. Es probable que no estén explicitados claramente, por ello es de esperar que los docentes den pautas específicas de lo que demandan en los trabajos encomendados a los alumnos”.

O engajamento depende, reiteramos, da ação dos docentes, como sustenta Efron (2015, p.99): “tal vez no sea responsabilidad completa del nivel medio formar a sus estudiantes en el género académico, sino que la Universidad debe tomar este conocimiento como una disciplina”.

De volta à definição de resumo técnico-científico, Teles (2007, p.2) defende, em sua dissertação de mestrado em Língua Portuguesa, que “texto-resumo bem formado é uma manifestação da competência textual do aluno e, portanto, objeto necessário ao ensino e à pesquisa”.

A partir dessas concepções, visamos estudar e compreender determinados aspectos dos resumos selecionados para a investigação. Para a realização da análise,

contudo, apenas ler os textos não foi suficiente, foi preciso estabelecer um método de avaliação eficaz que estruturou a pesquisa.

### **Metodologia de análise**

Como afirmamos anteriormente, trabalhamos com um corpus de 244 monografias, defendidas no período de 2015 a 2019 e depositadas no repositório institucional PANTHEON. Para a análise dos resumos, tomamos como referência outro autor que trata do resumo técnico-científico, Severino (2007), que aponta como elementos estruturantes do gênero: natureza do trabalho, objeto tratado, objetivos visados, referências teóricas, procedimentos metodológicos e conclusões/resultados. Cada elemento mencionado pode partir de algumas questões direcionadas, como nos exemplos a seguir.

Para “Natureza do trabalho”, *qual é a categoria do estudo?* Considerando o contexto acadêmico, a resposta pode ser pesquisa qualitativa, empírica, teórica ou outras. Nesse ponto, é importante comentar que a maior parte da literatura que trata desse tipo de resumo não considera a natureza como um elemento estruturante, agregando seu conteúdo ao elemento referente à metodologia. Mesmo assim, optamos por seguir os pressupostos de Severino, autor renomado do campo, diferenciando as categorias “Natureza do trabalho” e “Procedimentos metodológicos”.

No “Objeto tratado”, *qual o foco do trabalho ou qual o objeto pesquisado?* Um resumo bem desenvolvido precisa esclarecer ao leitor qual a temática tratada, a área em que está inserido e o recorte realizado na pesquisa.

Para “Objetivos visados”, *o que o estudo intenciona constatar?* As pretensões da pesquisa não necessariamente são realizadas - podem tomar um caminho investigativo diferente do previsto ou não se cumprir totalmente. Mesmo assim, é fundamental que sejam traçadas inicialmente e claramente descritas no trabalho.

Em “Referências teóricas”, *qual é a fundamentação teórica do trabalho?* Diferentes autores, obras e referenciais são essenciais para o desenvolvimento de uma produção acadêmica, possibilitando um diálogo construtivo que enriquece o texto.

Nos “Procedimentos metodológicos”, *quais foram os métodos que efetivaram a pesquisa?* Segundo Ivenicki & Canen (2016), a metodologia está envolvida com aspectos que se referem a “como” se fazer uma pesquisa: “pode ser usada no sentido restrito e instrumental de coleta e tratamento de informações, ou no sentido amplo de abordagem ao processo de produção do conhecimento” (p. 1). Ainda, é comum que, no resumo, o

autor não só aponte a metodologia escolhida –a exemplo de estudo de caso ou pesquisa–, mas também descreva brevemente as etapas de seu desenvolvimento.

Por fim, para “Conclusões/resultados”, *quais os dados coletados e os resultados alcançados pelo estudo?* Há uma concepção de que a inserção dos resultados da pesquisa no resumo possa desincentivar o leitor a concluir a apreciação da obra. Entretanto, diferentemente de uma leitura de romance –na qual a ciência dos acontecimentos finais pode prejudicar a experiência–, a leitura de textos acadêmicos tem o propósito de agregar conhecimentos do campo ao leitor ao longo do texto completo. Assim, as partes de introdução e desenvolvimento são igualmente relevantes ao sujeito –que, por sua vez, pode desejar pesquisar a partir dos conteúdos metodológicos, por exemplo.

Considerando essas concepções, o presente estudo se deu pela identificação dos elementos básicos nos resumos. A partir da leitura atenta do resumo específico de todas as 244 monografias, a análise contou com dois métodos principais: a identificação de termos explicitadores que indicam a localização dos elementos e a interpretação textual do conteúdo. É importante ressaltar que a pesquisa não investigou os conteúdos e os temas desenvolvidos, mas a estruturação textual dos resumos.

