

## Letramento Acadêmico e Escrita Colaborativa: potencialidades e desafios do uso de *Word* e *Google Docs* no Ensino Superior

Anna Carolina Picanço da Silva (autora)<sup>1</sup>

Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Maria da Conceição Azevêdo (orientadora)<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa investigou as potencialidades e os desafios enfrentados por estudantes ingressantes do curso de Letras Português da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, na produção do gênero resumo em contexto de escrita colaborativa, utilizando as ferramentas *Microsoft Word* e *Google Docs*. Fundamenta-se em contribuições de estudiosos que abordam letramento acadêmico, gêneros textuais e escrita colaborativa, como Ferreira e Lousada (2016), Kleiman (1995), Bezerra (2012), Laranjeira, Miranda e Paris (2022), Agustini e Bertoldo (2017). A metodologia adotou abordagem qualitativa e quantitativa, envolvendo observações presenciais e virtuais ocorridas durante a disciplina “Oficina de Produção de Textos Acadêmicos II”. Os resultados evidenciaram que a maioria dos(as) alunos(as) apresenta dificuldades no domínio das normas da ABNT, na seleção de informações essenciais e na coesão textual, associadas à ausência de experiência prévia com o gênero e ao uso restrito de recursos digitais. O *Google Docs* foi reconhecido como facilitador da escrita colaborativa, embora limitações na formatação levassem alguns grupos de discentes a migrarem o texto para o *Word* na etapa final. Constatou-se ainda que o acesso predominante por meio do celular restringe o aproveitamento de funcionalidades avançadas. Conclui-se que o nivelamento acadêmico, aliado ao letramento digital, é fundamental para a superação de barreiras técnicas e cognitivas, sendo necessárias ações diversas, como ampliação do tempo de prática, uso de gêneros acadêmicos diversificados, oferta de oficinas que integrem ferramentas digitais, normas acadêmicas e escrita colaborativa, visando à ampliação do letramento acadêmico dos estudantes.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico; Resumo; Escrita colaborativa; ferramentas digitais.

**Abstract:** This research investigated the potentialities and challenges faced by first-year students of the Portuguese Language program at the Federal University of Pará, Bragança Campus, in the production of the summary genre in a collaborative writing context, using Microsoft Word and Google Docs. It is grounded in contributions from scholars who discuss academic literacy, textual genres, and collaborative writing, such as Ferreira and Lousada (2016), Kleiman (1995), Bezerra (2012), Laranjeira, Miranda, and Paris (2022), Agustini and Bertoldo (2017). The methodology adopted both qualitative and quantitative approaches, involving in-person and virtual observations carried out during the course “Workshop on Academic Text Production II.” The results showed that most students experience difficulties with ABNT standards, selecting essential information, and maintaining textual cohesion, which are linked to the lack of prior experience with the genre and limited use of digital tools. Google Docs was recognized as a facilitator of collaborative writing, although formatting

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, Campus Bragança. E-mail: [anna.silva@braganca.ufpa.br](mailto:anna.silva@braganca.ufpa.br) .

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança. E-mail: [cazevedo@ufpa.br](mailto:cazevedo@ufpa.br)

limitations led some student groups to migrate the text to Word in the final stage. It was also found that predominant access via mobile phones restricts the use of advanced features. The study concludes that academic leveling, combined with digital literacy, is essential for overcoming technical and cognitive barriers. It highlights the need for various actions, such as increasing practice time, incorporating diverse academic genres, and offering workshops that integrate digital tools, academic standards, and collaborative writing, in order to enhance students' academic literacy.

**Keywords:** Academic Literacy; summary; Collaborative writing; Digital tools

## **Introdução**

No Ensino Superior, a escrita assume um papel central na formação acadêmica, uma vez que a produção científica é essencial nesse contexto. Diversas disciplinas exigem a elaboração de gêneros discursivos/textuais específicos, como artigos, resumos e fichamentos, o que pode causar certo desconforto para os(as) alunos(as), pelo motivo de não dominarem as características desses gêneros científicos e os(as) levarem a pensar que não sabem escrever ou ler adequadamente. No entanto, a dificuldade está relacionada à falta de domínio de textos típicos do meio acadêmico-científico, entendendo que a escrita acadêmica é uma prática a ser conquistada e desenvolvida ao longo da formação, e que, em parte, tal dificuldade se deve a fato de que o meio educacional básico limita os(as) discentes a “provas padronizadas dos vestibulares” (Ferreira; Lousada, 2016, p. 126). Esse método de avaliação pode limitar a diversidade das práticas escritas, pois os(as) estudantes podem entender como uma tarefa de reprodução de padrões e não como uma prática de reflexão e construção de sentidos.

Na universidade, grande parte das pesquisas científicas é produzida pelos(as) docentes, sendo esperado que seus(suas) alunos(as) se tornem futuros(as) pesquisadores(as) capazes de publicar os próprios trabalhos resultantes de estudos no meio acadêmico. Tendo como base Ferreira e Lousada (2016), as dificuldades dos(as) estudantes na produção textual acadêmica no ensino superior relacionam-se, em grande parte, à formação recebida na educação básica, que costuma priorizar provas padronizadas e oferece pouco contato com gêneros científicos. As autoras ressaltam que, ao ingressarem na universidade, os(as) alunos(as) raramente tiveram oportunidade de refletir sobre as características específicas dos diferentes gêneros textuais de forma orientada, dificultando a adaptação às exigências acadêmicas.

Assim, estudantes com pouca vivência prévia na produção de textos acadêmicos podem enfrentar desafios na construção e domínio desses gêneros, realidade que pode estar relacionada

não só a lacunas da educação básica, mas também a fatores individuais e ao próprio processo de adaptação ao contexto universitário.

Nesse sentido, Martins, Bastos e Barreto (2023) relatam que a desarmonia entre as expectativas acadêmicas e a escrita dos(as) discentes, especialmente nas introduções de gêneros como artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso, evidencia as dificuldades no domínio da escrita acadêmica, reforçando a necessidade de maior alinhamento entre formação e exigências do meio universitário.

Diante desse cenário, a pesquisa buscou compreender os caminhos, possíveis desafios e descobertas vivenciados por estudantes recém-ingressos(as) no curso de Letras Português da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, ao se depararem com a produção do gênero resumo em práticas de escrita colaborativa, utilizando ferramentas como o *Microsoft Word* e o Google Docs.

