

ELIANE FEITOZA OLIVEIRA

**LETRAMENTO ACADÊMICO:
*CONCEPÇÕES DIVERGENTES SOBRE O GÊNERO RESENHA CRÍTICA.***

Campinas
2010

ELIANE FEITOZA OLIVEIRA

**LETRAMENTO ACADÊMICO:
*CONCEPÇÕES DIVERGENTES SOBRE O GÊNERO RESENHA CRÍTICA.***

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi

CAMPINAS
2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL – Unicamp

F329L Feitoza, Eliane.
Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica / Eliane Feitoza Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Sylvia Bueno Terzi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Ensino superior - Brasil. 3 Conflitos - Estudo e ensino. 4. Críticas textuais. 5. Literatura - Resenhas. 6. Discurso. I. Terzi, Sylvia Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

cqc/iel

Título em inglês: Academic literacy: divergent conceptions about the genre critical review.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Literacy; Higher education, Brazil; Conflicts - Study and teaching; Literary criticism; Literature – Reviews; Discourse.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Data da defesa: 07/02/2011.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

A Comissão Julgadora dos Trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 07 de fevereiro de 2011, considerou a candidata Eliane Feitoza Oliveira aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

Sylvia Bueno Terzi

Handwritten signature of Sylvia Bueno Terzi in blue ink, written over a horizontal line.

Raquel Salek Fiad

Handwritten signature of Raquel Salek Fiad in blue ink, written over a horizontal line.

Maria Angélica Lauretti Carneiro

Handwritten signature of Maria Angélica Lauretti Carneiro in blue ink, written over a horizontal line.

Maria Emília Almeida da Cruz Torres

A horizontal line intended for the signature of Maria Emília Almeida da Cruz Torres.

Monica Oliveira Santos

A horizontal line intended for the signature of Monica Oliveira Santos.

IEL/UNICAMP
2011

*Aos meus incansáveis pais Maria
das Graças Feitoza Oliveira e Elias
Martins Oliveira, por serem
exemplos de pessoas trabalhadoras e
dedicadas aos filhos. A eles, o meu
respeito, admiração e amor*

AGRADECIMENTOS

À professora Sylvia Bueno Terzi, pela confiança e orientação.

Aos meus sujeitos de pesquisa, pela generosidade e por terem despertado em mim a vontade de enveredar pelos “caminhos do letramento acadêmico”.

À professora Raquel Salek Fiad, por todas as contribuições durante minha trajetória no mestrado.

À professora Maria Angélica Lauretti Carneiro, pelas contribuições feitas no exame de qualificação.

Ao Luiz Magno Silva, cuja ajuda foi imprescindível antes e no início deste trabalho. A ele, a minha admiração.

Aos queridos Flávio Sodré, Felipe Esotico, Ana Esotico, Jacira Costa, Mônica Lima, Nilsa Maria, Paulo Ribeiro, Serafim Alves, pela amizade de longa data.

À Carmelice Paim e ao professor Mauro Carneiro, pela leitura atenta de meus escritos.

Aos amigos do IEL Lillian Viudes, Eron Ruivo, Nathalie Letouzé, pelas discussões durante a disciplina que fizemos com a professora Raquel Salek Fiad.

Aos meus irmãos Beto e Wilson, pelo apoio. A eles, o meu amor e a minha admiração.

Aos meus queridos e lindos sobrinhos Tatá, Dudu, Bina e Elias, por trazerem leveza para minha vida nos momentos difíceis.

Ao Alex Ramos, por ter me proporcionado dias de silêncio na fase final deste trabalho.

Ao CNPq, pelo apoio e incentivo através da bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

A Deus, a quem devo tudo.

RESUMO

Este trabalho analisa os conflitos que emergem da escrita de resenha crítica por parte de alunos calouros, quando precisam produzir o gênero com base em concepções e orientações de letramento divergentes. A identificação, a compreensão e a análise dos conflitos dão-se a partir das postulações teóricas dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; GEE, 1996; LEA E STREET, 1998; LILLIS, 1999, entre outros) e de estudos que visam o ensino ou a análise de gêneros acadêmicos (MATENCIO, 2002; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004A; 2004B, entre outros). Nessa perspectiva, considera-se que o letramento acadêmico difere do letramento de outras esferas, visto apresentar formas particulares de ser, pensar, agir, ler e escrever que são próprias deste domínio – de modo que o aluno, a fim de adquirir fluência no Discurso Acadêmico, deve acessá-las, com o auxílio dos professores, sem, no entanto, abrir mão de sua história prévia de letramento e de Discursos aos quais teve acesso antes de ingressar na universidade. No entanto, esse acesso não se dá sem conflitos, tendo em vista que a história e os Discursos refletem em suas produções escritas e entram em conflito com os Discursos dos professores, uma vez que estes não consideram a condição letrada dos alunos que ingressam na universidade. Sendo assim, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Este tipo de pesquisa configura-se como um instrumental de coleta e análise de dados que permite estabelecer relações entre as histórias de letramento dos sujeitos de pesquisa, suas práticas letradas, práticas da esfera acadêmica e os conflitos que emergem dessas práticas. O trabalho foi realizado em uma universidade particular da cidade de São Paulo, na sala de aula do primeiro semestre do curso de Letras, tendo como sujeitos focais três alunas e dois professores que ministram aulas nesta turma. Com base nos dados analisados – obtidos através dos textos redigidos pelas alunas, de entrevistas com elas e de gravações das aulas dos professores – foi possível identificar que os conflitos que emergem da produção de resenha por parte dos alunos têm a ver com suas histórias de letramento, com os Discursos que trazem para a universidade acerca do gênero, com os Discursos que precisam aprender para interagir em um novo espaço de socialização e com os modelos e as práticas, mais precisamente com a prática do mistério, que os professores adotam, mesmo que de forma inconsciente, para ensinar o gênero resenha crítica.

Palavras-chave: letramento acadêmico, conflitos, resenha crítica, Discurso.

ABSTRACT

This work analyzes the conflicts emerging from the critical review on the part of freshpeople when they need to produce such genre based upon diverging conceptions and directions on literacy. Conflict identification, understanding, and analysis occur from theoretical postulations on the New Literacy Studies (Street, 1984; Gee, 1996; Lea and Street, 1998; Lillis, 1999, among others) and from studies seeking academic genres teaching or analysis (Matencio, 2002; Machado, Lousada, Abreu-Tardelli, 2004a; 2004b, among others). In this perspective, academic literacy is considered to differ from literacy in other spheres, for it presents particular forms of being, thinking, acting, reading, and writing which are proper from this dominion – in such a way that the student – aiming to acquire fluency in the Academic Discourse – must access them aided by professors, but without giving up his/her previous literacy and Discourse history which he/she had access to before entering the University. Nonetheless, this access does not take place away from conflicts since history and Discourses reflect on their written productions and get into a conflict with their Professors' Discourses, for the latter do not consider the condition of literacy of students entering the University. The present study is therefore characterized as a qualitative research of ethnographic nature. This type of research is portrayed as a data-collecting-and-analyzing instrument allowing the establishment of relationship between the literacy history of the subjects of the research, their literate practices, practices on the academic sphere, and the conflicts emerging from such practices. The work was carried out at a private university in the city of São Paulo, in the classroom of the first semester of the Letras (Languages/Literature) Course, having, as its focal subjects, three female students and two professors teaching in this same class. Based on the data which were analyzed – which were obtained through texts composed and written by the students, interviews with them, and recordings of the professors' classes – it was possible to identify that the conflicts emerging from the students' digest-writing have to do with their literacy history, with the Discourses they need to learn in order to Interact in a new socializing space, and with the patterns and practices, more precisely with mystery practice, adopted by the professors – even if unconsciously – to teach the critical review.

Keywords: academic literacy, conflicts, critical review, Discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DE PESQUISA E ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE	7
1.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	7
1.2 Contexto de pesquisa	9
1.2.1 Os sujeitos de pesquisa	10
1.2.2 Estratégias de pesquisa	13
1.2.3 Objetivos geral e específicos e perguntas de pesquisa	13
1.2.4 Processo de obtenção e análise dos dados	15
CAPÍTULO 2: O LUGAR DA RESENHA NA UNIVERSIDADE	19
2.1 Modelo de universidade descrita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	19
2.2 O gênero resenha crítica na universidade	22
2.2.1 Práticas letradas na educação superior e inserção do gênero resenha nesse contexto	25
2.3 O papel da leitura e da escrita no ensino superior	28
2.3.1 Características da escrita acadêmica	31
CAPÍTULO 3: LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	35
3.1 Letramento: concepções no Brasil	35
3.2 Os Novos Estudos do Letramento: percurso histórico	40
3.3 A área dos Novos Estudos do Letramento: unidades de análise	43
3.3.1 Modelo Autônomo de Letramento	45
3.3.2 Modelo Ideológico de Letramento	47
3.3.3 Os eventos e as práticas de letramento	50

3.3.4 A noção de Discurso	54
3.3.4.1 Discurso Primário e Discurso Secundário	57
3.4 Letramento Acadêmico.....	61
3.4.1 Abordagens sobre a escrita no ensino superior	65
3.4.2 Mistério e transparência no processo de letramento acadêmico	70
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1 Concepções de resenha das alunas	78
4.2 Concepções de resenha dos professores	97
4.2.1 Concepção de resenha de P1	97
4.2.2 Concepção de resenha de P2	109
4.3 Convergências e divergências entre as concepções de resenha	148
4.3.1 Convergências e divergências entre as concepções de resenha dos professores.....	149
4.3.2 Convergências e divergências entre as concepções de resenha das alunas e dos professores	154
4.4 As concepções de resenha dos sujeitos de pesquisa em suas práticas escriturais.....	157
4.4.1 O texto cedido por P1	158
4.4.1.1 Os textos produzidos a partir do texto cedido por P1	160
4.4.1.1.1 (R1) de A1	161
4.4.1.1.2 (R1) de A2	174
4.4.1.1.3 (R1) de A3	180
4.4.2 O texto cedido por P2	189
4.4.2.1 Os textos produzidos a partir do texto cedido por P2	190
4.4.2.1.1 (R2) de A1	191
4.4.2.1.2 (R2) de A2	200
4.4.2.1.3 (R2) de A3	208
4.5 Os conflitos gerados pelas divergências entre as concepções de resenha dos sujeitos de pesquisa	219

4.5.1 Os conflitos estabelecidos em virtude das divergências entre as concepções de resenha das alunas e os conceitos dos professores.....	220
4.5.2 Os conflitos gerados pelas divergências de expectativas em torno do ensino/aprendizagem da resenha.....	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
ANEXOS	251
Anexo 1 – O texto cedido por <i>P1</i>	251
Anexo 2 – O texto cedido por <i>P2</i>	254

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, alguns pesquisadores, de modo especial Lea e Street (1998), Jones, Turner e Street (1999), vêm demonstrando certas preocupações em relação à forma como alunos universitários se engajam no discurso acadêmico, quais sentidos atribuem à escrita e quais conflitos têm sido estabelecidos entre professores e alunos, quando não há uma correspondência entre o letramento que o estudante traz para a universidade e o letramento que lhe é exigido por parte dos professores.

Os estudos sobre o fenômeno do letramento, desenvolvidos por teóricos que integram a área dos Novos Estudos do Letramento¹ (STREET 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996; TERZI 2005), procuram entender os impactos que o uso da escrita pode causar em uma sociedade. Porém, os estudiosos asseveram que esses impactos só podem ser observados em contextos culturais específicos, visto que as práticas de letramento têm caráter situado, pois assumem significados particulares em situações, instituições, grupos e esferas sociais nos quais se inscrevem (STREET, 1984). À luz dos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, as práticas de letramento são entendidas como “os modos culturais gerais de utilização da escrita” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7) – de modo que as práticas, na voz de Street (1995), podem ser vistas numa dimensão cultural e social mais ampla, uma vez que não abrangem somente os usos que as pessoas fazem da escrita, mas os modelos sociais de letramento utilizados pelos sujeitos em determinado contexto e os significados que são atribuídos à leitura e à escrita em eventos de letramento.

O reconhecimento do caráter social do letramento e a constatação de que cada esfera social tem práticas particulares de uso da escrita permitem que se fale em múltiplos letramentos (STREET, 1984). Assim, partindo do pressuposto de que o meio acadêmico faz usos da escrita que diferem dos usos de outros contextos de ensino, aborda-se, neste trabalho, um tipo específico de letramento: o letramento acadêmico.

¹ Área que entende o fenômeno do letramento como prática social.

Lea e Street (1998) apontam que as investigações voltadas para a aprendizagem no ensino superior têm procurado caracterizar as habilidades básicas que interferem no desempenho acadêmico do aluno. Definem-nas como aspectos referentes aos conhecimentos processuais que englobam, além do nível de conhecimentos gerais, as capacidades envolvidas na leitura e na produção de textos acadêmicos e as formas como os professores explicitam para os alunos as exigências de escrita desta esfera.

Assim, com base nas considerações feitas acima, apresentamos, nesta pesquisa, os conflitos que emergem da escrita de resenhas por parte de alunos calouros do curso de Letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo. O interesse pelo estudo dos conflitos² surgiu da nossa experiência docente no ensino superior, mais especificamente, lecionando uma disciplina intitulada “Nivelamento”³. Durante as aulas, os alunos, além de tirarem dúvidas de ordem gramatical, explicitavam suas dúvidas sobre a produção de resenha crítica e sobre como produzi-la conforme as orientações dadas pelos professores. Tendo em vista que a produção de resenha é uma atividade muito recorrente no curso de graduação, durante as aulas de Nivelamento, observamos que esse gênero, ao menos na universidade que serviu como campo de coleta de dados, era mais presente no curso de Letras. Desse modo, ao esclarecer as dúvidas dos alunos sobre como produzir resenha e ao ler seus textos, foi possível observar que havia um desencontro entre o que os professores pediam e o que os alunos produziam, bem como sobre a definição e o processo de produção do gênero. Isso porque os textos dos alunos estavam mais para resumo e eles diziam que cada professor pedia para escrever a resenha de “um jeito diferente”.

Diante do panorama explicitado acima, buscamos, num primeiro momento, verificar como alguns estudiosos definem o gênero em questão, justamente a fim de tentar entender os motivos pelos quais cada professor pedia para que os alunos escrevessem a

² Por ser recorrente na presente pesquisa, o termo conflito é entendido, aqui, como a divergência de perspectiva e expectativa que, por sua vez, podem ser percebidas como geradoras de tensão por uma ou mais pessoas envolvidas em determinada atividade de interação, sendo que essa tensão pode ser traduzida como uma incompatibilidade de objetivos, conceitos, crenças, valores sobre um mesmo objeto (DREU; WEINGART, 2003)

³ Disciplina que tem por objetivo o ensino instrumental da Língua Portuguesa para alunos que, ao ingressarem na universidade, apresentam dificuldades com o uso da língua escrita. Essa disciplina é apenas oferecida, em nosso campo de coleta de dados, aos alunos da área de humanas e não é obrigatória.

resenha de “um jeito diferente”. Lendo as obras, constatamos que não há consenso sobre o termo “resenha”. Para ilustrar essas divergências, apresentamos, a seguir, de maneira sucinta, o que alguns estudiosos da linguagem falam sobre o assunto.

No livro *Para entender o texto: leitura e redação*, Platão e Fiorin (1993) dizem que resenhar é fazer uma relação entre as propriedades de um determinado objeto, enumerar seus aspectos relevantes e descrever as circunstâncias nas quais esse objeto está envolvido, de modo que o objeto resenhado pode ser qualquer acontecimento, texto ou obra cultural. Para os autores, a resenha pode ser descritiva – não apresenta juízo de valor ou apreciação, mas só as partes principais que compõem o objeto resenhado – ou crítica – apresenta apreciações por parte do resenhista.

Monteiro (1998), no livro *Elaboração de resumos e resenhas*, diferentemente de Platão e Fiorin, que fazem uma diferenciação entre resenha crítica e descritiva, traz uma definição de resenha como um resumo crítico, ou seja, a resenha traz o assunto resumido e tem-no acompanhado de uma análise crítica. Para essa autora, o resumo é parte constitutiva da resenha, sendo que esta deve, obrigatoriamente, conter uma crítica, que pode vir articulada ou após a síntese da obra.

Para Andrade, no livro *Resenha* (2006, p. 11), o gênero também “é uma síntese seguida de comentário” crítico. Porém, de forma diversa à de Monteiro, ela aponta que o comentário, ou a crítica, aparece durante toda a síntese da obra, mas deve ter seu ponto alto no último parágrafo da resenha, pois é nele que deve vir “o comentário mais contundente e decisivo, dado que conclui a resenha, e que revela a importância da obra e de seu autor para a comunidade científica” (ANDRADE, 2006, p. 32).

Já para Motta-Roth (2002), em *A construção social do gênero resenha acadêmica*, o gênero em questão é considerado como um contínuo entre descrição e apreciação valorativa, tendendo ou mais para a descrição ou mais para a crítica. A autora não faz uma distinção entre resenha crítica e descritiva, mas atenta para o fato de que a ênfase da resenha pode ser a descrição minuciosa de uma obra sem, no entanto, deixar de lado a apreciação de valor do resenhista, que, por sua vez, não fica explícita no texto; ou pode concentrar-se mais na análise e avaliação do conteúdo sem, contudo, abrir mão dos

aspectos descritivos. Em outras palavras, para essa autora, a resenha é crítica por excelência, ora tendendo para descrição ora para avaliação valorativa.

A partir do exposto, depreende-se que o gênero resenha não é ponto pacífico entre os estudiosos da linguagem nem no que diz respeito ao conceito e muito menos no que diz respeito aos aspectos composicionais. Além disso, há também divergência em relação à nomenclatura. Lendo os livros acima, encontramos os termos resenha, recensão, resenha crítica, crítica recensória, e resenha acadêmica que, segundo Severino (2000), pode ser classificada como informativa (apenas expõe-se o conteúdo da obra); crítica (manifesta-se o valor e o alcance da obra resenhada) e crítico-informativa (expõe-se o conteúdo e tecem-se comentários acerca do texto resenhado). A título de organização, e por ter sido esta a nomenclatura utilizada pelos professores sujeitos de pesquisa quando solicitaram aos alunos que produzissem resenha, adotamos nesta pesquisa o termo resenha crítica.