O primeiro método consistiu na seleção de algumas palavras-chave que costumam introduzir os elementos básicos ou estar presentes neles de alguma forma. Assim, foram selecionados previamente alguns termos explicitadores para cada um dos elementos a serem observados nos textos, a exemplo de “finalidade” para os objetivos visados e “resultado(s)” para as conclusões. Entretanto, ao longo da efetivação do estudo, novos termos foram identificados e adicionados à lista elaborada. Nesses casos, uma releitura dos trabalhos foi realizada para garantir uma análise equivalente a todos. Em alguns casos, a localização de elementos é explicitada em frases do tipo “O objetivo do presente trabalho é...”, que mencionam diretamente o elemento básico.

Vale comentar que somente a presença dos termos explicitadores citados aqui não indica claramente a localização ou a existência do elemento em si, apenas serve como um indicador da possibilidade da presença do elemento naquele trecho do resumo. Assim, tais palavras em contextos diferentes do que no elemento referente do resumo não foram levadas em conta na análise, mas apenas em seu papel de “termo explicitador”. Para a análise das referências teóricas, outro fator além dos termos explicitadores foi determinante: a fundamentação de muitos resumos consistiu na menção de alguns autores, seguindo a estrutura “autor (ano)”, recomendada pela ABNT<sup>2</sup>.

A seguir, a lista dos termos explicitadores identificados ao longo da pesquisa, separados pelo elemento básico de referência.

**Quadro 1.** Termos explicitadores identificados por elemento básico

<i>Natureza do trabalho</i>	“Natureza”, “Bibliográfico(a)” e “Qualitativo(a)”.
<i>Objeto tratado</i>	“Objeto”, “Temática” e “Tema”.
<i>Objetivos visados</i>	“Objetivo(s)”, “Objetivou”, “Objetiva”, “Objetivando” e “Finalidade”.
<i>Referências teóricas</i>	“Referência(s)”, “Referencial”, “Referenciais”, “Contribuição”, “Contribuições”, “Teórico(a)(s)” e “Fundamentação”.
<i>Procedimentos metodológicos</i>	“Metodologia(s)”, “Metodológico(s)” e “Método(s)”.
<i>Conclusões/resultados</i>	“Conclusão”, “Conclusões”, “Concluimos”, “Conclui-se”, “Resultou” e “Resultado(s)”.

Fonte: dados dos autores

É importante ressaltar que os resumos registrados na plataforma do PANTHEON muitas vezes não eram equivalentes aos resumos contidos no documento do TCC. Encontramos diferenças pouco significativas em relação ao conteúdo, mas que interferiram na presença de alguns termos explicitadores, dificultando a identificação de alguns elementos. Em alguns casos de um determinado período, observamos que a versão do PANTHEON havia suprimido alguns termos no início, provocando uma variação de cinco a dez palavras no texto. Dessa forma, consideramos apenas os resumos contidos nos documentos originais das monografias publicadas.

### **Apresentação dos resultados**

Foram analisados todos os resumos dos anos 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. No total de 244 trabalhos, a quantidade de monografias defendidas e publicadas em cada ano foi de 29, 77, 39, 71 e 28, respectivamente. A partir da leitura, foi possível constatar o emprego de estruturas textuais diversas e variações na presença dos elementos básicos propostos por Severino. Além das releituras realizadas após a identificação de novos termos explicitadores para a lista, também refizemos o processo de leitura após a conclusão do estudo de cada ano. Desse modo, ao finalizar a leitura de 2015, por exemplo, relemos todos os 29 resumos antes de iniciar a exploração do ano de 2016, visando uma análise cuidadosa e atenta.

A partir dos dados coletados, elaboramos uma tabela que está organizada de forma que seja possível visualizar a presença dos elementos por ano. Dividida em cinco colunas, cada uma contém os valores referentes a um dos anos pesquisados. Enquanto isso, as linhas indicam dados ligados a cada um dos elementos de Severino (2007). Nesse sentido, as porcentagens da tabela representam o percentual de resumos que contam com a presença do elemento em relação ao total de resumos de cada ano.