Assim sendo, este documento está organizado em seções: na primeira seção, é apresentada uma discussão sobre letramento acadêmico e outros conceitos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, com base em alguns estudos; na segunda seção, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa; na terceira seção, são discutidos os dados analisados e demonstrados os resultados alcançados; na quarta seção, é apresentada a conclusão do trabalho.

## **1. Fundamentos teóricos**

### **1.1 Noção geral de letramento**

Quando falamos em letramento, não estamos apenas nos referindo ao ato de saber ler e escrever de forma mecânica. O letramento, em uma visão mais ampla, envolve práticas sociais que dão sentido ao uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. Isso significa que ser letrado(a) não é apenas decodificar palavras, mas participar de práticas culturais que estão carregadas de valores, identidades e ideologias (Corrêa, 2023). Por isso, podemos falar em múltiplos letramentos, referindo-nos a cada espaço da vida social como; a família, a escola, a universidade ou o trabalho, assim identificando diferentes formas próprias de lidar com a linguagem (Bento, 2019). Nesse sentido, o letramento não é neutro, pois é parte fundamental dos modos como nos inserimos em comunidades, de como participamos das práticas sociais, portanto, de como construímos nossas percepções e inserimos nossa voz no mundo.

Essa visão ganha ainda mais força quando olhamos para a universidade. Nesse espaço, as demandas de leitura e escrita são muito específicas, exigindo de cada estudante não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de compreender o funcionamento dos gêneros discursivos/textuais, as regras e expectativas próprias da vida acadêmica. Como apontam Paris, Laranjeira e Miranda (2022), discutir letramentos acadêmicos é também discutir pertencimento, identidade e as disputas de sentido que atravessam a escrita universitária. Bezerra (2012) mostra, por exemplo, que o sucesso de estudantes depende diretamente de sua familiaridade com gêneros como resumos, resenhas e monografias, que nem sempre são simples de produzir. Pensar o letramento em uma noção geral, portanto, é um passo essencial para entendermos por que o letramento acadêmico é necessário: ele é o que garante a participação crítica e efetiva na vida científica e educacional. Além de constituir um elemento essencial para a construção de significados em práticas sociais e culturais específicas, assim permitindo ao indivíduo a comunicação em diferentes situações (Kleiman, 1995).

### **1.1.1 Letramento acadêmico**

Pensar o letramento acadêmico significa compreender que a leitura e a escrita na universidade não se resumem a habilidades técnicas ou ao cumprimento de regras formais. Nesse espaço, os textos funcionam como práticas sociais específicas, que exigem do(a) estudante a inserção em uma comunidade discursiva com normas próprias, marcada por expectativas, valores e modos de construir conhecimento (Agustini; Bertoldo, 2017).

Esse processo, no entanto, não se dá de maneira simples. Como apontam Agustini e Bertoldo (2017, p. 8-9), no início da Iniciação Científica, o(a) discente enfrenta uma tensão: por um lado, precisa se ajustar às regras e convenções da escrita científica; por outro, busca maneiras de afirmar sua própria voz e não apenas reproduzir ideias já estabelecidas. Segundo os estudiosos citados, o letramento acadêmico deve ser entendido como espaço de formação em que institucionalização e autoria se equilibram, possibilitando ao sujeito assumir uma voz crítica e responsável no interior do discurso científico.

Essa dimensão formativa se torna ainda mais clara quando lembramos que a escrita acadêmica não é homogênea. Cada produção textual é atravessada por experiências singulares, construídas nas interações sociais, identitárias e subjetivas de quem escreve. Brambilla (2022) evidencia que reduzir a escrita universitária a um conjunto de normas padronizadas é ignorar a riqueza desses processos, nos quais a linguagem se articula à trajetória e à identidade de cada

estudante.

Por isso, é fundamental compreender que o letramento acadêmico se constrói em movimento, por meio de mediações pedagógicas e de práticas coletivas. Corrêa (2023) mostra que aprender a escrever na universidade requer acompanhamento e espaços de orientação que favoreçam a apropriação dos gêneros acadêmicos. Nesses contextos, o(a) estudante desenvolve não apenas habilidades linguísticas e textuais, mas também formas de pertencimento ao meio científico. Conforme Barbosa e Leite (2017, p. 493) esclarecem:

[...] o letramento não diz respeito somente à aquisição de conteúdos, mas a um processo que envolve um contexto, modelos culturais e identidades, como defende Street (2014). Desse modo, na visão do autor, a investigação das práticas de letramento deve considerar como os sujeitos delas se apoderam e as usam em contextos específicos, pois as habilidades letradas não são universais, mas derivam de situações particulares de aprendizagem, com seus valores e significados que lhe são atribuídos.

Ainda segundo esses estudiosos, é importante destacar que a inserção na cultura letrada característica do contexto acadêmico requer a apropriação de uma gama de conhecimentos que se entrelaçam e perpassam as práticas de leitura e de escrita, pois envolvem conteúdos e conceitos próprios de cada área de conhecimento, valores aí prestigiados e a compreensão das condições de funcionamento de cada campo (Barbosa; Leite, 2017). As percepções desses autores deixam evidente que o processo de letramento acadêmico dos(as) estudantes requer muito mais do que a reprodução de modelos e a aquisição de técnicas de leitura e escrita.

Assim, o letramento acadêmico deve ser entendido como um processo contínuo, que articula exigências institucionais, experiências individuais e mediações pedagógicas. Mais do que uma competência técnica, ele representa um caminho de construção identitária e intelectual, que permite ao(à) estudante não apenas permanecer na universidade, mas também contribuir de forma ativa e transformadora para a produção do conhecimento científico.

## **1.2 Escrita colaborativa**

A escrita colaborativa, conforme discutida por Bento (2019, p. 91-92), pode ser compreendida como uma prática que ultrapassa a noção tradicional de autoria individual e se constitui pela interação entre sujeitos que compartilham a responsabilidade pela produção textual. Nesse processo, o texto não resulta de uma única voz, mas do diálogo entre participantes que negociam, que reescrevem e que reelaboram de maneira conjunta.

Um dos pontos centrais apresentados pela autora é que a escrita colaborativa não deve ser analisada apenas pelo produto final, mas também pelo processo de sua construção (Bento, 2019, p. 95). Cada versão do texto, comentário ou edição registrada no ambiente colaborativo traz evidências do modo como os(as) alunos(as) constroem conhecimento coletivamente, organizam seus argumentos e desenvolvem competências de letramento. Essa dinâmica amplia a noção de escrita acadêmica, ao incluir movimentos discursivos que envolvem negociação, incentivo mútuo e apreciação do trabalho dos colegas (Bento, 2019, p. 103-104).