Após constatarmos as divergências de definição, nomenclatura e aspectos composicionais em relação à resenha, procuramos verificar – com o intuito de saber se os alunos deveriam ou não ter tido contato com a atividade de produção de resenha em outros níveis de escolarização – qual é a visibilidade que alguns instrumentos legais que regulamentam o ensino de Português no Brasil dão para esse gênero. Para tal, recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Conforme postulam os PCNs, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o ensino de Língua Portuguesa, entre outros aspectos, deve pautar-se pelo objetivo de fazer com que

“[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p.32).

Para atingir esse objetivo, os PCNs apontam para a necessidade do desenvolvimento de atividades de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e análise linguística, tudo isso a partir dos gêneros do discurso que circulam nas diversas esferas da atividade humana (imprensa, literária, publicitária, etc.).

Tendo em vista o ato de escrever não ser aleatório, emergindo da inspiração, mas sim uma atividade que passa por diversas etapas – dentre elas, podemos citar estabelecimento dos propósitos comunicativos, bem como dos interlocutores, contato prévio com outros gêneros do discurso através da leitura, pré-escritura, e reescritura –, no que diz respeito à produção de texto –, tanto os PCNs quanto as OCEM contemplam atividades de retextualização, ou melhor, atividades em que os alunos possam produzir textos com base na leitura de outros textos (MATENCIO, 2002).

De acordo com as OCEM (2006, p. 37), como essas atividades são caracterizadas pela produção de um novo texto a partir de outro ou de vários textos, “[...] ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas” – práticas escriturais de grande relevância para a construção da condição letrada exigida no domínio acadêmico e para os alunos atuarem em outros espaços de formação e de aperfeiçoamento profissional (BRASIL, 2006).

Sendo assim, depreende-se da análise dos dispositivos legais que alguns gêneros acadêmicos, bem como algumas convenções que regulam a escrita acadêmica, não deveriam ser totalmente desconhecidos por parte dos estudantes que ingressam na universidade, embora pareçam ser, quando consideradas suas dúvidas em relação à produção de resenha.

Desse modo, foi a partir dessas constatações – da verificação da divergência nas formas como a resenha é definida por alguns estudiosos; da recorrência com a qual os professores do curso de Letras pedem para os alunos produzirem resenhas; da visibilidade que os dispositivos legais dão para o ensino desse gênero; e com base na perspectiva de Gee (1996), de que o processo de construção da condição letrada dos universitários envolve conflitos entre os Discursos que os constituem e os Discursos que lhe são exigidos por parte dos professores – que formulamos a principal pergunta de pesquisa desta dissertação: quais conflitos são gerados pelas divergências entre as concepções de resenha de alunos e de professores do curso de Letras?

Para responder à pergunta de pesquisa, acompanhamos um pequeno grupo de estudantes e professores do primeiro semestre do curso de Letras, de uma universidade

particular da cidade de São Paulo, em eventos de letramento em que o gênero discursivo resenha é adotado como objeto de ensino e de avaliação.

Como partimos da hipótese de que alguns conflitos são estabelecidos quando concepções divergentes sobre um mesmo objeto são confrontadas em uma mesma instância de produção discursiva – no caso a resenha – a fim de chegar à análise dos conflitos, julgamos necessário investigar a história de letramento dos alunos, como professores e alunos definem o gênero resenha e de que forma essas definições implantam-se nas práticas escriturais dos sujeitos de pesquisa.

No que diz respeito à relevância do presente estudo, acreditamos que ele se justifica tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista social, pois poderá contribuir para verificar se os alunos universitários realmente aprendem novas linguagens sociais e gêneros, além de poder vir a ser útil para que professores e coordenadores de curso passem a considerar o letramento de seus alunos. A partir disso, será possível desenvolver estratégias mais eficazes de trabalho para que os estudantes se engajem efetivamente no Discurso acadêmico, que, segundo Gee (2001, p. 719) envolve mais que a linguagem verbal:

Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas.

Para atingir tal intuito, o texto da dissertação encontra-se dividido em quatro capítulos mais as considerações finais. No primeiro capítulo, descrevemos os passos metodológicos adotados para coletar os dados e analisá-los. No segundo capítulo, procuramos situar o gênero resenha crítica no âmbito universitário. Nesse capítulo, além de definirmos gênero do discurso e o lugar da resenha na universidade, traçamos um breve panorama acerca do ensino superior e da universidade, e sobre como a leitura e a escrita são entendidas dentro desta esfera. No terceiro capítulo, definimos letramento e letramento acadêmico, assim como as unidades de análise estabelecidas pelos Novos Estudos do Letramento que julgamos importantes para procedermos à análise dos dados no quarto capítulo. Por fim, tecemos as considerações finais.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DE PESQUISA E ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE

O objetivo deste capítulo é abordar os principais aspectos da pesquisa qualitativa de forma sucinta. Nele registramos a relevância da presente pesquisa para área da Linguística Aplicada, o objetivo geral e os específicos, bem como a descrição do contexto, dos sujeitos de pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados e de análise.

1.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

Com base na premissa de que as interações de sala de aula podem ser percebidas e interpretadas sob diferentes perspectivas, utilizaremos, no presente estudo, princípios básicos da pesquisa qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem suas origens no final do século XIX e início do XX, em diferentes áreas do conhecimento, tais como antropologia, sociologia e educação, porém os métodos deste tipo de investigação só começaram a ganhar espaço no campo aplicado de estudos da linguagem a partir das décadas de 1960 e 1970.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características:

1. a fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de coleta;
2. os dados recolhidos são ricos em aspectos descritivos, no que diz respeito às pessoas, ao local e aos registros de conversas;
3. o investigador dá mais atenção aos processos do que aos resultados;

4. o pesquisador analisa os dados de forma indutiva, ou seja, as abstrações são construídas a partir do agrupamento dos dados em categorias de análise que emergem durante e da própria investigação;

5. o investigador esforça-se para compreender os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas experiências em contextos específicos de interação.

As características expostas acima evidenciam que este tipo de investigação privilegia a compreensão das ações com base na perspectiva dos sujeitos participantes, todavia o investigador precisa ter claro que nem tudo que lhe é apresentado é de fato a realidade dos investigados. Desse modo, a realidade só poderá ser observada a partir de um contato profundo com os indivíduos, num contexto social específico, no qual o pesquisador configura-se como um interpretador da realidade (BRADLEY, 1993).

Sendo o nosso objetivo observar, compreender e interpretar a realidade e os significados que os participantes atribuem para suas práticas letradas, no caso a resenha, num contexto social/interacional específico, bem como a análise dos conflitos que emergem dessa prática, faz-se necessária, neste trabalho – além dos métodos de investigação qualitativa – uma abordagem também de base etnográfica.

Segundo Erickson (1986), a etnografia como abordagem científica surge no domínio acadêmico também no final do século XIX e traz contribuições significativas para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelas condições de vida de pessoas de baixa renda, além do interesse em estudar os comportamentos de pessoas consideradas não-letradas.

A pesquisa de base etnográfica na área de Linguística Aplicada (LA) utiliza algumas técnicas que pertencem à etnografia e que também utilizamos nesta investigação. São elas: entrevistas semiestruturados e abertas com os participantes, observação participante e gravações de eventos de letramento.

O que também justifica a escolha da investigação de base etnográfica para orientar este trabalho é o fato de que ela pode ser desenvolvida num contexto macro ou restrito, num curto espaço de tempo. No nosso caso, a pesquisa tem o propósito de estudar um fenômeno (letramento acadêmico), que abarca uma realidade específica (sala de aula da esfera universitária), com cinco colaboradores (dois professores e três alunos).

Podemos dizer, então, que esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por ter o intuito de identificar e compreender a dinâmica dos processos de ensino/aprendizagem, principalmente aqueles que dizem respeito à inserção dos estudantes nas práticas letradas da esfera acadêmica. Desse modo, é possível afirmar que tanto a escolha da metodologia quanto o enfoque deste trabalho se enquadram no campo de investigação da LA, visto que, para Moita Lopes (1996), a LA é uma ciência social que busca solucionar, em alguma medida, problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes das interações discursivas em contexto social específico.

1.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa realizou-se em um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade particular, localizada na capital do Estado de São Paulo, no período de agosto a outubro de 2009. O curso tem a duração de seis semestres, com aulas de cinquenta e cinco minutos que perfazem a carga horária final de 2.800 horas. A amostra contou com a participação de três alunas, que foram entrevistadas na biblioteca da universidade, e dois professores, um de Linguística e a outra de Língua Portuguesa, que foram observados e gravados nas aulas ministradas no primeiro semestre do curso, sendo que essas duas disciplinas têm a carga horária de 80 horas semestrais.

O currículo do curso em questão, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, organiza-se em disciplinas de formação geral em língua, linguística e literaturas e formação específica em licenciatura (disciplinas pedagógicas). De acordo com o que consta no site institucional, o curso de Letras dessa universidade tem o objetivo de preparar os estudantes para: ler, interpretar e produzir textos; dominar a norma culta e reconhecer normas diferenciadas; comunicar-se eficientemente nas diversas situações sócio-interacionais; e conhecer a metodologia do ensino da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira (Língua Inglesa).

O site ainda aponta que a missão do curso é a de ser compromissado com a educação integral dos estudantes no que diz respeito à formação do cidadão crítico, ciente

de seus direitos e deveres, que respeita o próximo, que percebe-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente e do contexto sócio-político e econômico no qual está inserido.

Quanto à instituição, ela foi fundada pela comunidade judaica em 1973, mediante autorização do Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 72.616/73, oferecendo inicialmente os cursos de ciências, letras e pedagogia. A partir de janeiro de 2005, a instituição passou a ser mantida e gerenciada por uma *holding* que coordena diversas instituições de ensino presentes em dezessete municípios do Estado de São Paulo, entre interior e capital.

Com dez anos de existência, essa instituição atua nos níveis básico e superior de educação – sendo que o nível superior tem a missão de alcançar a oferta e a prática de uma educação solidária e inclusiva, no que diz respeito às pessoas de baixa renda, por meio de parcerias, convênios e projetos sociais.

1.2.1 Os sujeitos de pesquisa

Como mencionado anteriormente, os sujeitos da pesquisa são três alunas do primeiro semestre do curso de Letras do período vespertino com idade entre 21 e 43 anos e dois professores, que ministram aulas nesta turma.

A aluna mais velha (*AI* no quarto capítulo)⁴, com 43 anos na época em que a coleta de dados foi realizada, é natural da cidade de São Paulo e trabalhava como analista de processo para uma operadora de celulares. Contou que sempre estudou em escola pública, mas, ao término do ensino fundamental II, precisou ficar afastada da escola durante sete anos para cuidar dos filhos. Após esse tempo de pausa, retornou à escola e fez o ensino médio em sala regular, pois não queria estudar em sala de suplência. Antes de ingressar no curso de Letras, fez curso de auxiliar de enfermagem, porém não atuou na área. Segundo ela, não queria voltar a estudar e decidiu fazer o curso superior por conta das exigências da

⁴A título de organização, utilizaremos os símbolos *AI*, *A2*, *A3* para nos referirmos às alunas e *PI* e *P2*, para os professores.

empresa na qual trabalhava, na época da coleta de dados, porém gostaria mesmo era de cursar fisioterapia. Visto que foi obrigada a fazer um curso superior, disse que escolheu Letras porque gosta de escrever e ler, de modo que a escolha da instituição deu-se por conta da acessibilidade e por conta do baixo custo das mensalidades.

A segunda aluna (**A2** no quarto capítulo), com 33 anos no período da coleta de dados, dois filhos, é natural e moradora da cidade de São Paulo. Trabalhava, na época, como supervisora de telemarketing, estudou em escola pública e fez o ensino médio em escola técnica, no curso de técnico em contabilidade. Contou que, durante o ensino fundamental I e II, precisou mudar oito vezes de escola, pois morava com a mãe e os irmãos em casa alugada, e a cada vez que o aluguel aumentava, tinham de mudar de casa e ela, conseqüentemente, de escola. Após terminar o ensino médio, tentou fazer alguns cursos, como o de informática, mas não concluiu nenhum, porque precisava trabalhar e cuidar dos filhos. Decidiu voltar a estudar por conta do incentivo do ex-marido e das exigências da empresa na qual trabalhava, sendo que escolheu o curso de Letras por representar um desafio, visto que, segundo ela, tinha dificuldades com o domínio da Língua Portuguesa. A escolha da instituição deu-se por conta do horário, vespertino, por ter uma mensalidade de baixo custo e por ser perto do local onde trabalhava no período da coleta de dados.

A aluna mais jovem (**A3** no quarto capítulo), com 21 anos na época da entrevista, casada, é natural e moradora da cidade de São Paulo. Trabalhava como atendente em um hospital, nunca interrompeu os estudos e sempre estudou em escola pública. Contou que, antes de entrar para o curso de Letras, fez curso de comissária de bordo, porém não conseguiu atuar na área; fez também o primeiro ano do curso superior em Aviação Civil. Segundo ela, precisou interromper a faculdade de Aviação Civil por conta do alto custo das mensalidades; como pretendia retomá-la, decidiu fazer Letras porque o curso oferece disciplinas, como língua portuguesa e inglesa, que poderão ser convalidadas na faculdade de Aviação Civil. A aluna ainda relatou que tinha vontade de ser professora, pois sua mãe era, e queria lecionar para fazer a diferença, para ajudar os alunos a aprender “de verdade”. A escolha da instituição deu-se em função do horário, vespertino, uma vez que trabalhava pela manhã e fazia curso de inglês à noite.

O quarto sujeito (**PI** no quarto capítulo) é professor desde os 16 anos, quando passou no exame para professor do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Aos 18 anos, primeiro ano de faculdade, começou a lecionar em um curso supletivo, no qual ficou por 10 anos. Depois, prestou exame para professor do Estado de São Paulo, época em que também foi convidado para lecionar no colégio Olavo Bilac, na Lapa, local em que passou de professor a coordenador da disciplina de língua portuguesa e, posteriormente, vice-diretor. Ao mesmo tempo, iniciava o mestrado na Universidade de Taubaté e foi convidado para lecionar Língua/Literatura Francesa e Linguística nas Faculdades Oswaldo Cruz, onde ficou por quase 20 anos. Lecionou, ainda, na Faculdade Piratininga (história da Arte) e lá foi coordenador. Desde 2006, leciona, entre outras disciplinas, a disciplina de Linguística na universidade que foi o nosso campo de coleta de dados.

O quinto e último sujeito (**P2** no quarto capítulo) fez graduação em Letras na Faculdade Padre Anchieta, em Jundiaí, e começou a lecionar língua portuguesa e inglesa dois anos depois, em 1991, em uma escola estadual em Campo Limpo Paulista, para alunos de ensino fundamental II. Em outubro desse mesmo ano, acumulou aulas em uma escola técnica em Jundiaí para um público mais adulto. Em 1993, começou o curso de Jornalismo, na Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo, por isso mudou-se para a capital do estado e transferiu seu cargo de professora da escola pública, efetivando-se na Escola Estadual Orestes Guimarães. Em 1994, foi contratada pelo Colégio e Curso Objetivo para atuar como professora e corretora da área de redação – trabalho que, segundo ela, lhe abriu portas para a correção de vestibulares. Em 1998, fez o *Lato Sensu* em Língua Portuguesa e Literatura, na Universidade Paulista e, em seguida, começou o mestrado em Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), curso terminado em 2003, ano em que pediu exoneração de seu cargo na rede estadual de ensino. Em 2002, iniciou seu trabalho no ensino superior e, desde essa época, leciona, entre outras disciplinas, a de Língua Portuguesa na universidade que foi campo de coleta de dados da presente pesquisa.

1.2.2 Estratégias de pesquisa

Considerando que esta pesquisa visa investigar o fenômeno do letramento no domínio acadêmico, vemos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como a metodologia mais adequada para este fim, como já mencionamos anteriormente.

Acreditamos que a metodologia adotada configura-se mais como uma estratégia, utilizada para a seleção das informações, de modo a permitir o estabelecimento de relações entre a história de letramento dos sujeitos investigados, práticas sociais diversas, práticas letradas da esfera acadêmica e com os conflitos que emergem da produção de resenha.

Segundo Street (1993), se queremos entender de perto a forma como o letramento afeta o cotidiano das pessoas, é primordial que voltemos o nosso olhar para o indivíduo. Desse modo, a geração de dados e análise das informações foram baseadas nos relatos da história de letramento dos alunos, no conceito de resenha que estudantes e professores trazem para a sala de aula e como essas definições são implantadas na prática, ou seja, nos textos dos alunos e nas correções dos professores, e podem ser geradoras de conflito para os alunos, ao vivenciarem a experiência de terem de produzir um gênero que desconhecem total ou parcialmente. Assim, a pesquisa foi norteada pelos seguintes tópicos: objetivos geral e específicos e perguntas de pesquisa.

1.2.3 Objetivos geral e específicos e perguntas de pesquisa

Embora os PCNs e as OCEM preconizem o ensino de gêneros tidos como acadêmicos (BRASIL, 1998; 2006), a tradição escolar⁵ tem sido a de oportunizar aos

⁵ Sob a ótica dos Novos Estudos do Letramento, a escola não tem oportunizado aos alunos o aprendizado das práticas letradas de outros domínios sociais. Ou seja, a crítica que se faz a tradição escolar consiste no fato de que, na escola, “as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e escrita em outros contextos” escolares, como os da universidade, e não-escolares (Soares, 1998, p.100). Na voz de Street (2003), essa tradição

alunos apenas o acesso às práticas letradas escolares – dentre elas, podemos citar a produção de descrição, narração e dissertação. Desse modo, não é de se estranhar que os alunos que chegam aos cursos particulares superiores enfrentem sérias dificuldades em produzir textos da esfera universitária. Essas dificuldades de produção de texto podem ser geradoras de conflitos para os alunos, conforme temos acompanhado há quase dois anos em uma universidade particular, principalmente quando os estudantes deparam-se com a necessidade de produzir um gênero que nunca lhes foi ensinado ou apresentado de forma sistemática, no caso a resenha crítica.