**Tabela 1.** Presença dos elementos básicos do resumo por ano pesquisado

<b>Presença dos elementos básicos</b>	2015	2016	2017	2018	2019
Natureza do trabalho	37,9%	47,4%	56,4%	52,7%	56%
Objeto tratado	100%	100%	100%	100%	100%
Objetivos visados	100%	85,9%	100%	97,2%	96%
Referências teóricas	75,8%	64,1%	75%	76,3%	80%
Procedimentos metodológicos	89,6%	64,1%	66,6%	79,1%	72%
Conclusões/Resultados	79,3%	60,2%	58,3%	72,2%	64%

Fonte: dados dos autores

Escala de cores referente aos dados da Tabela 1

0-19%	20-39%	40-59%	60-79%	80-99%	100%
-------	--------	--------	--------	--------	------

O uso de diferentes tons cinzentos na tabela serve para facilitar a visualização de diferentes porcentagens e a identificação da presença dos elementos. A escala – explicitada abaixo da tabela – está estruturada em seis diferentes tons de cinza, de forma que o mais claro representa porcentagens de 0-19% e, em ordem crescente até o tom mais escuro, os outros representam 20-39%, 40-59%, 60-79%, 80-99% e 100%, respectivamente.

Em relação aos dados apresentados, primeiramente, é interessante ressaltar que a *natureza do trabalho* é o elemento mais ausente nos resumos, contando com as menores porcentagens da tabela: 37,9% em 2015, 47,4% em 2016, 56,4% em 2017, 52,7% em 2018 e 56% em 2019. Nos dois primeiros anos analisados, 2015 e 2016, o elemento esteve presente em menos da metade dos resumos, sendo o único no qual isso ocorreu. Conforme

tratado anteriormente, o elemento não é considerado por grande parte da literatura da área da escrita acadêmica, o que pode ter influenciado nos resultados encontrados.

Em contraste à *natureza do trabalho*, o *objeto tratado* é o único elemento que constou em todos os trabalhos pesquisados, garantindo porcentagens de 100% em todos os anos na tabela. A perspectiva adotada para a leitura e a análise realizadas é a de que todos os resumos tratam de um determinado objeto de pesquisa, apesar de nem todos especificarem diretamente tal objeto. Ou seja, enquanto alguns autores explicitam o objeto tratado no texto, outros deixam o elemento de forma implícita, para que o leitor identifique através da interpretação textual.

Por sua vez, a presença dos *objetivos visados* é mais diversa: 100% em 2015, 85,9% em 2016, 100% em 2017, 97,2% em 2018 e 96% em 2019. É relevante explicitar que o ano de 2016 teve a menor porcentagem de presença deste elemento, considerando que nos anos antecessor e sucessor os objetivos visados estiveram inseridos em todos os trabalhos, garantindo porcentagens de 100% –as únicas da tabela além da linha referente ao objeto tratado.

A situação é semelhante nos elementos *referências teóricas* e *procedimentos metodológicos*, em que o ano de 2016 também apresenta as menores porcentagens (64,1% em ambos) em relação aos outros anos analisados –nas referências teóricas, as porcentagens foram 75,8% (2015), 75% (2017), 76,3% (2018) e 80% (2019), enquanto nos procedimentos metodológicos foram 89,6% (2015), 66,6% (2017), 79,1% (2018) e 72% (2019). O mesmo não ocorre nos outros elementos –*natureza do trabalho* e *conclusões/resultados*–, cujas menores porcentagens foram nos anos 2015 (37,9%) e 2017 (58,3%), respectivamente, enquanto o objeto tratado manteve a constância de 100%.

Por fim, *conclusões/resultados* é o elemento com a maior diferença entre os anos de maior e menor porcentagem, representando uma grande variação. Enquanto, em 2015, 79,3% dos resumos contaram com o elemento proposto por Severino (2007), em 2017, foram 58,3% trabalhos –os outros anos registram 60,2% (2016), 72,2% (2018) e 64% (2019). Assim, fazendo referência à escala de cores utilizada na elaboração da tabela, *conclusões/resultados* é o único que faz uso de três diferentes tons da escala, enquanto os outros utilizam dois tons ou apenas um.

A partir dessas observações, concluímos que há variação na presença dos elementos básicos em dois níveis: variação na presença de um mesmo elemento ao longo dos anos analisados –à exceção de *Objeto tratado*– e variação na presença dos diferentes elementos nos resumos de um único ano. Isso pode ocorrer por múltiplos fatores, como possíveis

inconsistências na aplicação das normas existentes para padronização de textos ou mudanças nas orientações de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O presente trabalho, todavia, não objetivava um aprofundamento nas possíveis justificativas da variação observada, tal qual não visava julgar ou classificar os textos estudados. Nesse sentido, a análise da estruturação dos resumos –e, conseqüentemente, de uma representação da escrita acadêmica produzida pelos graduandos em Pedagogia da UFRJ –, proposta inicialmente, foi concluída.