Outro aspecto relevante refere-se à autoria. Para Bento (2019, p. 118-119), a autoria coletiva pode assumir diferentes configurações: em alguns casos, concentra-se em um(a) único(a) participante responsável pela versão final, enquanto em outros ocorre de forma mais distribuída, quando as pessoas que compõem o grupo revezam tarefas e colaboram em diferentes etapas. Dessa forma, a escrita colaborativa não anula a individualidade, mas promove uma autoria plural, constituída pela soma e pela alternância das vozes.

Além disso, a prática envolve múltiplos letramentos. Ao mesmo tempo em que exige domínio do gênero acadêmico e das convenções formais, também convoca habilidades digitais, competências sociais para negociar decisões e engajamento crítico em relação às ideias em discussão (Bento, 2019). Essa multiplicidade mostra que a escrita colaborativa não se limita à técnica, mas se constitui como espaço de formação, no qual os(as) alunos(as) exercitam protagonismo e coautoria.

Contudo, Bento (2019, p. 144-146) também aponta os desafios que emergem dessa experiência. Entre eles, destacam-se a participação desigual entre os(as) integrantes, a dificuldade no manejo de ferramentas digitais e a necessidade de maior mediação docente. A escrita colaborativa, por seu caráter processual, demanda do(a) professor(a) um acompanhamento contínuo, de modo a garantir engajamento, equilíbrio nas contribuições e qualidade nas produções.

Em síntese, a escrita colaborativa, conforme analisada por Bento (2019, p. 150), representa uma prática pedagógica que amplia o alcance da escrita acadêmica. Ela possibilita o desenvolvimento de letramentos múltiplos, favorece a negociação entre pares e promove a construção coletiva do conhecimento, consolidando-se como um recurso que contribui para formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para contextos acadêmicos e digitais.

### **1.3 Gênero resumo acadêmico**

O resumo é um dos gêneros mais presentes na vida acadêmica. Desde os primeiros anos da graduação até etapas mais avançadas, os(as) estudantes são constantemente convidados(as) a produzir resumos, seja como exercício de leitura, seja como parte essencial de trabalhos científicos. A ideia central é condensar um texto maior em uma versão mais curta, preservando apenas as informações essenciais. No entanto, como lembra Bezerra (2012, p. 249), o resumo não é uma forma única e estável; ele assume diferentes formatos e finalidades, dependendo do contexto em que circula. Na universidade, por exemplo, é presente o chamado resumo escolar (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008), produzido como atividade didática; o resumo acadêmico, solicitado como parte de textos pertencentes a outros gêneros, tais como relatório, artigo científico, apresentando variados formatos e funções; o *abstract*, que acompanha artigos e monografias em língua estrangeira; e até resumos voltados ao estudo individual.

Essa diversidade, embora positiva, também traz desafios. Pesquisas apontam que muitos(as) alunos(as) têm dificuldades em selecionar as ideias mais importantes, hierarquizá-las e organizar a sequência do texto de forma coesa. Em muitos casos, confundem o resumo com a resenha, incluindo comentários avaliativos, ou com o fichamento, que apenas compila trechos do original (Costa, 2013, p. 65; Silva; Botelho; Caetano Oliveira, 2021, p. 582). Esses equívocos reforçam a importância de se ensinar o resumo de maneira sistemática, destacando suas características próprias e diferenciando-o de outros gêneros próximos.

Foi justamente para responder a essa necessidade que Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 91) desenvolveram uma proposta didática específica para o resumo escolar, a qual fundamenta esta pesquisa. As autoras definem o resumo como um texto que apresenta, de forma concisa e fiel, as ideias centrais de outro texto, evitando a inserção de comentários pessoais ou de informações não previstas no original. Além disso, chamam atenção para as condições de produção desse gênero na universidade: o(a) estudante escreve para o(a) professor(a), consciente de que sua produção será usada como instrumento de avaliação de leitura e escrita (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 92). Dessa forma, o resumo escolar cumpre dupla função: é prática de aprendizagem e, ao mesmo tempo, atividade avaliativa.

Outro ponto enfatizado pelas autoras é que resumir não se reduz a “cortar” partes do texto original. Trata-se, antes de um exercício de retextualização, no qual o(a) aluno(a) precisa reconstruir, com suas próprias palavras, o conteúdo do texto-base em uma nova situação de comunicação (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008, p. 14). Essa prática exige leitura atenta, capacidade de síntese, seleção de informações relevantes e organização textual clara.

Nesse sentido, o resumo se torna não apenas um exercício técnico, mas uma atividade formativa que mobiliza múltiplas habilidades de letramento acadêmico.

Parte do material didático elaborado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008) foi utilizado na disciplina em que a investigação foi desenvolvida, servindo como base para o ensino do gênero resumo aos(as) alunos(as) participantes. Além disso, a proposta das autoras compreende o resumo não apenas como condensação de informações, mas como prática de retextualização e de letramento, permitindo analisar de maneira mais ampla as produções dos(as) estudantes. Nesse sentido, adotar essa proposta possibilitou observar como os(as) alunos(as) se apropriaram do gênero e como construíram sentidos no processo de síntese textual.

## **2. Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi realizada no campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), localizado no município de Bragança, nordeste do Estado, e contou com a participação de alunos(as) ingressantes do curso de Letras Português. Do ponto de vista do procedimento técnico, classifica-se como pesquisa participante, pois envolveu a interação direta entre a pesquisadora e os(as) estudantes, permitindo que estes(as) não fossem apenas fontes de informação, mas também colaboradores(as) no processo de reflexão e análise. Prodanov e Freitas (2013, p. 128) explicam que a pesquisa participante “desenvolve-se a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, exigindo que o(a) pesquisador(a) se insira no contexto estudado e estabeleça uma relação de cooperação com os(as) participantes. Esse tipo de pesquisa é especialmente indicado quando se pretende compreender a realidade vivida pelos sujeitos, valorizando seu ponto de vista e criando um espaço de diálogo que possibilite a construção coletiva do conhecimento.

No que se refere à abordagem do problema, o estudo combinou elementos qualitativos e quantitativos de forma complementar. A abordagem qualitativa foi essencial para interpretar os fenômenos em seu contexto natural, já que ela “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Isso possibilitou compreender os significados atribuídos pelos(as) estudantes às experiências acadêmicas e descrever em profundidade as percepções manifestadas durante o estudo. Paralelamente, a abordagem quantitativa foi incorporada para traduzir parte das informações em dados numéricos, como a frequência de determinadas respostas e a caracterização do perfil dos(as) participantes.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de abordagem “considera que tudo pode ser quantificável”, permitindo a utilização de técnicas estatísticas para organizar e analisar as informações com maior precisão.