A atividade de produção da resenha, quando é solicitada no ensino médio, é desenvolvida sem que se articulem a ela a finalidade e o contexto de produção, o lugar de quem o produz, quem o lerá, os mecanismos linguístico-discursivos que o materializam, ou seja, o gênero, ensinado assim, é tido como uma forma autônoma. Porém, o professor universitário, muitas vezes, parte do pressuposto de que esse gênero foi apresentado aos alunos nos níveis fundamental e médio de ensino em toda a sua complexidade, no que diz respeito às práticas sociais e de linguagem que o constituem.

Assim, é possível supor três grandes entraves para produção de resenha crítica, bem como para produção de outros gêneros, no domínio acadêmico: a falta de familiaridade por parte dos alunos com as convenções que regulam os gêneros que circulam nesta esfera; a concepção de texto que eles trazem para a universidade em virtude do letramento que tiveram em séries anteriores; o letramento que os professores exigem dos estudantes.

Dentro desse contexto e partindo da asserção geral de que diferentes concepções sobre um mesmo objeto podem ser elemento gerador de conflitos, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar os conflitos que emergem da escrita de resenhas nos trabalhos acadêmicos de estudantes calouros e seus fatores determinantes. Para o alcance de tal objetivo, colocam-se os seguintes objetivos específicos:

pressupõe que o acesso ao conhecimento do sistema linguístico, por si só, possibilitaria aos alunos interagirem, por meio da modalidade escrita da língua, em diferentes domínios sociais.

- investigar a história de letramento dos alunos e as concepções de resenha que estão no bojo dessa história;
- investigar as concepções de resenha dos professores;
- identificar as convergências e divergências entre as concepções de alunos e professores;
- verificar de que forma essas concepções implantam-se nas práticas discursivas de alunos (as resenhas produzidas) e professores (as correções feitas nas resenhas dos estudantes);
- analisar os conflitos gerados pelas divergências.

Os objetivos acima podem ser convertidos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- qual é a história de letramento dos alunos e suas concepções de resenha?
- qual é o conceito de resenha dos professores?
- há convergências e divergências entre essas concepções?
- de que forma as concepções de resenha implantam-se nas práticas discursivas de alunos e professores?
- quais conflitos são gerados pelas divergências?

1.2.4 Processo de obtenção e análise dos dados

Para obtenção das informações, foi solicitada à coordenação da universidade autorização para apresentar o objetivo da presente pesquisa aos alunos do primeiro semestre do curso de Letras, a fim de saber quantos alunos gostariam de participar como sujeitos de pesquisa do presente estudo. De posse da autorização, apresentou-se o objetivo aos alunos e, de um universo de 18 estudantes, seis voluntários aceitaram participar da pesquisa. Assim, foram iniciadas as entrevistas, na biblioteca, com os alunos, com o intuito de saber qual era a história de letramento deles e qual era o conceito de resenha que eles traziam para sala de aula.

O segundo passo, após as entrevistas com os estudantes, foi perguntar a quatro professores, que na época lecionavam no primeiro semestre do curso, quem deles pediria aos alunos para produzirem resenhas. Os professores das disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa, que lecionavam para a mesma turma, responderam que pediriam a produção de resenha como instrumento de avaliação. De posse da autorização dos dois professores, o terceiro passo foi gravar as aulas nas quais eles solicitaram e deram instruções sobre a produção de resenha crítica.

Primeiro, gravou-se, em áudio, duas aulas seguidas do professor de Linguística. Nelas, ele explicitou aos alunos o seu conceito de resenha, explicou como gostaria que fosse produzida e indicou, como texto-base para a produção da resenha, o artigo *As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa*⁶, de Iran Ferreira de Melo.

Depois, foram gravadas mais duas aulas, também seguidas, da professora de Língua Portuguesa. Ela também explicitou o seu conceito do gênero, bem como explicou os procedimentos para a realização da tarefa. No entanto, diferente do professor de Linguística, utilizou como recurso de aula o *data-show*. Nele, expôs vários *slides*, com o intuito de mostrar aos alunos os conceitos de diferentes autores sobre resenha, os seus diversos lugares de circulação para, daí, extrair o seu conceito de resenha e explicar como ela deveria ser feita. Utilizou como texto-base para a realização da tarefa a lição 33⁷, do livro *Para entender o texto*, de Platão e Fiorin (1993), intitulada “Descrição e Dissertação”.

A gravação das aulas teve como principal objetivo verificar se os conceitos de resenha dos dois professores eram divergentes entre eles e entre os conceitos dos alunos, bem como o de observar como orientavam os estudantes quanto à produção de resenha, ou seja, se havia divergências também em relação às suas orientações.

Os dois professores deram um prazo de, aproximadamente, dez dias para os alunos realizarem a tarefa. Após os dez dias, os alunos entregaram suas produções aos

⁶ Esse artigo, que se encontra em anexo, foi publicado na “Revista Língua Portuguesa – conhecimento prático”, na edição do mês de agosto de 2009.

⁷ “A lição 33”, em anexo, traz uma explicação sobre as diferenças entre os textos narrativo, dissertativo e descritivo, assuntos que ela abordaria em outra aula. Vale ressaltar que este livro foi pensado para o ensino médio, porém, pelo fato de os professores acharem que a linguagem dele é muito difícil, passou a ser utilizado também no ensino superior.

professores e estes marcaram uma data para entregarem os textos corrigidos e fazerem alguns comentários sobre o desempenho dos alunos.

Assim, a próxima etapa da coleta de dados foi gravar as aulas nas quais os professores deram a devolutiva aos alunos. Foram gravadas, primeiro, duas aulas seguidas do professor de Linguística e, depois, duas aulas também seguidas da professora de Língua Portuguesa. Durante a gravação das aulas, os professores apontaram algumas falhas que os alunos cometeram ao produzirem os textos, dando ênfase, novamente, aos seus conceitos de resenha.

Tendo em vista que, durante as aulas devolutivas dos dois professores, os alunos não contestaram o resultado da correção sobre os seus textos nem expuseram suas dificuldades quanto à produção da resenha, o quinto passo foi gravar mais uma entrevista, sendo esta aberta, com os seis alunos, justamente com o intuito de que eles expusessem suas principais dificuldades ao realizarem a tarefa de produção de texto.

Nessa entrevista, os estudantes disseram que a condição de aluno não lhes permitiu interferir no trabalho dos professores durante as aulas devolutivas, como será mostrado posteriormente. Por fim, lhes foi solicitado que entregassem uma cópia dos dois textos que produziram, a fim de verificar como implementaram suas concepções do gênero resenha crítica na prática. Aos professores, foi solicitado que cedessem os textos que serviram de base para a produção das resenhas e, no caso da professora de Língua Portuguesa, os *slides* utilizados, em aula, para explicar o seu conceito do gênero.

Embora as entrevistas tenham sido feitas com seis alunos, apenas as entrevistas gravadas com três alunas foram escolhidas como parte do *corpus* desta dissertação, visto que os outros alunos não tinham muita disponibilidade para permanecer na universidade após o horário das aulas nem chegar antes do horário, o que poderia atrapalhá-los se fosse preciso realizar outras entrevistas ou conversas informais.

Terminada a coleta de dados, passou-se à transcrição das entrevistas e das aulas gravadas. Após as transcrições, o material foi relido e organizado na sequência em que foi coletado. No que concerne à análise do *corpus*, foi realizada a partir de várias leituras das transcrições e do material escrito cedido pelas alunas e pelos professores, e do confronto

destes com os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo.

Em suma, neste capítulo, foi feita uma opção teórico-metodológica pelo modelo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, a identificação e a justificativa, dentro do campo de investigação da LA, da escolha de nossa pesquisa. Foram também apresentados os objetivos geral e específicos e as perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo, bem como a descrição dos procedimentos adotados para geração e análise dos dados – de modo que os dados assim obtidos constituíram a base da análise apresentada nesta pesquisa. A seguir, passaremos à discussão do lugar da resenha na universidade.

CAPÍTULO 2

O LUGAR DA RESENHA NA UNIVERSIDADE

Identificar e compreender os conflitos que emergem da escrita de resenhas por parte dos alunos ingressantes no curso de Letras de uma universidade particular, sendo este o nosso objetivo, implica conhecer o contexto de produção desse gênero. Para tanto, é realizada uma discussão acerca do modelo de universidade presente na sociedade atual, com base nos dispositivos legais que regem a educação superior no Brasil – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE) – e no estudo de Catani e Oliveira (2002). Em seguida, apresenta-se o conceito de gênero do discurso, a partir das definições de Bakhtin (2003), Motta-Roth (2002) e Novaes (2008); as especificidades do gênero em questão descritas pelas autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b), bem como as práticas letradas contempladas no início da graduação (SANTOS, 2007) e como o gênero resenha se insere nesse contexto.

Considerando que cada gênero do discurso pede capacidades letradas específicas (LEMKE, 1998), julgamos necessário, ainda neste capítulo, recorrer aos modelos teóricos de leitura, com base nos estudos de Rojo (2004), e explorar algumas características da escrita acadêmica, a partir das considerações de Wilson (2009) e Signorini (1995), a fim de verificar quais são as habilidades de leitura e escrita envolvidas na produção da resenha.

2.1 Modelo de universidade descrita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

O conjunto de dispositivos legais que regulamenta a educação superior no Brasil é composto pela Constituição Federal de 1988, pela LDB – aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96) –, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000,

entre outras leis e instrumentos legais (medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções etc.). Porém, deter-nos-emos mais na análise da LDB, por ser o instrumento legal que impulsionou mudanças significativas na organização das universidades e na expansão da educação superior através de instituições particulares.

De acordo com a LDB (art. 44), a educação superior contempla os cursos de graduação, abertos a candidatos que concluíram o ensino médio ou equivalente e classificados em processo seletivo; os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado); os cursos de especialização para pessoas que já concluíram a graduação; e os cursos sequenciais e de extensão, oferecidos para candidatos que atendam às exigências estabelecidas pela instituição de ensino.

A lei ainda aponta que a educação superior pode ser ministrada em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, por meio de universidades e de instituições não-universitárias (art. 48), sendo que, segundo Catani e Oliveira (2002), com base na análise dos artigos 53 a 57 da LDB e dos decretos nº 2.207/97 e 2.306/97, as IES classificam-se em:

- Universidades – caracterizam-se por ter autonomia didático-científica e pela oferta regular de ensino, pesquisa e extensão.
- Centros universitários – caracterizam-se por oferecer ensino de excelência, podendo atuar em uma ou mais áreas do conhecimento assim como as universidades, porém sem a obrigatoriedade de investir em pesquisa e extensão.
- Faculdades Integradas – instituições organizadas para atuar com um regimento comum e comando unificado em várias áreas do conhecimento; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; para criar novos cursos, dependem do Poder Executivo.
- Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores – atuam geralmente em apenas uma área do conhecimento; para expansão da área de atuação, dependem também do aval do Poder Executivo.

- Institutos superiores de educação – atuam apenas na formação de professores da educação básica, podendo ser organizados como unidades acadêmicas de IES credenciadas.

Dentro dessa perspectiva de caracterização das IES, é possível verificar que a LDB, a partir de sua reformulação, traça uma divisão interna do ensino superior, diferenciando a universidade, como instituição de pesquisa e excelência, e as demais instituições, responsáveis apenas pela oferta de ensino – exceto os centros universitários, que têm a obrigatoriedade de ofertar ensino de qualidade.

No que diz respeito às finalidades da educação superior, a nova lei (art. 43) prevê o incentivo à pesquisa e à investigação científica, com os objetivos de desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, para que, posteriormente, os diplomados passem a atuar nos diversos setores profissionais e participem do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Neste contexto, o papel atual da universidade, seja ela pública ou privada, é o de articular a formação intelectual dos estudantes e o mundo do trabalho sem, contudo, deixar de gerar, manter e expandir novos conhecimentos por meio da pesquisa, conforme aponta Lorgus (2009). Sendo assim, pode-se concluir que o modelo de educação superior presente no Brasil privilegia a formação específica de caráter profissionalizante, em detrimento da formação geral, para atender as demandas mercadológicas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a universidade, além da tarefa de reunir a formação intelectual e o trabalho, também deve incentivar a pesquisa como elemento dos processos de ensino/aprendizagem em toda a educação superior, tendo o aluno como membro efetivo desse processo. Para tal, faz-se necessário que o estudante, durante sua trajetória na graduação, desenvolva a capacidade de discutir e ampliar os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas, bem como a de expor suas ideias de forma clara, concisa e convincente, utilizando-se do discurso acadêmico, representado pela escrita acadêmica e pelos gêneros orais específicos desse discurso.

Assim, logo no início da graduação, os alunos são convocados a produzir esses gêneros acadêmicos (na modalidade escrita, podemos citar o fichamento, o relatório, o resumo e a resenha), a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade e pelos

professores e, posteriormente, engajar-se na produção de pesquisa, visto que, com a reformulação do ensino superior, o Trabalho de Conclusão de Curso, Monografias e Memoriais passaram a ser obrigatórios na maioria das instituições.

2.2 O gênero resenha crítica na universidade

Nos últimos anos, desde que os PCNs apontaram para a importância dos gêneros no ensino de língua, alguns pesquisadores, a partir das postulações teóricas de Bakhtin (2003)⁸, têm se concentrado em estudos que consistem na reelaboração do conceito de gênero, visando a sua aplicabilidade no nível superior de educação (MOTTHA-ROTH, 2002; NOVAES, 2008), o desenvolvimento de materiais didáticos que abordem o ensino sistemático dos gêneros acadêmicos (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b) e a investigação das dificuldades que alunos universitários enfrentam ao produzi-los (MOTTHA-ROTH, 1998; 1999; RAMIRES, 2007; SANTOS, 2007).

Embora Bakhtin tenha concebido a noção de gênero do discurso com a finalidade de demonstrar que os gêneros orientam o uso da linguagem em qualquer esfera social, e não pensando no campo da didática de línguas, supõe-se que esses pesquisadores recorreram, em seus trabalhos, às postulações do teórico por entenderem que atividade social de ensinar na universidade encontra-se relacionada aos gêneros do discurso próprios dessa esfera – dado que justifica a presença destes estudos nesta pesquisa.

Assim, com base na concepção bakhtiniana de gênero, o termo refere-se a um conjunto de práticas discursivas nas quais a linguagem é utilizada, na sua forma oral ou escrita, de diferentes maneiras, com diferentes funções, nas mais variadas situações sociais em que o indivíduo é convocado a agir e interagir por meio dela (BAKHTIN, 2003). Desse modo, conforme aponta Miller (1984, p.156), cada situação social “pede respostas retóricas tipificadas”, ou seja, gêneros discursivos com características temáticas, composicionais e estilísticas específicas.

⁸ O texto “Gêneros do Discurso”, ao qual se faz referência, foi escrito entre os anos de 1952 e 1953. A publicação brasileira integra o livro “Estética da Criação verbal” das edições de 1992 e 2003.

Segundo a ótica de Bakhtin/Volochinov (2004)⁹, o *tema* refere-se aos conteúdos ideologicamente em consonância que, por sua vez, ancoram-se em um sistema relativamente estável de significação, ou seja, em um gênero discursivo. No que diz respeito à *forma composicional*, ela pode ser entendida como traços compartilhados por textos que pertencem a um dado gênero do discurso – no caso da resenha, a obrigatoriedade de apresentar o objeto a ser resenhado logo no início do texto é um dos aspectos que caracteriza a estrutura composicional do gênero em questão.

No que concerne ao *estilo*, Bakhtin (2003, p. 265) o define como reflexo da individualidade do autor no momento da enunciação; individualidade essa que abarca desde as escolhas linguísticas até os traços de sua personalidade. Assim, a relação estilo e gênero discursivo revelam-se naquilo que o teórico (*op.cit.*, p. 266) chama de “estilos funcionais”, definindo-os, entre outras coisas, como estilos de gêneros aplicados a determinada esfera da atividade humana, de modo a atender às especificidades e às necessidades comunicativas dessa esfera. Dentro dessa perspectiva, é possível dizer que o gênero não é apenas reconhecido pela sua estabilidade linguística, mas também pela sua evidência em situações comunicativas recorrentes, de modo que essas duas características levam à convencionalidade de uso (MOTTA-ROTH, 2002).

Para Novaes (2008, p.3), os gêneros discursivos configuram-se como “cristalizações de práticas sociais que [...] foram se constituindo historicamente, na medida em que novas atividades foram realizadas pelos indivíduos”. Segundo a autora, a opção por determinado gênero do discurso para atender aos fins comunicativos de dada situação social deve obedecer a dois princípios básicos: aceitação de suas características tipificadas sócio-historicamente e sua adaptação ao estilo próprio dos agentes – aspecto que contribui para a transformação dos modelos já estabelecidos.

Em suma, os fatores que determinam a escolha do gênero no qual o enunciado será estruturado são as intenções comunicativas do produtor do texto e a situação sociocomunicativa na qual os participantes do ato comunicativo estão inseridos, de modo que o locutor remete-se ao intertexto para fazer essa escolha. Para Koch (2003, p.55) o

⁹ O livro “Marxismo e filosofia da linguagem” foi publicado pela primeira vez em 1929. Na presente pesquisa, recorreremos à publicação brasileira em sua quarta edição.

intertexto é “constituído pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações”. Nesse sentido, é possível dizer que a produção e a circulação do conhecimento humano são construídas por meio dos gêneros do discurso.