### **Conclusões**

Com base no exposto, afirma-se que há uma diversidade significativa na estruturação dos resumos de produções monográficas dos estudantes. A ausência de determinados elementos pode prejudicar a função do resumo defendida por Castro (2021), discutida anteriormente, já que não necessariamente contempla todas as características visadas pelo leitor e que seriam abordadas em outro momento da obra.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro é referência no campo pedagógico, logo, a análise da produção acadêmica de seus estudantes pode proporcionar um reflexo da escrita acadêmica pedagógica no contexto universitário brasileiro. Múltiplas questões influenciam o cenário atual, porém a relevância de sua investigação é a mesma: a formação docente, entre outras vertentes, habilita profissionais para atuar no ensino da leitura e da escrita, exercendo influência no início da trajetória escolar de futuros leitores, escritores e pesquisadores.

Nesse sentido, a experiência universitária de desenvolvimento na área pode impactar diretamente nas trajetórias constituintes de outros sujeitos, o que exige responsabilidade. A esse respeito, Castro diz que a “universidade precisa compreender a sua importância na construção desse processo, para que possa cumprir a contento seu papel não só de produtora de conhecimentos, mas também de formadora de sujeitos” (Castro, 2020, p. 41).

No caso do ensino-aprendizagem da escrita dos gêneros acadêmicos, concordamos com Navarro (2018, p.17): “los cursos de escritura deben articularse a lo largo de todo el grado, con objetivos específicos para cada etapa de formación”.

A análise de cinco anos de publicações acadêmicas –desde o ano de 2015 até o ano de 2019– possibilitou uma visão mais ampla dos estudos, porém há ainda uma necessidade de novas análises, buscando identificar diferentes aspectos que podem influenciar as disparidades de resultados. O estudo aqui apresentado está concluído e,

conforme comentado, inserido em um projeto de pesquisa que, por sua vez, permanece em andamento. Logo, objetiva-se, de forma contínua, compreender o desenvolvimento da escrita acadêmica na formação pedagógica e contribuir para a elaboração de novas pesquisas.

### Referências

- Alves, C. L. L. (2017). *Mapeamento de trabalhos técnico-científicos: análise das produções monográficas do curso. 2017. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso* (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1), Enero-Abril.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25. Abril-junio. Universidad Abierta Interamericana de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.
- Castro, M. M. C. e (2020). *Formação de professores para o ensino da escrita: sujeitos, saberes e práticas. –1 ed.– Letra Capital.*
- Castro, M. M. C. e (2021). *Gêneros de registro e memória: fichamento, resumo e resenha.* Rio de Janeiro. Material disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFRJ.
- Corrêa, P. M. (2010). *O Letramento do Professor em Formação Inicial e O Futuro Professor como “Agente de Letramento”.* Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Costa, D. & Salces, C. D. de. (2013). *Leitura & produção de textos na Universidade.* Editora Alínea.

- Dionísio, M. de L. & Fischer, A. (2011). Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: Objetos de Estudo em Pesquisas Acadêmicas. In: *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*. v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr.
- Duarte, I. M. (2005). Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. In: *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Efron, A. J. (2015). Con la cabeza bien puesta. Una apertura epistemológica hacia la lectura y la escritura académica en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, setiembre. ISSN 1853-3256
- Fiad, R. (2011). A Escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, v. 10, n. 19, Jan-Jun, p. 11-40. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ivenicki, A. & Canen, A. G. (2016). Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras & curriculares. 1a ed. Editora Ciência Moderna Ltda.
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento Acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 363-386.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18a ed.). Vozes.
- Navarro, F. & Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. In: Navarro, F. (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. In: Navarro, F. & Aparicio, G. (Coord.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23. ed.). Cortez.

Silva, M. A. da & Chaves, A. L. A. (2017). Os elementos modalizadores e a construção da argumentação no interior do gênero resumo acadêmico. In: Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, 4., 2017, Campina Grande. Anais [...]. Realize Editora. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27568>. Acesso em: 07 out. 2021.

Teles, M. E. da S. (2007). Um estudo do resumo acadêmico em curso de graduação. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### **Notas**

<sup>1</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é promovido pelo CNPq como uma forma de incentivo à pesquisa no contexto universitário.

<sup>2</sup>A Associação Brasileira de Normas Técnicas normatiza a formatação de produções científicas.