A escolha de integrar essas duas perspectivas justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado: compreender apenas os números seria insuficiente para captar os aspectos subjetivos das experiências dos(as) alunos(as), e trabalhar apenas com dados descritivos inviabilizaria uma visão geral mais objetiva e comparável. Assim, o uso combinado de abordagens qualitativa e quantitativa permitiu uma análise mais abrangente, integrando interpretação de significados e mensuração de tendências, o que fortalece a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

As atividades desta pesquisa foram desenvolvidas no âmbito da disciplina obrigatória “Oficina de Produção de Textos Acadêmicos II”, oferecida em formato bloqueado<sup>3</sup>, o que possibilitou um acompanhamento mais concentrado das práticas de escrita ao longo de três semanas consecutivas. Nesse período, foi possível trabalhar de forma sistemática diferentes gêneros recorrentes no espaço universitário, tais como o fichamento, o resumo e a resenha crítica.

Entre os diferentes tipos de resumo que circulam no meio acadêmico, este estudo voltou-se para o resumo escolar/acadêmico. A escolha desse gênero se deve ao fato de ele estar muito presente nas atividades avaliativas da universidade, tornando-se um espaço importante para acompanhar como os(as) estudantes aprendem a selecionar ideias, organizar informações e construir sentidos em seus textos. Como definem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 91), o resumo consiste em uma “apresentação concisa dos conteúdos de outro texto (artigo, livro etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original”.

Nesse sentido, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 92), destacam que:

as capacidades necessárias para a produção desse gênero são também indispensáveis para outros gêneros acadêmicos, tais como a resenha, os artigos, os relatórios, etc., além de ser ele um dos gêneros mais importantes nas atividades escolares e acadêmicas, sendo sua produção pedida constantemente aos alunos por professores das mais diferentes disciplinas.

---

<sup>3</sup> Nos cursos da UFPA ofertados nos *Campi* do interior do estado, as disciplinas funcionam em formato modular, conhecido entre os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) como “formato bloqueado”, ou seja, uma disciplina por vez, com aulas concentradas em um período contínuo de dias letivos que corresponde à carga horária total da disciplina.

Quanto ao processo de geração dos dados da pesquisa, a coleta foi realizada por meio das seguintes etapas:

1. **Observação participante presencial** (etapa 1);
2. **Observação virtual** (etapa 2);
3. **Registro dos conhecimentos e das indagações feitas pelos(as) alunos(as)** (etapa 3);
4. **Aplicação de formulário** (etapa 4).

As ferramentas digitais usadas pelos(as) estudantes durante a elaboração e formatação dos textos foram *Microsoft Word* e *Google Docs*, ferramentas amplamente utilizadas na universidade. O *Word* oferece alguns recursos de formatação automática segundo os padrões da ABNT, como espaçamento, margens, sumário, inserção de citações e referências. Já o *Google Docs*, além de funcionalidades semelhantes, permite a escrita *online*, ou seja, o mesmo documento pode ser modificado e formatado por diferentes pessoas, com acesso autorizado, assim sendo útil para a escrita colaborativa e para realização de atividades em grupo.

Na primeira etapa da pesquisa, que envolveu a observação participante em sala de aula e contou com a concordância da professora da disciplina, a pesquisadora foi apresentada aos(as) alunos(as) no primeiro dia de aula. Nesse momento, explicou os objetivos do estudo e convidou os(as) estudantes a participarem voluntariamente. Foram entregues cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, para leitura e assinatura. No encontro seguinte, 21 alunos(as) formalizaram a participação, autorizando a observação de suas atividades ligadas à escrita do resumo, tanto em sala de aula quanto nas demais fases da pesquisa. Além disso, a pesquisa contou com a colaboração de uma estagiária de docência e um aluno colaborador de outra turma.

No segundo dia, os(as) estudantes tiveram contato com a ferramenta *Google Docs*, utilizada para apoiar a escrita colaborativa do resumo escolar/acadêmico, no âmbito da pesquisa. Para essa atividade, a turma foi dividida em equipes e recebeu orientações iniciais sobre como utilizar a ferramenta de forma prática no trabalho em grupo. Houve também uma breve apresentação do *Microsoft Word*, com demonstração de algumas normas básicas de formatação da ABNT, de modo introdutório, para iniciar a familiarização dos(as) discentes com o programa.

Do terceiro ao quinto dia, as atividades da disciplina foram dedicadas à produção de um fichamento individual de leitura, em razão do foco do componente curricular no ensino de três gêneros acadêmicos, como já foi informado, além de orientações para a produção do resumo. Nesses dias, a pesquisadora buscou auxiliar a docente nas atividades relacionadas à produção

do resumo e observar como os(as) alunos(as) utilizavam, na prática, as ferramentas *Word* e *Google Docs*. Para a pesquisa, esse momento possibilitou observar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes e as dificuldades enfrentadas no uso das plataformas digitais.

No sexto dia, no contexto da pesquisa, a turma utilizou o Laboratório de Linguagem (Lablin), vinculado à Faculdade de Línguas Estrangeiras (Falest), no mesmo *campus*. O espaço, equipado com 30 computadores com acesso à internet e ao *Microsoft Word*, possibilitou a produção da primeira versão do resumo escolar/acadêmico. Nesse momento, a pesquisadora, a estagiária de docência e o aluno colaborador acompanharam a turma de forma próxima, auxiliando no acesso ao *Google Docs*, no compartilhamento de arquivos, no uso de funções de formatação e na organização da escrita, atuando de maneira integrada ao trabalho desenvolvido pela docente. A escolha pelo *Google Docs* teve como objetivo tornar a escrita colaborativa mais prática e acessível a todos.

Ao sétimo dia, as atividades da disciplina concentraram-se em orientar os(as) alunos(as) na continuidade da elaboração do resumo e a pesquisa enfocou o registro de dúvidas e avanços no processo de escrita colaborativa (etapa 3). No oitavo e no nono dias, as atividades ocorreram novamente no laboratório, onde os(as) estudantes finalizaram a versão coletiva do texto e realizaram a formatação do resumo produzido em equipe de acordo com as normas da ABNT. Do décimo ao décimo oitavo dia, a disciplina prosseguiu com atividades relacionadas ao gênero resenha crítica e a observação focou nos conhecimentos adquiridos e nas dificuldades ainda presentes na produção escrita.