Assim, conforme Motta-Roth (1998, p. 2), na esfera acadêmica, o domínio de vários gêneros, “categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo, é condição” primordial para que o aluno universitário tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos, e é nesse processo que a resenha crítica ganha papel de destaque – gênero constantemente solicitado nas atividades disciplinares dos estudantes e que faz parte de gêneros acadêmicos mais complexos (TCC, monografia, artigo científico, dissertações, teses, entre outros).

De acordo Schnewly e Dolz (2004), a resenha crítica figura entre os *gêneros da ordem do argumentar*, o que exige uma tomada de posição por parte do resenhista diante da obra a ser resenhada, num movimento em que a leitura crítica precede a atividade da escrita. Neste sentido, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b) asseveram que, para a produção de resenha crítica, não basta saber a mera organização global do gênero; é necessário também que sejam ativadas capacidades de leitura contempladas pelo modelo de réplica ativa, modelo teórico que apresentaremos adiante, e de escrita que levem o estudante a perceber, entre outros aspectos:

- o contexto de produção e recepção do gênero;
- o seu caráter polifônico – para descrever, resumir e tecer apreciações de valor sobre a obra resenhada, o resenhista deve fazer referências ao texto original e aos textos de outros autores a fim de validar e fundamentar seus argumentos;
- quais são os recursos linguístico-discursivos mais adequados para produzi-lo – para a fundamentação dos argumentos por meio da menção à voz do autor do texto original e inserção de vozes de outros autores, o resenhista deve lançar mão do uso de verbos de dizer e citações diretas ou indiretas, além de outros recursos; no que diz respeito à expressão de subjetividade ao avaliar a obra, o resenhista deve obedecer a algumas regras de polidez para não

agredir o autor do texto original (uso de expressões que atenuam opiniões, uso de verbos no futuro do pretérito, uso de adjetivos, substantivos e advérbios para expressar a opinião, além de evitar escrever em primeira pessoa).

Em suma, para as autoras, a produção da resenha convoca entendimento de seu contexto de circulação, das características composicionais do discurso argumentativo, bem como dos mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero. Em outras palavras, além da importância dada ao contexto de produção e recepção do gênero, é importante que o aluno conheça como o gênero é materializado linguisticamente dos pontos de vista das escolhas léxico-gramaticais, dos padrões utilizados para reportar-se a outras vozes, a fim de demonstrar a veracidade dos argumentos, e da organização estrutural do gênero.

É importante salientar que, embora a resenha crítica seja um gênero que circula em diversos espaços e suportes sociais (manuais escolares, jornais, revistas semanais, blogs etc.), no presente estudo, o que importa é observar qual é a sua importância no domínio acadêmico e como alunos e professores a definem. Desse modo, faz-se necessário verificar quais são as práticas letradas contempladas na graduação e como o gênero resenha crítica insere-se nesse contexto.

2.2.1 Práticas letradas na educação superior e inserção do gênero resenha nesse contexto

Conforme apontam os recentes estudos realizados no Brasil sobre a leitura e a escrita do estudante universitário – com abordagens voltadas mais para o modelo das habilidades e do letramento acadêmico, modelos que serão explicitados posteriormente (WILSON, 2009; CARDOSO, 2008; RAMIRES, 2007; SANTOS, 2007; MOTTA-ROTH, 1999) – o aluno que ingressa na graduação revela sérias dificuldades em produzir gêneros típicos da esfera acadêmica. Tais dificuldades são mais acentuadas em alunos atendidos pelas instituições privadas, por terem vindo de uma formação escolar que não favorece o

desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita voltadas para as práticas sociais nem o acesso dos mesmos às formas de produção do conhecimento formal.

Nas instituições privadas, estão presentes alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que, ao término do ensino médio, já ingressam na universidade; outros que participaram de processos seletivos de instituições públicas e não obtiveram sucesso por conta da alta concorrência, mesmo tendo feito cursinho pré-vestibular; outros que estão afastados da escola há um bom tempo; e alunos que concluíram o ensino básico nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, grande parte dos alunos que ingressa nas IES particulares apresenta defasagens de conhecimentos, e isso fica mais evidente quando as disciplinas que compõem os cursos requisitam deles habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas no ensino fundamental e médio.

No contexto de formação com o qual estamos envolvidos – primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade particular – os graduados notadamente revelam suas dificuldades nas atividades relacionadas à produção de resenha crítica, como explicitado na introdução desta pesquisa.

Segundo Santos (2007), em sala de aula, as práticas de leitura e escrita na graduação têm seu início quando o professor pede aos estudantes que leiam os textos, indicados na bibliografia básica que compõe a disciplina, para posterior discussão. Devido ao fato de esses textos geralmente estarem acima do nível de compreensão dos alunos calouros, a discussão em torno deles acontece de forma deficitária, pois não há uma reflexão sobre

as ideias apresentadas pelo autor e sim a exposição, pelo professor, daquilo que considera importante. Ou então, a partir da leitura do texto, passa-se a discutir um tema; porém não se dialoga com as ideias do autor. O aluno afasta-se do texto lido passando a comentar o tema conforme o seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas. Além disso, a leitura dos textos também é utilizada para a realização de resumos, sendo que, muitas vezes, não há explicitação de um objetivo para essa atividade, bem como não há o retorno para o aluno sobre o texto que produziu (SANTOS, 2007, p.79).

Considerando, conforme Motta-Roth (1999), que as competências

comunicativas/pragmáticas para a produção eficiente de um determinado gênero discursivo só são desenvolvidas a partir da interação efetiva em determinada esfera, é possível dizer que as questões em torno da leitura e da escrita agravam-se quando o professor, a partir dos textos indicados na bibliografia, solicita aos alunos a produção de uma resenha crítica sem antes desenvolver atividades que contemplem os seguintes aspectos: desenvolvimento de habilidades e estratégias cognitivas exigidas na leitura crítica; ativação de conhecimentos prévios sobre a produção e recepção do gênero em questão, a fim de explicitar qual é a importância da resenha no domínio acadêmico; e análise crítica do conteúdo do texto que servirá de base para a produção da resenha, entre outros procedimentos.

Assim, sem o desenvolvimento de atividades que abranjam os aspectos mencionados acima, é praticamente impossível o aluno iniciante posicionar-se de forma crítica diante de um texto que ele não entendeu, de modo que a sua resenha “revela sua incompreensão e se caracteriza como uma colagem do texto original, isto é, revela que ainda não se constituiu como um leitor” e como um escritor proficiente (SANTOS, 2007, p.79). Porém, mesmo assim, a resenha do aluno serve para o professor como instrumento de avaliação da compreensão da leitura do texto original.

É este o contexto, onde a universidade tem de coadunar a formação intelectual para o trabalho juntamente com o incentivo ao acesso e à produção acadêmica por meio de práticas de letramento, em que o gênero resenha crítica se insere. Este pode ser fator de conflito para os discentes, visto que o aluno, “enquanto novo membro da universidade, não traz conhecimentos prévios, no que se refere à redação, que lhe faculte produzir conhecimento” (MOTTA-ROTH, 1999, p.4). Ou seja, a resenha pode ser fator de conflito quando os estudantes desconhecem e não dispõem das habilidades de leitura e escrita requeridas para a produção desse gênero, e de outros gêneros acadêmicos mais complexos, nem lhe é dado tempo para desenvolver essas habilidades. Sendo assim, a título de esclarecimento, apresenta-se, nos itens a seguir, o papel da leitura e da escrita no ensino superior.

2.3 O papel da leitura e da escrita no ensino superior

Pensar sobre o papel da leitura e da escrita no ensino superior implica tecer algumas considerações, de maneira breve, sobre quais são os principais modelos teóricos de leitura (decodificação, compreensão, interação e réplica ativa), explorar algumas características da escrita acadêmica, bem como qual é a concepção (ou concepções) de leitura contemplada na universidade.

Segundo Rojo (2004, p. 3), “no início da segunda metade do século passado, ler era visto [...] apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação”. Nessa perspectiva, a aprendizagem parte do acesso ao alfabeto, na sua forma escrita e sonora, e passa pelo reconhecimento de sílabas, palavras, frases e períodos, considerados microestruturas que formam a macroestrutura que é o texto. Dentro dessa concepção de leitura, conforme Aebersold & Field (1997), acreditava-se que o leitor conseguisse ler e produzir textos por meio da decodificação e da codificação das palavras em frases e destas em períodos, a partir de um movimento dinâmico que parte das unidades menores para o todo, o texto. Essa seria a concepção de leitura e de escrita pautada pela decifração do sistema linguístico, e de ensino/aprendizagem como um processo associativo/cumulativo, sendo o texto a única unidade de sentido.

Conforme Coracini (2002, p. 13), esse modelo teórico de leitura e escrita como decodificação,

que defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases estando, desse modo, na dependência direta da forma.

No entanto, Rojo (2004, p. 3) ressalta que há capacidades que são ativadas na decodificação – domínio das convenções gráficas, compreensão da natureza alfabética, saber decodificar e codificar palavras e textos escritos etc. – que abrem as portas de acesso à leitura e, por conseguinte, à escrita, “mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler”.

Com o avanço das pesquisas acerca do ato de ler, outras capacidades de leitura foram postas em evidência: “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.” (ROJO, 2004, p. 3).

Nesse sentido, a leitura é entendida não mais como um ato de decodificação, mas de compreensão, no qual o leitor é concebido como um sujeito ativo no processo de leitura, visto que o sentido do texto é construído a partir de seus conhecimentos prévios. A principal diferença entre esse modelo e o modelo da decodificação é que o texto é visto como objeto inacabado, em que o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, seu conhecimento de mundo e fazer previsões e inferências para se chegar ao significado do texto a partir da leitura. Assim, o foco recai sobre o texto e o leitor, de modo que a compreensão acontece quando o leitor decodifica os sinais gráficos, ativando os conhecimentos de mundo e linguístico armazenados na memória, a fim de compreender o sentido do texto.

Dentro dessa perspectiva, segundo Kleiman (1993), a leitura configura-se como uma atividade complexa, por conta dos vários processos cognitivos utilizados pelo leitor para construir o sentido do texto. Segundo a autora, o processamento cognitivo da leitura começa pela percepção do material escrito através dos olhos. Após a apreensão, esse material passa a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas, segundo as regras e os princípios de nossa gramática implícita. A memória de trabalho é ajudada, nesse processo, por uma memória intermediária que torna acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo ou memória semântica.

Posteriormente, a leitura passou a ser vista como uma atividade de interação entre o leitor e autor. Na voz de Rojo (2004, p. 3), dentro deste modelo interativo de leitura, o texto, mediador da parceria entre autor e leitor, “deixava pistas da intenção e dos significados do autor [...]”, de modo que, para o leitor “captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos”.

Conforme Koch & Elias (2007), a concepção interacional da língua reconhece o autor e o leitor como sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, inseridos num dado momento sócio-histórico que determina a linguagem e o sentido. Desse modo, a leitura constitui-se como atividade interativa complexa de produção de sentidos, na qual se exige do leitor muito mais do que seus conhecimentos linguísticos e estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, pois, “na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 19).

Quando o assunto é leitura, nos dias atuais, além de haver um consenso de que o ato de ler recai sobre a relação leitor-texto-autor (Moita Lopes, 1996; Bordieu, 1998), também exige uma atitude responsiva, ou melhor, de réplica ativa por parte do leitor frente ao texto e as ideias nele expressas pelo autor (Bakhtin, 2003; Rojo, 2004). Assim, a leitura, além de contemplar os aspectos do modelo interativo, exige do leitor um posicionamento crítico diante daquilo que lê, no sentido de concordar ou discordar das ideias do produtor do texto, confrontá-las com as ideias de outros autores, completá-las ou até mesmo adaptá-las para outros fins, num processo de (re)atribuição de sentido, como bem mostra Rojo (2004, p.3-4), ao tratar deste modelo teórico: “[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**¹⁰, gerando novos discursos/textos.”

Segundo a corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento, um indivíduo plenamente letrado enxerga para além dos limites do código da escrita, pois é capaz de vincular as informações que estão no texto escrito à sua realidade social, histórica e política – capacidade envolvida nos modelos interativo e de réplica ativa. Assim, pode-se dizer que a leitura no ensino superior tem o papel de levar o aluno a acessar e a produzir conhecimento e, para tanto, faz-se necessário que ele seja capaz de construir significado através dos elementos linguísticos e dos elementos implícitos no texto, estabelecendo relações com outros textos lidos, com a sua realidade sócio-histórica, de modo a posicionar-

¹⁰ Grifos da autora.

se frente às ideias do autor, visto que essas habilidades são requeridas para a produção da resenha e de outros gêneros acadêmicos mais complexos.

É importante salientar que, dentro deste quadro teórico, o processo de produção de texto mantém com a leitura uma relação de complementariedade, pois são atividades interligadas e interdependentes. Orlandi e Guimarães (1985) apontam os três principais aspectos da relação entre leitura e escrita: a leitura dá condições para que o leitor defina o que escrever; permite a percepção sobre como foram produzidos os textos, ou seja, possibilita aquele que escreve a produzir textos com base em certos modelos, ou até mesmo romper com esses modelos; coloca o leitor em contato com os mecanismos linguístico-discursivos que organizam um texto, permitindo a ele que construa a sua própria maneira de utilizá-los.

Assim, no que tange à produção de texto, o produtor deve incorporar as dimensões discursivas de uso da língua, incluindo os interlocutores, as relações existentes entre eles, as condições sociais de produção e recepção dos diversos textos e as intenções e singularidades de cada texto. Ou seja, uma abordagem responsiva/ativa da língua considera as relações entre os processos cognitivos, metacognitivos, sociais, discursivos e linguísticos no ato de ler, de escrever e de produzir conhecimento através da linguagem em determinada comunidade discursiva.

2.3.1 Características da escrita acadêmica

Segundo Motta-Roth (2002), ao considerarmos a relação entre linguagem, esfera acadêmica e conhecimento, faz-se necessário reconhecer a natureza heterogênea da comunidade acadêmica e o fato de que a linguagem, não apenas nesta esfera, mas em todas as esferas da atividade humana, articula-se em gêneros do discurso.

Neste sentido, compreender o letramento no contexto acadêmico implica partir de uma perspectiva integradora, visto que as habilidades de leitura e escrita que o caracterizam somam-se à dimensão social que o regula, conforme aponta Wilson (2009, p. 99): “[...] no contexto acadêmico, especificamente, a aquisição de uma escrita formal se

integra ao gênero e ao discurso científicos como comportamento a ser adquirido, na verdade, continuamente desenvolvido”.

No que diz respeito ao discurso acadêmico, representado pela escrita acadêmica e pelos gêneros orais desta esfera, a língua figura como modelo construído (WILSON, 2009) e, sendo assim, incorpora as singularidades do saber científico. De acordo com Signorini (1995), as propriedades do saber científico são: o objetivismo, a racionalidade, a transparência, a neutralidade e o descentramento, de modo que a escrita acadêmica, nessa perspectiva, “encarna a racionalidade no nível da linguagem; vai ser o diálogo de caráter institucional, ou a explicação de base discursiva, o principal meio de transmissão ou repasse do saber científico” (SIGNORINI, 1995, p. 164).

Porém, mesmo no universo acadêmico, que opera com normas próprias e fixas, a escrita não é tida, ou ao menos não deveria ser, como elemento neutro, pois apresenta traços linguísticos e discursivos da subjetividade do autor do texto, sendo que as escolhas linguísticas e discursivas do produtor do texto, segundo Wilson (2009, p. 99-100), adaptam-se e dialogam com os aspectos “sociais, culturais e institucionais e resultam na constituição de autoria de um texto [...], responsável pela construção identitária” do autor.

Desse modo, a relação estabelecida entre escritor e contexto “não se dá de forma homogênea, linear e modelar, o que desconstrói a crença da homogeneização da escrita” e da própria esfera acadêmica (WILSON, 2009, p. 100), enquanto produtora de conhecimento por meio da linguagem. Assim, a neutralidade, a transparência, a racionalidade, entre outros aspectos, exigidas na escrita acadêmica fazem um movimento que vai da incorporação de novas vozes e outros discursos, passa pela remissão às vozes e discursos legitimados na academia para, então, chegar-se à produção ou reprodução do conhecimento e saber científicos, e esse movimento convoca habilidades de leitura contempladas pelo modelo teórico de replica ativa (ROJO, 2004).

O discurso científico visto dessa maneira orienta-se não mais para os aspectos ditos homogeneizantes de produção do conhecimento, mas para os aspectos heterogêneos que o regulam: “a escrita acadêmica, segundo essa concepção, caracteriza-se por movimentos em concorrência, pela pluralidade de vozes e subjetividades” (WILSON, 2009, p. 100).

Assim, é possível depreender que a produção escrita na esfera acadêmica é operacionalizada pelos padrões discursivos que, segundo Bakhtin (2003), são relativamente estáveis, presentes em cada gênero privilegiado por essa esfera, de modo que

uma vez que o contexto acadêmico opera com regras próprias, produz discursos de acordo com os gêneros que lhe são particulares, um bom desempenho linguístico-discursivo está associado à incorporação desses modelos, o que inclui, mas também ultrapassa a esfera do domínio da norma culta e do repertório vocabular. Nesse contexto, conhecer as especificidades de cada gênero garantiria o letramento acadêmico [...] (WILSON, 2009, p. 101).

Em outras palavras, para que o aluno adquira a condição letrada exigida pela universidade, ele precisa dominar a norma culta e incorporar os valores da universidade e as práticas linguísticas e discursivas privilegiadas nesse contexto que, por sua vez, implicam no desenvolvimento de competências para: lidar com o saber fazer (letramento acadêmico); interpretar e reinterpretar conceitos e verdades da cultura popular e da cultura acadêmica; e ajustar-se às condições de produção dessa esfera (WILSON, 2009).