No último dia da sequência de atividades foi aplicado um formulário (etapa 4), elaborado no *Google Forms*, com a finalidade de registrar os conhecimentos, as habilidades e as dificuldades dos(as) estudantes em relação à escrita de resumos e ao uso das ferramentas digitais, considerando o momento anterior e o posterior à sequência didática. O questionário reuniu perguntas objetivas e discursivas que buscavam compreender, entre outros pontos: o curso e o nível de formação dos(as) participantes; se já haviam tido contato com disciplinas ou capacitações sobre textos acadêmicos; a frequência com que produzem resumos; a experiência no uso do *Word* e do *Google Docs*, bem como se já haviam recebido algum tipo de treinamento nessas ferramentas; os dispositivos mais utilizados para acessá-las; as percepções sobre as diferenças entre o *Word* e o *Google Docs*; e a experiência com a escrita colaborativa no *Google Docs*. Além disso, o formulário também indagou sobre as principais dificuldades enfrentadas na produção de resumos com ferramentas digitais, a opinião dos(as) estudantes sobre a importância de treinamentos para melhorar sua escrita acadêmica e a forma como avaliaram tanto a aprendizagem do gênero resumo quanto a metodologia adotada na disciplina.

A etapa 2, correspondente à observação virtual, foi realizada ao longo da disciplina, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Por orientação da professora da disciplina, a turma foi dividida em equipes para a produção dos resumos, e cada equipe criou um grupo no aplicativo. Além dos(as) integrantes, participaram desses grupos a professora, a pesquisadora, a estagiária de docência e o aluno colaborador. Esses espaços serviram para acompanhar as interações relacionadas ao processo de escrita colaborativa e esclarecer dúvidas que surgiam ao longo da produção textual.

### **3. Discussão dos dados**

#### **3.1 Observação presencial: relação professor(a)/aluno(a) e práticas de escrita**

Durante a primeira e a terceira etapa da pesquisa, foi possível observar dificuldades recorrentes dos(as) estudantes em relação à organização das ideias ao elaborar o resumo acadêmico. As solicitações frequentes de apoio à docente e à pesquisadora concentraram-se, sobretudo, em dúvidas sobre a construção do resumo e a aplicação das normas da ABNT. Esse aspecto confirma a análise de Bezerra (2012), segundo a qual o ingresso na universidade torna explícitas lacunas formativas ligadas aos gêneros acadêmicos, demandando, portanto, ensino sistemático que ultrapasse a simples reprodução de regras.

Uma aluna e um aluno, aqui nomeados como Rita e Pedro, evidenciam de maneira concreta esses desafios. Rita apresentou dificuldade inicial para acessar o *Google Docs* e explorar suas funcionalidades. Ela mostrava-se insegura ao tentar compartilhar o arquivo, definir margens e ajustar o espaçamento. Pedro, diferentemente, não enfrentava problemas técnicos, mas tinha limitações na elaboração textual: o texto carecia de estruturação e ele recorria constantemente à ajuda da professora e à da pesquisadora. Esses dois perfis distintos reforçam que os obstáculos não eram homogêneos, mas atravessados por dimensões diversas, como defendem Agustini e Bertoldo (2017), ao argumentarem que os letramentos acadêmicos não se restringem a aspectos técnicos, podendo envolver dimensões sociais, identitárias e cognitivas.

A dinâmica coletiva da turma também trouxe elementos importantes para a análise. Observou-se que, em quase todas as equipes, apenas um(a) estudante se responsabilizava por reunir os fragmentos escritos pelos(as) colegas e consolidar a versão final do texto. Esse processo ocorria prioritariamente no *Microsoft Word*, *software* amplamente conhecido, mas que não permite edição síncrona. A centralização do trabalho em um(a) único(a) integrante

comprometia a participação ativa dos(as) demais, além de tornar a escrita mais burocrática e fragmentada. Nesse sentido, as ideias se perdiam ou eram sobrepostas, e o processo de unificação tornava-se lento e pouco colaborativo. Essa prática contrasta com as potencialidades do *Google Docs*, ferramenta que viabiliza interação em tempo real, edição simultânea e visualização coletiva das alterações. A escrita colaborativa digital é beneficiada justamente por plataformas que permitem a visualização e modificação síncronas, recurso inexistente no *Word* em sua versão *offline*.

Além das questões relacionadas às ferramentas digitais, a normatização da ABNT configurou-se como barreira significativa para o grupo. Muitos(as) estudantes demonstraram insegurança quanto à formatação de margens, espaçamento, citações e referências, solicitando auxílio constante da docente. Esse quadro revela como a rigidez normativa, quando não mediada de forma gradual, pode impactar negativamente a autonomia dos(as) discentes. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008) já alertavam que gêneros acadêmicos como o resumo exigem ensino específico, por demandarem tanto habilidades de síntese quanto domínio das convenções formais.

Os dados das etapas presenciais apontam que as dificuldades dos(as) estudantes não se restringem ao manuseio das ferramentas digitais, mas incluem lacunas formativas em relação à escrita acadêmica e à apropriação de normas específicas para trabalhos acadêmicos. Isso reforça a necessidade de mediação docente constante, capaz de transformar obstáculos em oportunidades de aprendizagem.

### **3.2 Observação virtual: percepções espontâneas sobre a escrita colaborativa**

A pesquisa contou com a participação de 21 estudantes na etapa de observação participante, mas apenas 17 responderam ao formulário e não foi possível identificar o motivo pelo qual os(as) demais não participaram dessa etapa. Mesmo assim, a análise das respostas desses(as) 17 estudantes revela que o gênero resumo ocupa um lugar central na formação acadêmica, embora ainda seja marcado por lacunas tanto na dimensão conceitual quanto no domínio de ferramentas digitais. Ao cruzar esses dados com a literatura especializada, fica evidente que essas dificuldades não são isoladas ou individuais, mas refletem um contexto mais amplo sobre como os letramentos acadêmicos são ensinados ou não são ensinados na universidade.

Um dos comentários mais expressivos destacou-se pelo tom de surpresa e entusiasmo, em relação à utilização do *Google Docs*: “*Eu ia perguntar se vocês abriram o Google, pra ver*

*se tava tudo lá mesmo, mas eu abri, e tem até mais coisa! Gente, que babado esse negócio, facilita em mil por cento!*". Aqui, é importante lembrar que a observação virtual ocorreu por meio de acesso a grupos de trocas de mensagens, especificamente, *WhatsApp*, por isso, a aluna, ao conversar com outras pessoas do grupo, utiliza linguagem informal e pouco regulada. Apesar disso, a fala é reveladora: a estudante percebe que o texto estava em constante atualização, modificado pelos(as) colegas sem depender de sua intervenção direta. O espanto positivo traduz o reconhecimento da eficácia da coautoria em tempo real, característica central do *Google Docs*.