Desse modo, partindo de tudo que foi exposto sobre o modelo de universidade atual e as concepções de leitura e escrita acadêmica, é possível dizer que a leitura no ensino superior é tida como meio de acesso ao conhecimento e à construção de novos conhecimentos, de modo que, para o aluno ter acesso a esse conhecimento e construir outros, deverá utilizar estratégias como as seguintes: ativação de conhecimentos prévios para atribuir sentido à informação contida no texto; recuperação do contexto de produção do texto; percepção de relações de intertextualidade entre o texto lido e outros textos; monitoramento da compreensão durante a leitura, bem como sua regulação; seleção de informações relevantes; entre outros aspectos contemplados pelo modelo teórico de leitura como réplica ativa (cf. ROJO, 2004).

Nesse sentido, o texto é visto como produto de reflexão do autor que requer planejamento do que se vai escrever, considerando a intencionalidade, o interlocutor e as características do gênero.

Para produzir gêneros tipicamente acadêmicos (resenha, artigo científico, monografia, entre outros), além de considerar o papel dos interlocutores, o autor precisa submeter sua escrita à variedade padrão da língua, expressar-se com clareza e precisão e

fundamentar suas idéias com base nos argumentos da própria comunidade acadêmica, no sentido de construir e desenvolver a formação de saberes (cf. LORGUS, 2009; WILSON, 2009).

Em suma, no contexto acadêmico, a leitura possibilita o acesso ao conhecimento, e a escrita permite construir, reorganizar, aprofundar e divulgar esse conhecimento, de modo que essas duas capacidades mantêm uma relação de complementariedade. Logo, a linguagem torna-se fator determinante na produção do conhecimento.

Sendo assim, conclui-se que o gênero resenha não se presta apenas ao papel de ser um instrumento de pesquisa bibliográfica e acesso ao conhecimento, no sentido de auxiliar a decisão de consultar ou não o texto original. Segundo Medeiros (2000), a produção de resenha auxilia no desenvolvimento das capacidades de síntese, interpretação e crítica do texto lido, contribuindo também para desenvolver a mentalidade científica e levar o estudante iniciante a pesquisar e elaborar textos científicos mais complexos. Porém, pode ser fator de conflito quando não são explicitadas aos alunos as condições de produção, recepção e materialização linguística e discursiva desse gênero e quando os estudantes não dispõem das habilidades de leitura e escrita, contempladas pelo modelo de réplica ativa, as quais os professores universitários supõem que tenham desenvolvido em outros níveis de ensino.

No próximo capítulo, passaremos à discussão dos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa para, então, em capítulo próprio, procedermos à análise dos dados.

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, procura-se apresentar algumas reflexões teóricas acerca do fenômeno do letramento, suas principais características e modelos. Para tal, tomamos como foco central da discussão os pressupostos teóricos do grupo de pesquisadores que integra os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 1996, 2001, entre outros). Tendo em vista que esta corrente teórica considera o letramento pelo viés de sua natureza social, em virtude de os usos da escrita serem situados e influenciados pelas condições locais e culturais das comunidades em que se inscrevem, o que leva à existência de múltiplos letramentos, outros conceitos são convocados para a compreensão do fenômeno em questão, como os de eventos de letramento, práticas de letramento e Discurso. Finalmente, é apresentada a compreensão de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; JONES, TURNER, STREET, 1999; LILLIS, 1999; FISCHER, 2008).

3.1 Letramento: concepções no Brasil

A palavra letramento há pouco tempo integra o vocabulário de especialistas das áreas da Educação, Ciências Linguísticas e Ciências Sociais. No cenário educacional, tanto brasileiro quanto de outros países, o termo surgiu quando alguns questionamentos foram feitos sobre os motivos pelos quais aprender a decodificar e a codificar as palavras não eram mais habilidades suficientes para que os indivíduos se inserissem socialmente.

Em relação à definição do termo, é possível verificar que não há uma concepção única, por parte de alguns estudiosos – de modo que observar algumas definições e abordagens teóricas acerca do termo nesta pesquisa é de grande valia para não

reforçarmos algumas dicotomias que estabelecem um fosso entre pessoas tidas como letradas e iletradas.

Na voz de Soares (1998), a palavra letramento, versão da palavra inglesa *literacy*, significa estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever – o que “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda” a usar a escrita (*op. cit.*, p. 17).

Neste conceito, há a ideia de que a pessoa ou o grupo social que aprende a ler e a escrever e passa a usar a escrita muda de estado ou condição sob várias perspectivas: social, cultural, cognitiva etc. Além disso, fica também implícita a ideia de que aprender a ler e a escrever, ou seja, ser alfabetizado, adquirir a tecnologia da escrita, é diferente de se apropriar da escrita a ponto de usá-la. Ou seja, para ser considerado letrado, não basta saber ler e escrever, ser alfabetizado, mas faz-se necessário usar socialmente a escrita.

Para Kleiman (1995, p. 19), a partir de seu contato com os escritos de Scribner e Cole (1981), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Esse conceito explicita a ideia de que o letramento está relacionado às inúmeras possibilidades de uso da escrita, em decorrência das diversas práticas sociais que usam essa modalidade da língua em contextos e com objetivos específicos, sendo possível afirmar estarmos diante de um fenômeno complexo que, por sua vez, ultrapassa o âmbito escolar, o que permite, além do letramento escolar, falar de outros tipos de letramentos (familiar, acadêmico, religioso, profissional etc.).

Sendo assim, apesar de não haver apenas uma única acepção para o termo letramento, há, entre os teóricos, o consenso de que não se pode falar de letramento sem considerar a escrita e seu uso cultural. Porém, mais recentemente, Terzi (2005; 2006; TERZI; PONTES, 2006), ao estudar as consequências da escrita na vida de comunidades do interior nordestino brasileiro, assevera que o letramento não envolve apenas o uso cultural da escrita, mas também a relação que as pessoas e as comunidades estabelecem com essa modalidade da língua. Essa relação é construída através da familiarização com as

práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo (TERZI; PONTES, 2006).

A relação da comunidade com a escrita, conforme Terzi (2005), além de ser condicionada pelo uso amplo ou restrito que as pessoas fazem da escrita nas mais variadas situações sociais, também é influenciada pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e pelo valor que a comunidade atribui a essa modalidade da língua.

Nas vozes de Terzi; Pontes (2006, p. 667), a relação maior ou menor que as pessoas e a comunidade estabelecem com a escrita depende diretamente “do interesse dos governantes na educação do povo, das condições econômicas que permitem que crianças e adultos frequentem a escola, da valorização da escolarização pela comunidade, do acesso à bibliotecas, jornais, revistas etc.”.

Dentro dessa perspectiva, o letramento define-se como um fenômeno social, influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade apresenta diferentes padrões de letramento, bem como os seus membros.

Em outras palavras, o letramento tem uma dimensão social – em decorrência dos fatores e convenções sociais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade, ou dada esfera da atividade humana – e uma dimensão individual, por conta da história e das experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade.

Entender o letramento dessa maneira, e não apenas como o uso cultural que as pessoas fazem da escrita, implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, pois as pessoas, conforme aponta Terzi (2006), sabem reconhecer a função de jornais, revistas, cheques, bilhetes, cartas etc. mesmo sem saber ler e escrever.

Para Terzi; Pontes (2006, p. 667),

“Se considerarmos letramento apenas como uso cultural da escrita, teremos que considerar como não letradas todas as pessoas que, por serem analfabetas, não a utilizam de maneira independente. Entretanto, essas pessoas podem apresentar

uma relação diferente com a escrita, por exemplo, por conhecer algumas de suas funções. É o caso dos analfabetos que ditam cartas aos escribas. Embora não saibam redigir as cartas, eles conhecem sua função e, muitas vezes, sua estrutura textual. Aqueles que residem em grandes centros urbanos, embora não saibam ler, conhecem a função da escrita presente nos veículos de transporte coletivo, a função das placas identificativas e orientadoras de locais. Não leem e não escrevem, mas já têm algum conhecimento da função social da escrita e, por isso, não podem ser considerados basicamente não letrados.”

Desse modo, verifica-se que, assim como são múltiplas as concepções de letramento, também são várias as formas de se estudar o fenômeno, pois alguns pesquisadores estão mais preocupados em comparar as capacidades de pessoas alfabetizadas e de pessoas ditas “analfabetas”, no tocante à linguagem – o que acarreta uma concepção de pessoa letrada como aquela capaz de ler e escrever.

Por outro lado, outros estudos enfocam os modos como as pessoas se engajam em discussões orais que têm um texto escrito como base, ou melhor, em eventos de letramento, independentemente de terem adquirido ou não a tecnologia da escrita. Em tais estudos, o letramento é visto a partir do viés social e político, em que são considerados os significados que os sujeitos atribuem à escrita e as relações de poder que envolvem seu uso.

Para poderem-se observar esses aspectos, as novas visões de letramento, que não estão apenas preocupadas com o letramento escolar e os impactos possivelmente causados por este nos indivíduos que o adquirem, apóiam-se na premissa de que – para uma melhor compreensão do fenômeno – faz-se necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em contexto sócio-histórico-cultural específico. Isso leva ao reconhecimento de diferentes tipos de letramentos. Esse tipo de estudo tem tido espaço nos já mencionados trabalhos de Terzi e nos trabalhos dos pesquisadores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; LEA; STREET, 1998; JONES, TURNER; STREET 1999; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON 2000; GEE, 1996, 2001; entre outros).

Em suma, o que queremos enfatizar com essa exposição de algumas definições e abordagens teóricas do letramento no Brasil é que ver o fenômeno apenas a partir das habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas especialmente pelo letramento oferecido na escola, pode reforçar dicotomias já tão arraigadas em nossa sociedade

(alfabetizados X analfabetos; letrados X iletrados; pré-letrados X pós-letrados), marginalizando as pessoas que ainda não adquiririam a tecnologia da escrita no contexto formal de escolarização ou aquelas que, mesmo tendo adquirido a tecnologia da escrita na escola, foram submetidas a um modelo de letramento que não contempla as práticas sociais de uso da escrita, ou seja, outros tipos de letramentos que existem fora da escola.

Trazer essas questões para o ensino superior, à luz do conceito de letramento como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita (TERZI, 2006), faz com que não adotemos, nesta pesquisa, o discurso da crise, no que concerne às dicotomias expostas acima.

Desse modo, os alunos que ingressam na universidade, diferentemente do que apontam algumas pesquisas e alguns professores universitários, concluindo que eles “precisam ser alfabetizados no ensino superior”, são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera concepções de escrita construídas não apenas na escola, mas em outros contextos (familiar, religioso, profissional, etc.). Porém, nem sempre essas concepções são suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico, visto que precisam de tempo para se familiarizar com elas.

Conforme Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2004b), os alunos se veem, nesse novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores.

Outro agravante é o fato de esses estudantes terem sido submetidos, ao longo de sua trajetória escolar, a um modelo de letramento que não considera a escrita como prática social e que, portanto, não garante ao menos o domínio linguístico da língua. Tenha-se, como base, as aulas de nivelamento oferecidas pelas universidades particulares aos alunos, que, no início da graduação, apresentam dificuldades com o uso da modalidade padrão da língua.

Sendo assim, a fim de apresentar os dois principais modelos de letramento, o que se entende, neste trabalho, por eventos, práticas de letramento, Discurso e letramento acadêmico, recorreremos aos pressupostos teóricos de alguns pesquisadores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento.

3.2 Os Novos Estudos do Letramento: percurso histórico

No início da década de 80 do século passado, um pouco antes de o assunto em questão começar a ganhar visibilidade no cenário educacional brasileiro, surge, em decorrência de vários trabalhos relacionados à escrita, desenvolvidos nas décadas de 60 e 70, a área dos Novos Estudos do Letramento.

As pesquisas sobre a escrita desenvolvidas nessas duas décadas procuraram observar, dentro de uma visão dicotômica, quais eram as características da língua oral e da língua escrita, bem como as diferenças e as relações existentes entre essas duas modalidades da língua. Além disso, essas pesquisas procuravam investigar os impactos causados pela introdução da escrita em sociedades de tradição oral, e comprovar o argumento de que uma cultura é intelectualmente superior por ter adquirido a tecnologia da escrita (STREET, 1984).

As postulações teóricas que saíram destes trabalhos, desenvolvidos nas áreas da psicologia e da antropologia, trabalhos estes que, segundo Street (*op.cit.*), compõem aquilo que se convencionou chamar de a Grande Divisa entre a oralidade e a escrita, tentavam estabelecer a supremacia dos indivíduos e sociedades que faziam uso da escrita em relação àquelas cuja comunicação se dava apenas por meio da oralidade.

Dentre os trabalhos que seguiam esta vertente epistemológica, Street (1984) destaca os de Goody (1968), Geenfield (1972) e de Hyldyard; Olson (1978). Goody, a partir de estudos desenvolvidos em sociedades africanas, procurou descrever as potencialidades da escrita, em detrimento da oralidade, atribuindo qualidades intrínsecas à modalidade escrita da língua, a saber:

- a escrita não está intimamente ligada aos fatores contextuais de tempo e espaço como a língua oral;
- a escrita está ligada à: promoção e execução do desenvolvimento da lógica, distinção entre o mito da história, elaboração da burocracia, mudança de comunidades simples para comunidades complexas, emergência do pensamento científico e ao crescimento do processo político e democrático.

Para Street (1984), ao expor as consequências do letramento, Goody sobrevaloriza o significado que pode ser atribuído ao letramento em si, ou seja: subvaloriza as qualidades da comunicação oral; cria polaridades inúteis entre as potencialidades do letramento e do letramento restrito; polariza as diferenças entre os modos de comunicação oral e letrada.

Partindo também das diferenças entre língua oral e língua escrita, Hildyard e Olson (1978 citado por STREET, 1984) postulavam que os indivíduos pertencentes às sociedades letradas tinham maiores chances de desenvolver raciocínio lógico e reconhecer as funções lógicas da linguagem, diferentemente das pessoas que pertenciam às sociedades denominadas pelos autores como “primitivas”. O argumento central dos dois autores é o de que existem funções da linguagem, principalmente as funções lógicas, que são diretamente afetadas pelo domínio de um sistema de escrita. Para eles, as formas de escrita permitem ao usuário distinguir as funções da linguagem, no que diz respeito à transmissão de significado, fazer declarações que possam ser consideradas como verdadeiras e regulares, bem como manter as relações pessoais e interpessoais. Assim, para os teóricos, o domínio da língua escrita permite ao usuário diferenciar as funções da linguagem e a usar a língua para funções específicas. Nesse sentido, escrever requer o distanciamento do escritor em relação ao leitor, pois o que é escrito não precisa ser adaptado às exigências do leitor, visto que este está ausente.

Para fundamentar suas argumentações, Hildyard e Olson utilizaram, como exemplo, a pesquisa desenvolvida por Patrícia Greenfield (1972 citada por STREET, 1984), que investigou as supostas diferenças cognitivas existentes entre crianças escolarizadas e não escolarizadas de Wolof, no Senegal. A referência ao letramento, conforme Street (1984) foi o que induziu Hildyard e Olson a citarem o trabalho de Greenfield em sua pesquisa, com a finalidade de fundamentar seus argumentos sobre a consequência do letramento para o pensamento lógico e abstrato, bem como sua aplicação às diferenças de classe.

Greenfield, além de estabelecer as diferenças cognitivas entre crianças escolarizadas e não escolarizadas, enfatiza que as sociedades orais são notadamente inferiores em relação às sociedades que fazem uso da escrita, por conta do sistema de

ensino baseado no processo de imitação a partir de situações concretas. Street aponta que o letramento como base para as diferenças cognitivas é evidente nos argumentos dessa autora, visto afirmar que as operações cognitivas superiores entre as crianças escolarizadas de Wolof foram “apreendidas através da língua escrita na sua forma consagrada” (1972, p. 175 *apud* STREET, 1984, p.23).

Além dos trabalhos citados acima, que procuram estabelecer uma Grande Divisa entre os processos de pensamento de diferentes grupos sociais, caracterizando-os como lógico/pré-lógico, primitivo/moderno, concreto/científico a partir do critério letrado/iletrado, outro trabalho que preconizou essa linha de pesquisa foi o de Havelock (1963). O autor aponta que o advento da escrita alfabética na Grécia Antiga promoveu uma mudança na construção do pensamento, no sentido de que este passa do nível pré-lógico para o nível da racionalidade na aquisição e elaboração do conhecimento. Isso permite mudanças significativas nos processos intelectuais dos indivíduos, no que diz respeito a fazerem abstrações e categorizar as coisas existentes no mundo.

Em suma, os teóricos que pertencem à corrente epistemológica da Grande Divisa entendem que a aquisição da escrita por dada sociedade resulta em consequências no uso da linguagem, no sentido de permitir um nível maior de abstração em oposição à linguagem oral, dependente do contexto comunicativo; resulta também no desenvolvimento de processos de raciocínio mais complexos, traçando uma oposição entre pensamento lógico/científico e pré-lógico, bem como entre história e mito.

Além dos efeitos cognitivos citados acima, os teóricos da Grande Divisa acreditavam que o letramento levava ao desenvolvimento econômico e ascensão social das sociedades e dos indivíduos que o adquirisse. Em outras palavras, essa corrente teórica marginaliza as sociedades de tradição oral, a fim de enfatizar a supremacia cognitiva dos indivíduos e sociedades que se utilizam da tecnologia da escrita.

Street (1984), ao proceder sua crítica aos trabalhos mencionados acima, aponta que essas pesquisas utilizam uma concepção de escrita pertencente à cultura ocidental, da qual os pesquisadores fazem parte, cultura esta que, dentro do sistema educacional, privilegia os gêneros do discurso legitimados pela classe dominante, ficando à margem outros gêneros que não têm tanta influência e visibilidade nessa cultura. O autor ainda

ressalta que nesses trabalhos a escrita é tida como neutra, pois independe dos processos social-histórico-culturais que condicionam os usos que os indivíduos fazem dela em contextos sociais variados. Sendo assim, o teórico rejeita as ideias que postulam um grande fosso entre oralidade e escrita, por entender que essas duas modalidades da língua, apesar de ocorrerem em contextos específicos e servirem também para fins específicos de comunicação, interpenetram-se em outros contextos sociais.