Essa percepção confirma a análise de Bento (2019), para quem a escrita colaborativa *online* não deve ser entendida como mera soma de partes, mas como um processo de negociação e reescrita contínua. Além disso, a fala sugere uma mudança de perspectiva em relação ao uso da tecnologia na produção acadêmica: se antes a escrita em grupo se restringia ao envio de fragmentos e à unificação posterior, agora passa a ser vivida como um processo integrado, dinâmico e interativo.

Outros comentários reforçaram essa visão. Expressões como “facilita demais”, “muito boa a ferramenta” e “não precisa ficar mandando arquivo toda hora” indicam que os(as) alunos(as) compreenderam a diferença entre práticas tradicionais (*Word*) e inovadoras (*Google Docs*). Essa mudança demonstra a passagem da autoria centralizada para a autoria distribuída, em que a construção textual deixa de ser responsabilidade de um único integrante e passa a ser um processo compartilhado.

Essas percepções espontâneas também revelam que a introdução de novas ferramentas digitais pode ampliar a motivação e o engajamento dos(as) estudantes. A surpresa e a hipérbole da fala (“facilita em mil por cento”) evidenciam como a ferramenta impactou sua percepção sobre o que é escrever em grupo: antes, um processo burocrático de juntar fragmentos; agora, uma experiência dinâmica e integrada.

### **3.3 Aplicação do formulário: perfil e dificuldades dos(as) estudantes**

No que se refere à formação prévia dos(as) estudantes, os números revelam um paradoxo interessante. Embora 94,1% dos(as) participantes afirmem já ter cursado alguma disciplina ou capacitação ligada a textos acadêmicos, 70,6% nunca receberam orientação específica sobre o uso de ferramentas como *Word* ou *Google Docs*. Isso mostra um descompasso: aprende-se sobre gêneros acadêmicos, mas pouco se exploram as condições reais de produção desses textos, que hoje passam, necessariamente, pelo domínio de recursos digitais. Como lembra Bezerra (2012), muitas vezes a universidade parte do pressuposto de que o(a) estudante já chega

pronto para lidar com os gêneros exigidos, quando, na verdade, a apropriação das práticas de leitura e escrita acadêmicas precisa de acompanhamento. Esse hiato ajuda a entender por que os(as) alunos(as) sabem identificar o que é um resumo, mas ainda encontram obstáculos para escrevê-lo com autonomia, sobretudo no que se refere à aplicação das normas e ao uso adequado das ferramentas.

Quanto à frequência de produção, a maioria declarou escrever resumos algumas vezes por mês. Esse dado confirma o que Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) já haviam apontado: o resumo é um dos gêneros mais solicitados tanto na escola quanto na universidade, embora seja raramente ensinado de maneira explícita. Na prática, os(as) alunos(as) aprendem por repetição ou por tentativa e erro, o que resulta em textos marcados mais pela intuição do que pelo conhecimento consciente e reflexivo das características do gênero. Costa (2013), ao analisar resumos de estudantes ingressantes, também observou essa tendência: predominam cópias e paráfrases superficiais, sem muita reflexão crítica, o que reforça a ideia de que o resumo ainda é tratado como mera tarefa escolar, e não como prática discursiva complexa.

O formulário também trouxe dados relevantes sobre os dispositivos usados para escrever. A maioria dos(as) estudantes (64,7%) utiliza o computador, mas uma parcela significativa (35,3%) recorre ao celular. Esse ponto merece atenção: escrever textos acadêmicos pelo celular limita o acesso a funções de edição e formatação mais avançadas, o que ajuda a explicar as dificuldades relatadas na aplicação das normas da ABNT para textos acadêmicos. Essa constatação dialoga com Bento (2019), que chama atenção para o impacto das condições materiais na forma como os letramentos se desenvolvem. Afinal, escrever pelo celular não é a mesma coisa que escrever pelo computador; cada dispositivo convoca práticas diferentes, e isso influencia diretamente o resultado da produção acadêmica. Assim, fica claro que os desafios enfrentados pelos(as) alunos(as) não podem ser reduzidos à falta de esforço individual: envolvem também questões estruturais de acesso e de apropriação tecnológica.

Um dos pontos mais interessantes das respostas foi a avaliação da experiência de escrita colaborativa no *Google Docs*. Quase a totalidade dos(as) alunos(as) (94,1%) afirmou ter usado a ferramenta para essa finalidade, destacando como pontos positivos a possibilidade de edição simultânea, a agilidade e a facilidade de reunir todo o grupo em um mesmo espaço virtual. Esses relatos confirmam o que Bento (2019) encontrou em sua pesquisa sobre escrita em ambiente *wiki*: a colaboração digital fortalece tanto o letramento acadêmico quanto o digital. Além disso, os(as) estudantes mostraram perceber que a escrita colaborativa vai além da técnica: trata-se de uma forma diferente de interação, em que o texto é construído de maneira mais democrática e processual. Ainda assim, surgiram tensões ligadas à adaptação às funções do *Google Docs*,

principalmente na formatação. Esse ponto revela um contraste: de um lado, há entusiasmo com a colaboração *online*; de outro, persistem limitações herdadas de uma formação pouco voltada para o uso crítico de ferramentas digitais. Esse movimento ambivalente ecoa a análise de Costa (2013), que mostrou como alunos(as) ingressantes oscilam entre práticas tradicionais, baseadas na reprodução, e práticas mais abertas à autoria e ao diálogo.

Outro dado que merece destaque é o reconhecimento, por parte de 94,1% dos(as) participantes, de que treinamentos específicos poderiam melhorar sua produção acadêmica. Essa percepção explicita um desejo coletivo por um ensino mais sistemático e orientado, tanto no campo dos gêneros quanto no uso das ferramentas digitais. Tal demanda confirma as conclusões de Bezerra (2012), que associa diretamente o sucesso acadêmico ao acesso orientado às práticas de leitura e escrita, e reforça a proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), de que o resumo precisa ser ensinado como gênero com identidade própria, e não apenas como técnica de condensação.