Além disso, o autor enquadra essas pesquisas naquilo que chama de Modelo Autônomo de Letramento, justamente por ver o letramento como habilidade meramente técnica, e propõe o Modelo Ideológico de Letramento. Este leva em consideração os aspectos sociais, históricos que influenciam o uso da escrita, de modo que os significados que a escrita tem para determinado grupo social são dependentes dos contextos e instituições em que essa modalidade da língua foi adquirida (KLEIMAN, 1995).

Em contraposição a esses estudos – que, segundo Street (1984), além de evidenciarem as consequências cognitivas do letramento, dentro de uma visão dicotômica, consideram a escrita como independente dos processos sócio-históricos que condicionam as relações que construímos com os outros por meio da escrita – surge o que o autor e Gee (1996) denominam de Novos Estudos do Letramento.

3.3 A Área dos Novos Estudos do Letramento: unidades de análise

A área dos Novos estudos do Letramento inaugurou uma nova maneira de compreender o letramento: variável dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve, ou seja, essa área entende o letramento como prática social.

No que diz respeito aos interesses de pesquisa, a área dos Novos Estudos do Letramento concentrou-se, inicialmente, em investigações dos usos culturais que comunidades, sociedades e grupos sociais faziam da escrita, a partir da observação do cotidiano dos indivíduos e das relações que estabeleciam com a escrita. As três pesquisas que colaboraram para o desenvolvimento da área, a partir da visão sociocultural da escrita, foram a de Scribner e Cole (1981), a de Heath (1983) e a de Street (1984).

Scribner e Cole (1981), realizaram sua pesquisa em algumas comunidades da cultura *Vai*, na Libéria. Os pesquisadores observaram que os membros dessas comunidades mantinham contato com três tipos diferentes de escrita (*vai*, inglesa e árabe) que, por sua vez, serviam a diferentes propósitos comunicativos e necessidades cotidianas (escrita de correspondência e transações comerciais, realização das tarefas escolares, leitura de textos religiosos). A partir desse estudo, os autores concluíram que as consequências do letramento só podem ser encontradas, e posteriormente analisadas, nas práticas sociais em que comunidades, grupos sociais e indivíduos fazem uso da escrita. Com base nesta constatação, adveio a concepção de letramento como prática social.

Heath (1983), em seu trabalho etnográfico, descreve três comunidades americanas (Maintown, Road-ville e Trackton) com diferentes práticas de letramento, tanto na comunidade quanto no lar, e as relaciona ao desempenho escolar das crianças. A autora procura demonstrar que, em algumas comunidades, os usos da escrita valorizados em casa e a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever podem ser parecidas com as da escola, ao passo que, em outras, os usos da escola podem ser diferentes das práticas do lar e da comunidade. Para realizar sua pesquisa, Heath toma como fonte de análise, os eventos de letramento dessas comunidades, conceito que se tornou uma das principais bases de investigação e análise dos Novos Estudos do Letramento.

Street, com a publicação do livro *Literacy in Theory and Practice* em 1984, explicita a ideia do fenômeno do letramento a partir de seu caráter social e cultural. Nesse trabalho, o autor não só expõe as características do modelo autônomo de letramento, mas também concebe o modelo ideológico de letramento, tomando, como unidade de análise, as práticas de letramento influenciadas pelos modos socioculturais com as quais os indivíduos, comunidades, sociedades interagem e fazem uso da escrita.

Ao expor o caráter social do letramento, Street (1984; 1995; 2003) chama a atenção para a existência de múltiplos letramentos, não só por conta das diferentes práticas sociais que utilizam a escrita, mas em virtude dos avanços tecnológicos e das mudanças nos arranjos sociais, que exigem dos indivíduos, além das competências orais e letradas, habilidades para lidar com outros modos de representação que coadunam as linguagens verbal, visual, gestual, entre outras.

O reconhecimento da existência de múltiplos letramentos convoca a ideia de que assumimos diferentes identidades sociais ao participarmos das diversas práticas letradas que permeiam o nosso cotidiano, ou melhor, usamos diferentes linguagens sociais para lidarmos com as situações diárias. Gee (1996), de forma sumária, chama essas linguagens sociais, que assumimos nas diferentes práticas cotidianas, de Discursos.

No Brasil, destaca-se o trabalho de Paulo Freire (1967) como um dos pioneiros da abordagem do letramento pelo viés sociocultural, pois, muito embora não tenha cunhado o termo, o teórico propõe um modelo de letramento que considera o aspecto sociocultural da língua escrita – dado que vez com que seus estudos ganhassem visibilidade em alguns trabalhos de pesquisadores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento. O autor chama a atenção para a necessidade da adoção de um modelo de educação que não dissocie a palavra dos contextos socioculturais dos quais os sujeitos fazem parte, bem como não veja o educando como sujeito passivo no processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, Freire propõe um modelo de educação que relacione a palavra aos contextos sociais mais amplos e que abra precedentes para que os educandos, por meio da escrita, desenvolvam consciência crítica, a fim de mudarem a realidade social.

Assim, os estudos expostos acima estabeleceram pressupostos teóricos de grande importância para que o fenômeno dos múltiplos letramentos seja compreendido. Tendo em vista que o nosso foco de pesquisa é o letramento do domínio acadêmico, acreditamos ser necessário ampliar a nossa reflexão acerca dos conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, eventos e práticas de letramento, bem como sobre os de Discurso e letramento acadêmico.

3.3.1 Modelo Autônomo de Letramento

Como vimos, a área dos Novos Estudos do letramento, conforme Street (2003), representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, pois se concentra não mais no letramento como uma “tecnologia da mente” (GOODY 1968; 1977 citado por STREET, 2003) ou como um conjunto de habilidades técnicas, mas sim sobre o que

significa pensar o letramento como uma prática social.

Pensar o letramento como um conjunto de habilidades meramente técnicas implica acreditar que as pessoas, uma vez que aprendem a decodificar as letras em palavras e depois as palavras em sentenças, estão aptas a transitar em qualquer contexto letrado, abordagem que, como já vimos, Street (1984) chama de modelo autônomo de letramento.

Segundo o autor, esse modelo pressupõe uma única direção na qual a aquisição de habilidades técnicas e neutras de decodificação da escrita é associada com a ascensão social do indivíduo ou sociedade que nele se engaje. A partir dessa perspectiva, o teórico propõe uma distinção entre letramento e escolarização.

O modelo de letramento adotado para escolarização dos indivíduos, caracterizado por Street (1984) como autônomo, enfatiza sobremaneira o texto escrito, considerando-o como uma forma autônoma. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, cujos significados independem de fatores contextuais de produção. Sendo assim, o funcionamento lógico da escrita e os modos como as palavras se articulam em frases, períodos e parágrafos são vistos como aspectos suficientes para que os sujeitos participantes desse processo interpretem o texto escrito. Em outras palavras, o modelo autônomo parte do pressuposto de que “o letramento ocorre por meio da linguagem fora de contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154).

Dentro dessa concepção de letramento exposta por Street (1995), o conhecimento trabalhado no contexto escolar transmite as ideologias da sociedade dominante, fazendo com que os indivíduos envolvidos nesse processo não desenvolvam senso crítico e, por sua vez, não contestem essas ideologias.

O modelo autônomo de letramento pressupõe que a escrita, de forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, tais como o desenvolvimento cognitivo – no qual as capacidades de ler e escrever estão situadas em cada pessoa – a ascensão social e o desenvolvimento econômico (TERZI, 2006; STREET, 2003). Na sala de aula, define-se esse modelo como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar

as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua dentro de uma forma visual, o texto (GEE, 1996).

Em relação aos alunos oriundos de escolas públicas que ingressam em universidades particulares, sujeitos da presente pesquisa, submetidos ao modelo autônomo de letramento – conforme constatado no capítulo de análise dos dados –, não é de se estranhar que apresentem dificuldades quando as disciplinas que compõem os cursos requisitam deles habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas no ensino fundamental e médio. Porém, não é possível considerá-los sujeitos “iletrados”, pois, em alguma medida, têm uma relação de uso com a escrita, só que voltada para as práticas escolares, e não para atuar no contexto acadêmico, prática na qual deverão ser inseridos.

3.3.2 Modelo Ideológico de Letramento

Segundo Street (1984, p.8), o modelo ideológico de letramento concentra-se nas práticas específicas de leitura e escrita. Para ele, esse modelo enfatiza a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, por isso, considera as instituições sociais, além da escola, como espaços em que esse processo também tem lugar.

Dentro desse modelo, os impactos do letramento são analisados a partir de seu significado real para grupos sociais específicos, além de não reforçar a dicotomia, apregoada por alguns teóricos, entre as modalidades oral e escrita de uso da língua.

Com base nos pressupostos de Street (1984; 1995; 2003), o modelo ideológico concebe o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica ou neutra. Assim, o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como do significado atribuído à escrita pelas pessoas e das relações de poder que regem os seus usos, de modo que a junção desses fatores resulta em letramentos múltiplos, que variam de comunidade para comunidade, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam (cf. TERZI, 2006; STEET, 2003).

Segundo o teórico (1984, p. 10), o modelo ideológico pode ser resumido nas seguintes proposições:

1. o significado do letramento depende das instituições sociais em que está inserido;¹¹
2. o letramento só pode ser conhecido por nós nas formas em que já tem significado político e ideológico não podendo, portanto, ser tratado como algo autônomo;
3. as especificidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino;
4. os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que, de fato, constrói o significado do letramento para os profissionais da educação;
5. considerar o letramento como prática social de uso da escrita em contextos específicos implica reconhecer que seria mais adequado referir-se a “letramentos”, ao invés de se referir a um único “letramento”, ou seja, ao letramento escolar.
6. os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas de letramento.

As três primeiras e as duas últimas proposições referem-se ao caráter situado do letramento, pois evidenciam não só a pluralidade das práticas de letramento, mas também o seu significado cultural e o contexto de produção, mostrando que, na dinâmica ensino/aprendizagem, o que condiciona o ensino de determinadas práticas letradas, em detrimento de outras, são as instituições sociais.

Já a quarta característica diz respeito à construção do letramento para os profissionais da educação; ou seja, se o professor entende o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como o simples desenvolvimento da consciência fonológica que permite ao aluno associar fonema e grafema para, depois, produzir e interpretar palavras e sentenças pode-se dizer que ele tem uma concepção autônoma do letramento, sendo que é essa concepção que vai pautar sua prática pedagógica.

Em outras palavras, é como se este profissional entendesse o processo de aprendizagem como uma espécie de progressão ordenada, na qual, primeiro, o aluno deve assimilar o funcionamento do sistema de escrita e, depois, fazer uso desse sistema em práticas de letramento valorizadas socialmente que nem sempre são valorizadas por ele. No

¹¹ Tradução nossa.

entanto, se o professor entende o processo de aprendizagem da escrita como algo dinâmico, no qual se articulam a descoberta das funções da escrita, a compreensão de suas regras, de seus modos de funcionamento e o seu uso em situações significativas para o aluno, pode-se dizer que ele está calcado numa concepção ideológica do letramento.

Dentro dessa perspectiva, o processo pelo qual a leitura e escrita são aprendidas implica não somente o conhecimento do código, mas a possibilidade de usá-lo em favor das mais diversas formas de se produzir sentido por meio da linguagem legitimadas em contextos culturais específicos, de modo que a aprendizagem da língua escrita deixa de ser para o professor uma questão que pertence somente à dimensão pedagógica, passando a pertencer também à dimensão social.

Terzi (2006, p. 5) aponta que, na prática, a opção pelo modelo ideológico de letramento exige

Não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006, p.5).

Vale ressaltar, conforme assevera Terzi (2006, p. 3), que este modelo vê o processo de alfabetização como elemento constitutivo do letramento, ou seja, “o domínio do código da escrita não é dissociado do domínio do uso cultural do texto escrito nas interações sociais”.

O modelo de letramento ideológico é importante no presente estudo porque verificou-se a emergência, na análise da história de letramento da alunas, de algumas práticas alinhadas a esse modelo, apesar de elas terem tido mais contato com práticas do modelo autônomo, conforme revelam os dados. Além disso, a concepção ideológica de letramento faz-se presente neste trabalho por entendermos que a universidade é formada por diversas práticas sociais, nas quais professores e alunos, sujeitos letrados, revelam as relações de uso que estabelecem com a escrita e abrem espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação em eventos de letramento e práticas de letramento desse domínio. Desse modo, entender o letramento pelo viés

sociocultural convoca outros dois importantes conceitos: eventos de letramento e práticas de letramento.

3.3.3 Os eventos e as práticas de letramento

Os eventos e as práticas¹² de letramento são duas unidades básicas de análise da atividade social do letramento, justamente por serem fontes de informações para pesquisas etnográficas ou de caráter etnográfico que procuram entender os usos que determinadas comunidades, sociedades ou grupos sociais fazem da escrita.

Heath (1982, p.50) definiu o termo evento de letramento como “qualquer situação na qual o texto escrito é parte constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Para a autora, os eventos de letramento representam ocasiões concretas nas quais a língua escrita medeia as interações e os processos interpretativos dos participantes. Barton (1994, p. 36), partindo do pressuposto de que, para compreender o letramento, é importante observar e analisar episódios específicos onde a leitura e a escrita são utilizadas, define os eventos de letramento como “qualquer atividade que envolva a palavra escrita”, ou seja, para os dois teóricos, os eventos de letramento são atividades que convocam a presença da escrita.

O conceito de eventos de letramento presente no estudo de Heath foi ampliado por Street (1995) para a noção de práticas de letramento. Essa noção, tida pelo autor como modos culturais de utilizar a escrita, possui um caráter abstrato, uma vez que as práticas de letramento não podem ser totalmente observadas em atividades nas quais o texto escrito é parte constitutiva das interações entre os sujeitos, pois envolvem todo o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em contexto interacional específico. Desse modo, segundo Street (1995), é do fato de as práticas não poderem ser totalmente observadas que advém a relação dessa noção com o

¹² Segundo Barton e Hamilton (2000), a palavra *prática*, que integra o significado do termo letramento, não têm o sentido de fazer algo pela repetição ou para se referir às atividades comuns e às tarefas repetitivas.

conceito de eventos de letramento – episódios observáveis, que emergem das e são moldados pelas práticas de letramento.

Em virtude de os eventos de letramento surgirem das práticas sociais de leitura e escrita e serem moldados por elas, Barton e Hamilton (2000) destacam que muitos eventos apresentam aspectos regulares, ao passo que outros são condicionados pelos procedimentos e expectativas das agências de letramento, como o local de trabalho, a igreja, a escola, a universidade, etc. Nas vozes de Street e Lefstein (2007), a repetição dos eventos, ao longo do tempo, se transforma em uma prática, de modo que para essa transição ser observada faz-se necessário que os eventos sejam descritos sistematicamente através de seus componentes imediatos, a saber: contexto da interação, participantes, textos e recursos materiais utilizados, ações dos participantes durante o evento, sequências, etc.

Com base nas considerações acima, acredita-se que é possível analisar uma prática de letramento, no nosso caso a prática da resenha, a partir da observação de eventos de letramento, em que orientações são dadas a respeito da escrita do gênero, e a partir de entrevistas semiestruturadas. Estas, em nossa visão, permitem que os sujeitos falem sobre suas experiências em eventos de letramento da esfera acadêmica, ou seja, expressem suas percepções sobre esses eventos e os conhecimentos sobre a prática da escrita da resenha, pois tanto as percepções quanto os conhecimentos não podem ser apreendidos apenas das observações dos eventos, uma vez que as observações apenas permitem que se façam inferências sobre o significado que envolve determinada tarefa de leitura e escrita. No nosso caso, para saber e analisar quais foram as dificuldades encontradas pelas alunas sujeitos de pesquisa em produzir a resenha segundo as orientações dos dois professores, bem como suas concepções de resenha, além das observações das aulas, foi necessário realizar uma entrevista semiestruturada e outra aberta com elas.

Nesta pesquisa, as aulas dos professores de Linguística e de Língua Portuguesa são entendidas como ocasiões em que eles definem e dão orientações sobre como gostariam que os alunos redigissem a resenha e explicitam seus conceitos do gênero, como é possível comprovar no capítulo de análise dos dados. Essas orientações, entre outras coisas, são seguidas de anotações na lousa, por parte dos professores, e no caderno, por parte dos alunos; no caso da professora de Língua Portuguesa, ela recorre à projeção e à leitura de

slides para explicar os diversos conceitos de resenha aos alunos, de modo que estas ações descritas constituem o evento de letramento. No entanto, se a pretensão é saber qual é a função da tarefa de escrita da resenha – que pode ser a de socializar os alunos em atividades acadêmicas que envolvam a produção de um texto a partir da leitura e discussão de outro texto, a fim de que eles percebam as regularidades e as particularidades da escrita e das linguagens sociais do domínio acadêmico e se apropriem do arcabouço teórico do curso; a de produzir um texto não só como forma de socializar os alunos com as linguagens sociais desta instância, mas como exigência avaliativa para os fins acadêmicos; ou a de desenvolver a identidade profissional concernente às exigências do curso, a partir do contato com os textos que compõem a bibliografia das disciplinas – faz-se necessário perguntar ou inferi-la a partir das ações dos participantes. Em outras palavras, os significados que são atribuídos aos eventos constituem a prática, sendo que é por isso que os eventos de letramento surgem das práticas e são moldados por elas.

Para Barton; Hamilton (2000), na esteira de Street (1995), os significados do letramento apresentam propósitos sociais e culturais diversos, de modo que as práticas de letramento fazem parte de um universo social mais amplo, o que acarreta também a amplitude do conceito, categorizado a partir de seis proposições:

1. o letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas nos eventos que são mediados por textos escritos;
2. existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. as práticas de letramento são moldadas pelas instituições sociais e relações de poder, de modo que algumas práticas de letramento são mais dominantes, visíveis e influentes que as outras;
4. as práticas de letramento são propositais e imersas em metas sociais e práticas culturais amplas;
5. o letramento é historicamente situado;
6. as práticas de letramento mudam e novas práticas são, frequentemente, adquiridas/acionadas por meio de processos informais de aprendizagem e de criação de sentido (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8)¹³.

¹³ Tradução do original: Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts; There are different literacies associated with different domains of life. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others; Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices; Literacy is historically situated; Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

A partir das seis proposições acerca do conceito de prática, é possível depreender que há uma relação intrínseca entre as atividades que envolvem a língua escrita e as instâncias sociais. Desse modo, por dependerem também de fatores individuais, como a orientação de letramento de cada pessoa que, por sua vez, influencia na aprendizagem do letramento em contextos informais e formais, as práticas são passíveis de mudança, são fluidas, pois variam conforme o contexto. Além disso, a orientação individual de letramento traz, em seu bojo, formas particulares de se produzir sentido que nem sempre são aceitas em determinada esfera. No caso das alunas, sujeitos da presente pesquisa, as concepções que tinham de resenha, construídas em outros contextos, não foi suficiente para que produzissem textos reconhecidos como acadêmicos pelos dois professores.

Assim, as práticas estão incluídas nas visões de mundo partilhadas que, por sua vez, estão presentes nas ideologias e nas identidades sociais que as pessoas precisam assumir, acionar, ou até mesmo aprender, para interagir nas instituições, comunidades ou grupos sociais dos quais fazem ou pretendem fazer parte, o que convoca outra noção importante nesta pesquisa: a noção de Discurso – entendida, de forma sumaria, como um conjunto de competências convencionadas que devem ser assumidas com o intuito de que o indivíduo possa desempenhar determinada identidade social e cultural em contexto específico (GEE, 1996). Essa noção faz-se importante no presente estudo por entendermos que o aluno ingressante no curso de Letras vê-se com a necessidade de aprender as linguagens sociais especializadas do domínio acadêmico a fim de melhor se inserir nessa instância; entender textos mais complexos, com os quais deveria ter tido contato em séries anteriores; elaborar textos argumentativos que sintetizem sua compreensão do assunto ao mesmo tempo em que exponha e defenda seu ponto de vista, entre outras atividades mais complexas que podem ser realizadas por meio da escrita.

Em suma, para atender as expectativas da universidade e das disciplinas que compõem o curso de Letras, o aluno, ao vivenciar os eventos de letramento da instituição – que apresentam aspectos regulares – depara-se com o desafio de utilizar e produzir, nas formas oral e escrita, os gêneros textuais que circulam na universidade, o que acarreta a necessidade de aprender novas linguagens sociais ou práticas de letramento específicas e oficializadas pelo domínio acadêmico.

Porém, apenas a exposição aos eventos institucionais não é condição decisiva para que, em pouco tempo, o aluno assimile, aprenda e passe a valorizar as práticas letradas acadêmicas – conforme constatado no capítulo de análise dos dados, na seção destinada à análise sobre como as concepções de resenha dos sujeitos foram implementadas na prática.

3.3.4 A noção de Discurso

Segundo Gee (1996), as línguas não são monolíticas, ou seja, cada língua é composta de muitas sublínguas – no que diz respeito aos diferentes padrões de usos da língua e às escolhas lexicais, gramaticais e de conectores discursivos que as pessoas fazem nela – chamadas pelo autor de linguagens sociais¹⁴.

Esse conceito decorre do fato de que, em momentos distintos, agimos por meio da linguagem, seja na modalidade oral ou escrita, e para tanto, “deixamos claro quem (*who*) somos e o que (*what*) estamos fazendo” em determinado contexto (GEE, 1996, p.66). Então, na perspectiva do teórico, o que está em pauta não é como falamos ou escrevemos, mas quem somos (*who*) e o que (*what*) estamos fazendo em um contexto específico quando agimos por meio da linguagem.

Para o autor, ao agirmos por meio da linguagem dentro de determinados contextos assumimos múltiplas identidades sociais ou aquilo que chama de *whos*. Assim, as linguagens sociais permitem que “realizemos diferentes *whos* e *whats*”¹⁵ (GEE, 1996, p.66), visto que acionamos não só o nosso conhecimento linguístico, mas valores, crenças, pessoas, entre outras coisas, a fim de criarmos identidades específicas para, então, nos

¹⁴ Segundo Gee (2001, p. 718), os elementos que constituem as linguagens sociais são os diferentes padrões de uso que as instituições fazem do “vocabulário, sintaxe e conectores discursivos” de uma determinada língua, de modo que cada linguagem social está ligada a tipos diferentes de atividades sociais e às identidades específicas socialmente situadas. Para o autor, reconhecemos diferentes linguagens sociais através do reconhecimento desses padrões lexicais, gramaticais e discursivos que permeiam os textos orais e escritos de cada esfera da atividade humana. Desse modo é possível dizer que há inúmeras linguagens sociais, como a literária, a acadêmica, a da medicina, a da sociologia, a da conversa entre amigos etc.

¹⁵ Grifos do autor.

engajarmos nos Discursos dos grupos sociais dos quais já fazemos parte ou nos Discursos de outros grupos ou comunidades do quais pretendemos ser parte.

Dentro da perspectiva de Gee (2001), as linguagens sociais são adquiridas pela socialização dos indivíduos nos Discursos. Ou seja, as pessoas aprendem novas linguagens sociais e gêneros, a fim de produzi-los e não só consumi-los (interpretá-los), quando são socializadas naquilo que o autor chama de Discursos¹⁶ - e “mesmo quando aprendem uma nova linguagem social ou gênero no sentido de apenas consumi-lo, [...] estão aprendendo a reconhecer um novo Discurso” (GEE, 2001, p. 719)¹⁷.

Para o teórico, as linguagens sociais emergem dos Discursos, bem como só adquirem sentido neles no momento em que as pessoas se comunicam. Sendo assim, torna-se possível depreender que os Discursos, dentro da perspectiva de Gee (1996, 2001), integram as relações sociais, os contextos, bem como as situações de uso das múltiplas linguagens (gestual, corporal, musical etc.), e as identidades sociais. Ou seja, para atuarmos dentro de um Discurso, faz-se necessário que articulemos modos de usar a língua e modos de ser, pensar e agir legitimados por dada comunidade ou grupo social, a fim de que possamos nos assumir como *insiders*¹⁸ e sermos aceitos e reconhecidos como tal (GEE, 1996). Na voz do teórico, os Discursos são:

[...] maneiras de ser no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, bem como os gestos, olhares, posições do corpo e roupas. Um Discurso é um tipo de *kit* de identidade que vem completo com [...] instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão (GEE, 1996, p. 127)¹⁹

Dentro dessa perspectiva, a linguagem é tida como elemento constitutivo dos Discursos. Em outras palavras, os Discursos convocam linguagens sociais específicas, mas envolvem muito mais do que a palavra escrita, pois integram também “maneiras de falar,

¹⁶ O autor usa o termo Discurso com D maiúsculo para se referir apenas à língua em uso (GEE, 2001, p.719).

¹⁷ Tradução do original: “Even when people learn a new social language or genre only to consume (interpret), but not produce it, they are learning to recognize a new Discourse.”

¹⁸ Grifo do autor.

¹⁹ Tradução do original: “Discourses are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities, as well as gestures, glances, body positions, and clothes. A Discourse is a sort of identity kit which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on a particular social role that others will recognize”.

ouvir, [...] agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir, usando vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, a serviço de articular identidades significativas e atividades socialmente situadas.” (GEE, 2001, p. 719)²⁰. Assim, o autor (1996, p. 132) categoriza a noção de Discurso em cinco proposições, a saber:

1. Os Discursos são inerentemente ideológicos, pois crucialmente envolvem um conjunto de valores e pontos de vista sobre as relações entre as pessoas e a distribuição de bens sociais, do mesmo modo, sobre quem é um *insider* e quem não o é, quem é normal e quem não é;
2. Os Discursos são resistentes à crítica interna e ao auto-exame, uma vez que determinam quem não faz parte deles, ou seja, quem é *outsider*.
3. Os Discursos definem quais são as formas adequadas de falar e se comportar em determinadas situações e contextos.
4. Qualquer Discurso preocupa-se com determinados objetos e convoca certos conceitos, visões e valores em detrimento de outros, de modo a marginalizar conceitos e valores centrais de outros Discursos.
5. Os Discursos estão intimamente relacionados à distribuição do poder social e à estrutura hierárquica da sociedade, pois são sempre e em toda parte ideológicos.

Na voz de Gee (1996), todos os Discursos são produtos sociais e históricos, pois refletem os nossos modos de ser e as nossas formas de vida. Ou seja, os indivíduos dão forma aos Discursos cada vez que agem por meio da linguagem, de modo que o indivíduo constitui-se como ponto de reunião de muitos e conflitantes Discursos socialmente e historicamente definidos.

Além disso, os Discursos são entendidos por Gee (1996; 2001) como *kits* de identidades. Para o autor, é como se nós recebêssemos um *kit* completo com dispositivos específicos (modos de falar, agir, pensar, se comportar, interagir, bem como com objetos, ferramentas e tecnologias), no sentido de que esse *kit* possibilita que promulguemos uma identidade específica e nos engajemos em atividades também específicas associadas a essa identidade (cf. GEE, 2001).

Tendo em vista que é por meio dos diferentes Discursos que nos identificamos com e somos aceitos ou rejeitados pelos diferentes grupos sociais ou comunidades que compõem a nossa sociedade, a noção de Discurso como *kit* de identidade, na visão de Gee

²⁰ Tradução do original: “A Discourse integrates ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling (and using various objects, symbols, images, tools, and technologies) in the service of enacting meaningful socially situated identities and activities”.

(1996; 2001), permite explicar as diferentes identidades sociais que assumimos ao nos engajarmos em diferentes práticas de letramento, engajamento este que pressupõe uma adequação da linguagem dentro de uma situação específica de uso.

No que diz respeito ao domínio acadêmico, nosso foco de estudo, o aluno universitário calouro deveria assumir a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir dentro desse domínio. Porém, antes que assuma essa identidade, ele precisa ser socializado no e, porque não, familiarizado com o Discurso acadêmico, o que não acontece de forma imediata, pois, para o aluno, esse domínio configura-se como um novo Discurso, ou seja, ele se vê com o desafio de aprender uma nova linguagem social.

A análise dos conflitos vivenciados pelas alunas, ao tentarem produzir resenhas com base em Discursos distintos, revela a vontade delas de que seja dado um tempo maior para que possam se familiarizar com a escrita do gênero resenha crítica antes de produzi-lo como instrumento de avaliação – uma vez que esse gênero é tido por elas como uma nova linguagem social – no entanto, os professores não lhes deram esse tempo, visto que atribuíram uma nota para as duas primeiras produções das estudantes.

Partindo do pressuposto de que somos membros de inúmeros Discursos, para Gee (1996), ao nos depararmos com a necessidade de aprender algo tido como novo para nós, recorremos ao conhecimento historicamente acumulado, a fim de encontramos similitudes entre o que já conhecemos e o que se apresenta, de modo que este movimento convoca os conhecimentos adquiridos no Discurso Primário para, então, atuarmos nos Discursos Secundários.

3.3.4.1 Discurso Primário e Discurso Secundário

Os eventos de letramento constituem-se, na perspectiva de Gee (1996), como espaços em que podemos observar e analisar o caráter socialmente situado da linguagem, no que diz respeito aos aspectos linguísticos e às identidades sociais que emergem e se revelam por meio do uso da língua. Em relação ao ensino superior, os alunos nem sempre

percebem de imediato, nos eventos de letramento, o caráter situado do uso da língua, o que acarreta a não-participação ou participação deficitária em eventos de letramento e posterior atividade de escrita, visto que, em séries anteriores, não foram expostos aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico (GEE 1996; 2001).

Segundo Gee (1996), e conforme o exposto no tópico anterior, para os alunos assumirem-se *insiders* da comunidade acadêmica, precisam entender o funcionamento dos inúmeros Discursos que circulam nela, bem como as formas de constituição dos gêneros discursivos privilegiados nesta esfera, e isso envolve muito mais do que habilidades de leitura e escrita, ou a transferência de informações de como funcionam certos gêneros, mas formas de ser, agir, valorizar e utilizar recursos e tecnologias, a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade e pelo curso que escolheu.

Assim, ao tentar acessar uma nova linguagem social ou inserir-se em novas práticas sociais que utilizam a escrita, a fim de produzir sentido por meio da linguagem, o sujeito recorre ao conhecimento prévio acumulado em contextos primários de socialização.

Tendo em vista que a língua é constitutiva do Discurso, e como produto social e histórico, este é passível de alteração através do tempo, embora haja um momento em que se define e se estabiliza, Gee (1996) faz a distinção entre Discurso Primário e Discurso Secundário.

Segundo Gee (1996), os Discursos Primários são aqueles que aprendemos primeiro, durante nossa socialização como membros de uma família. Eles constituem a nossa primeira identificação social enquanto cidadãos e nos dão base para aquisição e aprendizagem de outros Discursos, aos quais seremos expostos em outros contextos. Além disso, os Discursos Primários propiciam o entendimento de *quem (who)* somos e de *quem*²¹ as pessoas gostariam que fôssemos, bem como identificar as pessoas que partilham de valores, crenças e atitudes parecidas com as nossas quando não estamos em público. São os Discursos primários que nos dão as primeiras noções de como nos comportarmos, linguisticamente e socialmente, diante de outras pessoas.

²¹ Grifos do autor.

Os Discursos Secundários são aqueles pertencentes às instituições secundárias (escola, igreja, trabalho, armazéns, repartições públicas etc.), ou seja, que não fazem parte de nossa socialização primeira e que, portanto, temos de adquiri-los e aprendê-los fora do núcleo familiar (GEE, 1996).

Assim, neste ponto do trabalho, é importante salientar o diálogo que Gee (1996) estabelece entre as noções de Discurso Primário e Secundário e as noções de gêneros primários e secundários. Segundo a teoria bakhtiniana, os gêneros primários emergem das instâncias cotidianas de interação, ao passo que os secundários estão associados às instâncias públicas. Além de tidas como mais complexas em relação às esferas cotidianas, as instâncias públicas fazem uso constante da modalidade escrita da língua, de modo que é comum os gêneros secundários abarcarem aspectos dos gêneros primários e modificá-los, a fim de atender aos propósitos comunicativos destas esferas (Bakhtin, 2003).

Desse modo, Gee (1996) assevera que a distinção entre Discurso Primário e Secundário, bem como a de gêneros, não é sem problemas, pois o limite entre os dois tipos de Discursos é constantemente negociado e contestado na sociedade e na história. Um exemplo disso é que muitos grupos sociais introduzem aspectos valorizados nos Discursos Secundários na socialização primeira de suas crianças, com a finalidade de que elas obtenham sucesso na escola e em outros domínios – conforme constatamos na análise das histórias de letramento das alunas. Da mesma forma, valemo-nos de alguns aspectos de nossos Discursos Primários para atuarmos em Discursos Secundários. No caso das alunas, os dados revelam que elas se valem do Discurso Primário e do Discurso Secundário da escola para definir o que é resenha na universidade. Já os professores, recorrem a outros Discursos legitimados por eles para definir o que é o gênero.

Ao proceder à distinção entre aquisição e aprendizagem²², Gee (1996) ressalta que os Discursos Secundários podem ser adquiridos e aprendidos. Eles são adquiridos

²² Para o autor (1996), a aquisição é o processo de adquirir algo, subconscientemente, por meio da exposição a modelos culturais, fora de um ambiente formal de ensino. A aprendizagem é um processo que envolve a reflexão consciente por parte do aprendiz, ou seja, metaconhecimento sobre o que é aprender em determinado contexto. Por sua vez, os modelos culturais são definidos por Gee (2001, p. 720) como “teorias cotidianas (ou seja, histórias, imagens, esquemas, metáforas e modelos) sobre o mundo que as pessoas socializadas em um

quando somos expostos aos modelos culturais e às práticas sociais dos quais fazem parte sem, contudo, precisarmos estar inseridos num contexto formal de ensino, mas em contato com pessoas que já os dominam, sendo que é o processo de aquisição que nos leva a dominar determinado Discurso.

No que diz respeito à aprendizagem, além de estarmos em contato com pessoas que já os dominam, precisamos ter consciência, ou seja, metachecimento, da necessidade da aprendizagem das linguagens sociais que permeiam diferentes Discursos, de modo que eles podem ser aprendidos também em contextos formais de escolarização.

Desse modo, da mesma forma que os Discursos Primários e Secundários interpõem-se e entram em conflito no processo de formação do indivíduo, os Discursos Secundários adquiridos e aprendidos também passam pelo mesmo processo. De acordo com Gee (1996), quando a socialização de uma pessoa nos Discursos Primários ganha contornos muito parecidos com o processo secundário de socialização da escola, a relação entre o Discurso adquirido e o Discurso a ser aprendido configura-se como ponto pacífico. Ou seja, o indivíduo que nasceu num ambiente que privilegia as práticas letradas valorizadas pela escola, práticas de um Discurso Secundário, não encontrará tantas dificuldades para aprender os modos de ler, escrever, ser, falar, pensar, agir e interagir privilegiados pelo Discurso da escola, tido por Gee como Dominante (1996, 2001, 2005). Por outro lado, quando os sujeitos são socializados em Discursos Primários que não privilegiam as práticas letradas da escola, a aprendizagem dos Discursos Secundários dessa esfera, ou Dominantes, tornar-se-á mais difícil.