De forma geral, o conjunto de dados do formulário, quando lido em diálogo com a teoria, mostra que os(as) alunos(as) vivem um cenário de transição de práticas de letramento. De um lado, ainda carregam marcas de uma escolarização que privilegiou cópia e reprodução (Costa, 2013). De outro, começam a experimentar formas mais abertas de autoria e colaboração proporcionadas pelas tecnologias digitais (Bento, 2019). O problema é que esse processo não ocorre de maneira planejada, o que acaba gerando lacunas: na apropriação do gênero resumo, no domínio das ferramentas digitais e na adaptação às exigências acadêmicas. Isso reforça a importância de que as práticas pedagógicas não apenas solicitem a produção de resumos, mas ensinem explicitamente o gênero em sua complexidade discursiva, articulando-o com os letramentos digitais que já são parte indispensável da vida universitária.

### **3.4 Percepções sobre as ferramentas digitais: avanços e desafios**

Apesar das dificuldades, muitos(as) alunos(as) ressaltaram a praticidade do *Google Docs*. Esta fala de um estudante ilustra isso: “*De fato, a grande diferença é a escrita colaborativa. Além de poder fazer comentários, o grupo conseguiu interagir ao mesmo tempo, podendo ajudar na formatação. Assim, todos puderam colaborar com o trabalho, lembrando que, utilizando o Google Docs, não precisa salvar o documento e enviar para os colegas*”. Esse depoimento mostra que os(as) alunos(as) compreenderam que a ferramenta não apenas facilita o trabalho técnico, mas também favorece a integração do grupo, evitando sobrecargas individuais. Outros comentários, como “*ótima ferramenta*”, “*dinâmica e prática*” e “*muito*

*boa*”, reforçam a aceitação positiva. Isso confirma a análise de Pinheiro (2011), segundo a qual os editores *online* ajudam os(as) estudantes a se reconhecerem como coautores(as) de suas produções.

Entretanto, nem todos os relatos foram de entusiasmo. Houve estudantes que mencionaram dificuldades específicas, como no caso de uma aluna que afirmou: “*Gostei dos mecanismos, mas tive certa dificuldade na formatação porque estou mais acostumada com o Word*”. Outro apontou: “*É bom, mas no celular é meio chatinho de mexer*”. Essas falas revelam que a transição para novas ferramentas precisa considerar o conhecimento prévio e os limites técnicos dos dispositivos. Marcuschi (2008) lembra que práticas de letramento não podem ignorar os saberes já adquiridos, devendo partir deles para ampliar possibilidades.

Um ponto interessante foi a estratégia de algumas equipes de utilizar o *Google Docs* para a escrita coletiva inicial e, depois, transferir o texto para o *Word*, a fim de realizar a formatação conforme as exigências da ABNT. Essa prática híbrida mostra tanto a valorização da colaboração quanto a permanência do *Word* como referência para a adequação normativa.

#### **4. Resultados: desafios e aprendizados dos estudantes**

A análise dos dados revela que, embora os(as) estudantes já tivessem alguma experiência com resumos, persistem lacunas importantes no domínio do resumo acadêmico. Muitos(as) demonstraram dificuldade em organizar ideias, sintetizar informações e aplicar corretamente as normas da ABNT. Esses desafios não se limitam ao aspecto técnico da escrita, mas envolvem dimensões cognitivas, sociais e identitárias, mostrando que aprender a escrever academicamente vai além de seguir regras: envolve orientação, prática e compreensão do sentido do gênero (Agustini; Bertoldo, 2017; Bezerra, 2012).

As normas da ABNT surgiram como um desafio constante. Muitos(as) estudantes se sentiram inseguros quanto a margens, aos espaçamentos, às citações e referências, evidenciando que a simples explicação de regras não é suficiente, é preciso mediação contínua para que compreendam o propósito dessas normas dentro do resumo acadêmico (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008).

No campo digital, percebeu-se desigualdade de letramento. Enquanto determinados(as) discentes manejam bem o computador, outros(as) recorrem ao celular, o que limita recursos de edição e dificulta a aplicação das normas. Ainda assim, o *Google Docs* se destacou como ferramenta inovadora: possibilita edição em tempo real, escrita colaborativa e interação constante entre os(as) colegas, promovendo um aprendizado mais dinâmico e participativo.

Os(as) estudantes mostraram entusiasmo com essa experiência, reconhecendo que a colaboração *online* muda a forma de escrever, tornando-a mais integrada e coletiva (Bento, 2019; Pinheiro, 2011).

Apesar das vantagens do *Google Docs*, o *Microsoft Word* permaneceu presente, especialmente para a formatação final segundo as normas da ABNT. Muitos(as) alunos(as) optaram por produzir coletivamente no *Docs* e depois transferir para o *Word*. Essa prática híbrida evidencia tanto o valor da colaboração digital quanto a necessidade de adaptação às ferramentas que já são familiares. Mostra também que aprender a escrever academicamente é um processo contínuo, que mistura inovação e práticas consolidadas (Marcuschi, 2008).

A presença e orientação da docente, aliadas aos espaços de interação presenciais e virtuais, foram fundamentais para transformar dificuldades em oportunidades de aprendizado. Esse acompanhamento permitiu que os(as) alunos(as) não apenas superassem barreiras técnicas, mas também desenvolvessem habilidades de síntese, coautoria e compreensão mais profunda do gênero resumo. A experiência confirma que a escrita colaborativa mediada por tecnologias digitais é uma estratégia pedagógica potente, capaz de integrar competências discursivas e digitais de forma efetiva.

## **Conclusão**

Nesta pesquisa, foram apresentados os desafios e as potencialidades dos(as) estudantes ingressantes na universidade pública, especificamente no contexto do curso de Letras Português da UFPA, no Campus de Bragança. O foco esteve voltado para as experiências desses estudantes com o letramento acadêmico, em especial com o gênero resumo, utilizando as ferramentas *Word* e *Google Docs* na escrita colaborativa.

A partir da análise das observações presenciais e virtuais, assim como dos questionários aplicados ao final da disciplina “Oficina de Produção de Textos Acadêmicos II”, foi possível identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos(as) discentes. Percebeu-se que as dificuldades enfrentadas com a escrita acadêmica no momento de ingresso no ensino superior estão diretamente relacionadas ao conhecimento prévio que cada aluno(a) traz consigo. Os(as) estudantes que ainda não adquiriram esse repertório encontram maiores desafios, especialmente quando o processo de ensino parte do pressuposto de que todos já dominam esses saberes.

A análise dos dados revelou indícios claros da necessidade de uma organização mais eficaz no ensino do gênero resumo e de outros gêneros acadêmicos, bem como de ações que

promovam o acompanhamento dos(as) alunos(as) e a ampliação do uso pedagógico das ferramentas digitais. Essa constatação surgiu a partir das reflexões dos próprios(as) estudantes sobre as dificuldades de adaptação ao uso de ferramentas que, embora úteis, não haviam sido anteriormente apresentadas nem exigidas em experiências anteriores de escrita colaborativa. Ainda assim, os(as) discentes se adaptaram a essa nova realidade, encontrando utilidade na proposta quando trabalhada de forma coletiva.

É importante destacar que esta pesquisa não esgotou os dados resultantes das respostas obtidas por meio das observações e do formulário, priorizando aquelas que convergiam com os objetivos do estudo. Assim sendo, ao examinar os dados, também surgiram outras questões relevantes, mencionadas pelos(as) próprios(as) alunos(as), que interferem no processo de nivelamento acadêmico, como problemas emocionais, dificuldades financeiras, ausência de computadores pessoais e o uso predominante do celular para a realização das atividades acadêmicas.

Este trabalho buscou, sobretudo, descrever situações vivenciadas pelos(as) estudantes e oferecer subsídios para a construção de estratégias que colaborem com o nivelamento acadêmico e o fortalecimento da escrita colaborativa, de forma justa e equilibrada, sem sobrecarregar apenas um(a) integrante do grupo.

Por fim, é fundamental ressaltar que esta pesquisa também se sustenta na minha vivência como graduanda, durante a qual acompanhei colegas lidando com sentimentos de apreensão e angústia diante das exigências da escrita acadêmica. Essa experiência pessoal reforça o compromisso deste trabalho em valorizar as trajetórias diversas dos(as) estudantes e propor caminhos mais inclusivos e humanos para o ensino universitário.

## Referências

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. A escrit(ur)a acadêmica e o processo de assunção ao discurso acadêmico. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.). *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 7-19.

BARBOSA, M. S. M.; LEITE, E. G. Letramento acadêmico na educação profissional técnica de nível médio: o que dizem os documentos oficiais? In: PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T.; PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Letramentos em Cena*. João Pessoa: Ideia, 2017, p. 492-501.

BENTO, F. F. *Escrita acadêmica em contexto colaborativo online: a prática da resenha em ambiente Wiki*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>.

BRAMBILLA, G. O Caráter não Generalizante da Escrita Acadêmica: Reflexões a Partir da Experiência Singular. *Revista Porto das Letras*, vol. 8, n. 2. 2022, Artigo s22003, p. 1-19.

CORRÊA, H. T. *Oficina de letramento acadêmico*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

COSTA, Cristina Fontes de Paula. *O gênero resumo na universidade: dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016.

KLEIMAN, Â. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, A. R. D.; BASTOS, R. L. G.; BARRETO, P. J. P. Os desafios no letramento acadêmico de alunos de Letras de uma faculdade particular de Fortaleza na escrita da introdução no gênero artigo científico como TCC. *Diálogo das Letras*, v. 12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/5176>. Acesso em: 9 out. 2025

PARIS, L. G.; LARANJEIRA, R. de M.; MIRANDA, F. D. S. S. Efeitos da valorização de uma produtividade quantitativa em práticas de escrita acadêmica no doutorado. In: LARANJEIRA, R. de M.; MIRANDA, F. D. S. S.; PARIS, L. G. (orgs.). *Letramentos acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 61-88.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópico*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 226–239, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 17 out. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; CAETANO OLIVEIRA, M. de C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 580–594, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660840>. Acesso em: 07 out. 2025.

## Apêndice

### Questionário de pesquisa

**1. Quanto ao seu curso e nível de formação, você está cursando?**

- Primeira graduação
- Segunda graduação

**2. Você já teve alguma disciplina e/ou participou de alguma capacitação sobre textos acadêmicos?**

- Sim
- Não

**3. Com que frequência você escreve resumos acadêmicos?**

- Sempre (uma ou mais vezes por semana)
- Algumas vezes (três ou mais vezes por mês)
- Raramente (uma a duas vezes por mês)
- Nunca

**4. Você já teve alguma disciplina ou participou de alguma capacitação (curso, palestra, oficina etc.) sobre o uso do Word e Google Docs?**

- Sim
- Não

**5. Com que frequência você utiliza as ferramentas Word e Google Docs?**

- Sempre (uma ou mais vezes por semana)
- Algumas vezes (três ou mais vezes por mês)
- Raramente (uma a duas vezes por mês)
- Nunca

**6. Qual ferramenta você usa mais para formatar seus textos?**

- Word
- Google Docs

**7. Você acessa a ferramenta por qual dispositivo?**

- Computador/Notebook
- Tablet
- Celular
- Outro: \_\_\_\_\_

**8. Você percebe diferenças entre o uso do Word e do Google Docs na produção dos seus resumos?**

- Sim
  - Não
- Se sim, quais? \_\_\_\_\_

**9. Você utilizou a ferramenta Google Docs na produção de resumo em equipe (escrita colaborativa)?**

- Sim
- Não

**10. Fale brevemente sobre sua experiência com a ferramenta Google Docs na escrita em grupo.**

---

**11. Quais dificuldades você enfrenta ao escrever resumos utilizando ferramentas digitais?**

**(Marque todas que se aplicam)**

- Dificuldade na identificação da estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão)
- Dificuldade na seleção das informações essenciais
- Dificuldades de manter a coesão e coerência
- Dificuldade na formatação (espaçamento, fontes, margens, etc.)
- Dificuldade de aplicar as normas da ABNT no Word ou Google Docs
- Falta de familiaridade com funcionalidades avançadas do Word e Google Docs
- Outro: \_\_\_\_\_

**12. Você acredita que treinamentos sobre o uso do Word e Google Docs poderiam melhorar sua produção acadêmica?**

- Sim
- Não

**13. Como você avalia sua aprendizagem sobre o gênero resumo acadêmico na disciplina Oficina de Produção de Textos Acadêmicos II?**

- Muito bom
- Bom
- Poderia melhorar
- Ruim

**14. Avalie a metodologia adotada pela professora.**

- Muito bom
- Bom
- Poderia melhorar
- Ruim

**15. Como você avalia as atividades desenvolvidas na disciplina relacionadas ao gênero resumo e ao processo de produção?**

- Muito bom
- Bom
- Poderia melhorar
- Ruim

**16. Descreva como essa disciplina poderia ser aprimorada.**