Em se tratando dos alunos que ingressam nas universidades particulares, expostos, na sua grande maioria, ao modelo autônomo de letramento e a um ambiente de socialização primária que não privilegia as práticas escolares de letramento, é possível depreender que eles possuem Discursos que diferem do Discurso da universidade. Porém, a escolha de entrarem para a universidade, ou melhor, de aprenderem novas linguagens sociais, é consciente.

Discurso” partilham com outras pessoas. Em outras palavras, os modelos culturais dizem às pessoas o que é “típico” ou “normal”, a partir da perspectiva de um determinado Discurso.

Assim, ao se depararem com a necessidade de interagir com esses novos Discursos, os alunos adotam, num primeiro momento, uma postura observadora em relação a eles e, a fim de melhor se inserir na esfera universitária e atender as exigências das disciplinas e dos professores, lançam mão do que Gee (2005, p. 160) chama de “Discurso Reciclado”. Esse Discurso é definido pelo autor como a aquisição parcial de um Discurso, a qual se une ao metaconhecimento e às estratégias de tentar produzir sentido por meio da linguagem. Desse modo, Gee (2005) ressalta que a utilização desse Discurso é temporária, pois configura-se como uma estratégia enquanto não adquirimos fluência no Discurso Dominante, ou seja, utilização do Discurso em uma situação ou contexto sócio-cultural significativo. Os dados da presente pesquisa revelam que os alunos utilizaram a estratégia do Discurso reciclado para esclarecer dúvidas sobre o processo de escrita da resenha estabelecido por *PI*, quando retomaram o Discurso do professor na aula de *P2*. Já *P2*, utiliza a estratégia do Discurso reciclado para facilitar a tarefa dos alunos, quando reelabora o Discurso de alguns estudiosos que definem e orientam a tarefa de escrita da resenha.

A partir da noção de Discurso exposta acima, passemos ao que, nesta pesquisa, entende-se por letramento acadêmico.

3.4 Letramento Acadêmico

Partindo do pressuposto de que as pessoas têm e fazem uso de diferentes letramentos associados a diferentes contextos (BARTON, 1994; GEE, 1996; 2001), abordamos, neste, trabalho um tipo específico de letramento: o letramento acadêmico. Segundo Fischer (2008), a denominação letramento acadêmico pode ser perfeitamente plausível a qualquer contexto que utilize práticas formais de escolarização, no entanto, enfatiza-se, nesta pesquisa, o letramento do domínio acadêmico/universitário.

A partir da noção de Discurso expressa por Gee (1996; 2001), é possível dizer que o ensino superior, inserido dentro do domínio acadêmico, em virtude das práticas de letramento que lhe são específicas, apresenta-se como distinto de outros níveis de escolarização. Porém, isso não quer dizer que os gêneros tidos como acadêmicos não

devam circular ou serem aprendidos no ensino fundamental e médio, segundo os PCNs e as OCEM.

Fischer (2008, p.180), alinhada às postulações teóricas dos Novos Estudos do Letramento, principalmente à noção de Discurso de Gee (2005; 2001), aponta que o letramento característico do domínio acadêmico refere-se “à fluência em formas, particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social.”

Dentro dessa perspectiva, a inserção na cultura letrada do domínio acadêmico dá-se pelo desenvolvimento de reflexões de caráter metalinguístico, no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros discursivos, conteúdos e conceitos que compõem determinada área do conhecimento (FISCHER, 2008).

Com base em nossa experiência no ensino superior, mais especificamente no curso de Letras, os alunos ingressantes, por não terem tido acesso mínimo às linguagens sociais recorrentes na universidade, sentem dificuldades para realizar as atividades propostas pelos professores, principalmente no que diz respeito à escrita de um texto a partir da leitura de outros (fichamento, resenha, relatório de estágio etc.).

Sendo assim, as estratégias que os alunos utilizam para compreender e escrever os textos não são suficientes para que produzam textos reconhecidos pelos professores como acadêmicos, como será possível verificar no capítulo de análise dos dados.

Desse modo, essas dificuldades podem ser causadoras de conflitos, porque o letramento do domínio acadêmico é visto como um produto acabado, e não como um processo. Ou seja, o aluno, ao ter contato com a área de conhecimento específico, deve, já num primeiro momento, demonstrar habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas em outros níveis de escolarização, e não construí-las à medida que vai tendo contato com as disciplinas que compõem o curso escolhido, bem como com as formas de escrita privilegiadas nesse domínio. Porém, conforme revela a análise dos dados, os alunos vêm o processo de aquisição da escrita acadêmica, ou melhor, da prática da resenha como algo que deve acontecer de maneira paulatina.

Ainda tomando por base nossa experiência no ensino superior, é possível dizer que o conceito de letramento prevalente na universidade é determinado pelas habilidades

letradas supostamente desenvolvidas no ensino fundamental e médio, bem como pelas exigências de ampliação dessas habilidades durante a formação, e práticas voltadas para a formação profissionalizante. Tais práticas são organizadas em forma de atividades de escrita, como exames e avaliações determinadas pelos professores e pela instituição.

Considerando que a universidade atual, principalmente a universidade particular, nosso campo de coleta de dados, atende alunos que, até muito pouco tempo, não tinham acesso ao ensino superior, esse conceito de letramento não contempla fatores tidos pela universidade como externos à sala de aula. Entre estes, podemos citar a história de letramento desses alunos, muitas vezes refletida nas formas como utilizam a escrita para interagir no domínio acadêmico e responder às expectativas dos professores.

Assim, os autores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, bem como no sucesso do aluno nessa esfera, mas também questões de cunho epistemológico – o que conta como conhecimento e quem tem autoridade sobre ele; de identidade – relação entre as formas de escrita e a constituição do sujeito e da agência de letramento; e de poder – como posições parciais e ideológicas são apresentadas como neutras e como dadas através das exigências da escrita acadêmica e processos avaliativos.

A partir dessas reflexões e a fim de atenuar os problemas que os alunos enfrentam ao ingressarem na universidade, alguns autores da área propõem um modelo de ensino superior que contemple a história de letramento dos alunos. Ou seja, ao invés de o ensino de nível superior apresentar a academia como uma entidade homogênea e unificada, na qual os alunos devem acessá-la por meio das suas formas de escrita já consagradas, Lea e Street (1998) propõem um modelo de ensino superior no qual sejam mantidas as particularidades da instituição e do Discurso Acadêmico sem, no entanto, desconsiderar as singularidades dos alunos e sua cultura individual, linguística e histórica.

Nesta nova perspectiva, o desenvolvimento do letramento, juntamente com a aquisição do conhecimento, é visto como um processo contínuo e dinâmico a ser compartilhado por todos os envolvidos na instituição de ensino (administradores,

professores e alunos), e não como uma fonte de conhecimentos e regulamentos determinados por algumas autoridades.

Segundo Jones, Turner e Street (1999, p. xvii),

a visão do conhecimento como processo e da autoridade como multifacetada sugere uma forma diferente de ver as exigências da escrita do ensino superior e conduz a novos conhecimentos que possam ajudar a explicar os aparentes "problemas" enfrentados por alguns alunos que ingressam na universidade.²³

Os autores também apontam que, sobretudo no ensino superior, não dá para falar em letramento, mas em letramentos, visto que, na universidade, estão em confluência diversos letramentos: o letramento dos alunos; o letramento oferecido pela universidade, no que diz respeito à formação profissional; o letramento que é exigido dos alunos pelos professores; o letramento digital para realizar as tarefas de algumas disciplinas; as diversas formas de utilizar a escrita para cumprir não só as exigências do curso, mas também para atender às exigências burocráticas da instituição (avaliações institucionais, preenchimento de relatórios, preenchimento de requisições, etc.).

Além disso, o letramento acadêmico sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento deve ser investigado em instâncias discursivas específicas. No nosso caso, a instância de produção discursiva são as resenhas dos alunos elaboradas no primeiro semestre do curso de Letras.

Vale ressaltar que esses autores, ao proporem um modelo de ensino superior que contemple a história de letramento dos alunos, as relações de poder que envolvem a escrita neste nível de ensino, não estão adotando uma postura permissiva em relação às produções escritas dos estudantes. Eles, na verdade, estão buscando formas de compreender a escrita dos alunos para que estes se engajem de forma efetiva no discurso acadêmico. Nessa busca de compreender a escrita do aluno, Lea e Street (1998) explicitam os três modelos sobre os quais a escrita é ensinada e vista no ensino superior.

²³ Tradução nossa.

3.4.1 Abordagens sobre a escrita no ensino superior

Com base na noção de múltiplos letramentos e Discurso, Lea e Street (1998) e Jones, Turner e Street (1999), têm demonstrado forte interesse naquilo que chamam de “letramentos acadêmicos”. Os autores reforçam a ideia de que as múltiplas práticas de escrita que permeiam o domínio acadêmico variam conforme o contexto e o gênero do discurso em que se inscrevem, e isso exige que o aluno assuma a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir dentro do Discurso acadêmico. Ou seja, o aluno precisa aprender uma nova linguagem social para se engajar naquilo que para ele se configura como um novo Discurso, diferente dos Discursos com os quais foi familiarizado em outros contextos (familiar, escolar, profissional, religioso etc.).

Além disso, os autores explicitam os três modelos segundo os quais as práticas escritas dos universitários são ensinadas e entendidas: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico, conceitos que foram adotados para análise dos dados desta pesquisa, uma vez que, durante a gravação das aulas dos dois professores, observamos a emergência dos três modelos de forma concomitante.

A abordagem do estudo das habilidades compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. No que concerne a produção de texto, o foco está na tentativa de “corrigir” os problemas de linguagem, de ordem gramatical e ortográfica, que os alunos apresentam em seus textos. Ainda segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que a redação é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

Ver o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno (LEA; STREET, 1998). É importante salientar que

não estamos dizendo que o aluno não precise desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas do domínio acadêmico, visto que isso faz parte do letramento acadêmico, mas, para que isso aconteça, é preciso considerar as capacidades já desenvolvidas nas séries anteriores, no sentido de saber qual é a condição letrada deste aluno.

Lea e Street (1998) apontam que a crueza e a insensibilidade dessa abordagem acarretaram o refinamento do significado de “habilidades”, envolvendo e atentando para as questões mais amplas de aprendizagem e do contexto social, denominada pelos autores de abordagem da socialização acadêmica.

O modelo da socialização acadêmica parte do princípio de que o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. O foco desse modelo está na orientação do estudante para a aprendizagem e interpretação das tarefas propostas pelo curso de sua escolha. Muito embora seja mais sensível ao aluno, enquanto aprendiz, e ao contexto cultural, essa abordagem é criticada por assumir que a academia é uma cultura homogênea, na qual as normas e práticas têm de ser aprendidas, a fim de proporcionar o acesso a todos os setores da instituição (LEA; STREET, 1998). Ou seja, esse modelo parte da crença de que, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam os gêneros do discurso tidos como acadêmicos, ele estará habilitado a se engajar em todas as práticas letradas que permeiam essa instância. Para Lea (1999, p. 107) “esta abordagem baseia-se no pressuposto de que a língua [...] é um meio transparente de representação e que formas disciplinares particulares são meramente refletidas, ao invés de construídas, nos textos escritos”²⁴. Os autores resumem esta abordagem como processo de aculturação dos estudantes no discurso acadêmico.

A opção apenas por este modelo reforça a ideia de que a esfera acadêmica “é monolítica, imutável e suas entidades facilmente identificáveis” (ZAMEL, 2003 *apud* RAMIRES, 2007, p. 67). Ramires (2007) assevera que ver a comunidade acadêmica como “monolítica” e “imutável” colabora para formar reprodutores de discursos legitimados na

²⁴ Tradução nossa.

academia e dificulta o avanço para solucionar problemas sérios, como a formação de cidadãos preparados para atuarem de forma efetiva na sociedade contemporânea.

No tocante à avaliação da leitura e da escrita dos alunos, o modelo das habilidades e o modelo da socialização não privilegiam o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita, mas apenas testam o nível de compreensão atingido por eles em situações e contextos isolados (provas, trabalhos, etc), perpetuando as lacunas e as dificuldades nos níveis cognitivo – no que diz respeito às estratégias de antecipação, ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses sobre os assuntos tratados em aula – e metacognitivo – no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de estabelecer objetivos na leitura, controle e regulamento do próprio conhecimento (KLEIMAN, 1989) – uma vez que esses dois modelos não preveem atividades que contemplem essas estratégias.

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores que fazem parte da área dos Novos Estudos do Letramento e que se concentram em pesquisas sobre o que chamam de “letramentos acadêmicos”. Esse grupo de pesquisadores, como mencionado anteriormente, entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica, variando de acordo com o contexto e o gênero em que se inscrevem.

O modelo do letramento acadêmico concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita. Para tal, parte de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo discurso. A abordagem do letramento acadêmico vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplinas.

Conforme Lea e Street (1998), uma das características dominantes das práticas de letramento da universidade é a mudança de práticas letradas entre um contexto e outro, entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e outro. Desse modo, segundo os autores, o aluno, logo num primeiro momento, sente a necessidade de implantar um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada contexto, disciplina e professor e

para lidar com os significados sociais e identidades que lhes são convocadas. Porém, na visão dos autores, alguns conflitos podem se estabelecer quando o aluno, apesar de ter a consciência da mudança de práticas, não tem um repertório de práticas linguísticas suficientes para atuar nos vários contextos da instituição nem lhe é dado tempo para adquiri-lo, mesmo que parcialmente, antes de ser avaliado.

Jones, Turner e Street (1999) também chamam a atenção para os possíveis conflitos que podem ocorrer por conta da mudança de contexto e do uso de repertório linguístico, supostamente desenvolvido pelo aluno, adequado para cada contexto. Eles apontam que a identidade pessoal dos estudantes pode ser contestada pelas formas de escrita exigidas em diferentes disciplinas, como as exigências de usar formas impessoais e passivas em oposição à primeira pessoa e às formas verbais ativas, de modo que o aluno pode sentir-se, num primeiro momento, deslocado, por não dominar as linguagens sociais legitimadas no meio acadêmico, e utilizar as formas de escrita com as quais foi familiarizado em outros níveis de escolarização, mas que não são aceitas na produção de um determinado gênero acadêmico.

Assim, os autores apontam que a instituição que adota esse modelo está preocupada com a negociação entre professores e alunos de práticas de letramento em conflito. Ou seja, para eles, contrastar práticas de letramento conflitantes é um elemento importante para tomarmos conhecimento sobre como os alunos negociam e atendem às exigências do curso que escolheram, a fim de identificarmos o que de fato precisa ficar claro para que eles se engajem no discurso acadêmico.

Em suma, conforme Lea e Street (1998), a abordagem do letramento acadêmico leva em consideração a natureza controvertida da escrita acadêmica e a escrita particular do estudante. Esse modelo também considera a variedade de práticas de letramento em que os estudantes engajam-se como parte dos seus estudos, além de reconhecer as diferentes posições e identidades que os participantes do processo de escrita (alunos e professores) assumem como escritores acadêmicos e leitores. Assim, essa abordagem parte do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem. Nesse sentido, Lea (1999) desafia o

modelo de transmissão e assimilação da aprendizagem, no qual espera-se que, individualmente, os alunos interiorizem o conhecimento transmitido pelo professor.

É importante salientar que esses três modelos não se excluem, mas são dependentes, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da comunidade acadêmica para, então, engajar-se nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Ou seja, os três modelos se complementam no sentido de auxiliar os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos. O problema reside quando apenas um modelo é contemplado para tratar dos problemas de escrita dos alunos e do engajamento destes no discurso acadêmico, o que não é uma tarefa fácil, visto que a comunidade acadêmica é caracterizada como uma das esferas mais exigentes no que diz respeito à leitura e à produção escrita.

A análise das aulas, nas quais os professores explicitaram suas concepções de resenha e deram orientações acerca da escrita do gênero, apontou para a emergência dos três modelos – dado que reforça a ideia de que esses modelos não são excludentes no processo de letramento dos universitários. No entanto, verificou-se a predominância dos modelos das habilidades e da socialização.

Assim, Lea e Street (1998); Jones, Turner e Street (1999) apontam que não é adequado aderir rigidamente a apenas um modelo para tratar dos supostos problemas de escrita dos alunos, pois a escrita acadêmica não deve ser vista apenas como uma “habilidade” que o aluno tem de aprender e desenvolver por meio da socialização promovida pelo professor, mas também como uma expressão de valores e crenças culturais e de posições epistemológicas que, muitas vezes, permanecem ocultas, misteriosas para os estudantes. E é por isso que, nesta pesquisa, damos voz aos alunos, a fim de saber o que de fato deve ficar claro, transparente, na visão deles, para que passem a produzir textos reconhecidos como acadêmicos; no nosso caso, para que passem a produzir resenhas.

Alinhados aos pressupostos de Lea e Street (1998), estamos preocupados, nesta pesquisa, com os conflitos e as contradições que são vivenciadas pelos alunos; como eles

negociam o conhecimento acadêmico em relação aquilo que já lhe é familiar; como o professor compreende, ou não compreende o letramento que o aluno traz para o domínio acadêmico e como o professor explicita, a fim de deixar claras, e não obscuras, as exigências de escrita na produção da resenha.

3.4.2 Mistério e transparência no processo de letramento acadêmico

Conforme Lillis (1999) e outros autores, há uma visão de que as convenções que regulam a escrita acadêmica fazem parte do “senso comum”²⁵, ou seja, são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela. No artigo *Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*, publicado em 1999, parte de um estudo realizado na Educação à Distância (EAD) com “alunos não-tradicionais” de uma universidade da Inglaterra, a autora mostra que as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes assim. Ao contrário, aponta que elas fazem parte daquilo que chama de prática institucional do mistério. Essa prática trabalha contra os menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, ou melhor, contra as pessoas oriundas das classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso ao ensino de nível superior, sujeitos com os quais também estamos lidando na presente pesquisa.

Embora a autora analise, em seu artigo, a prática de letramento do ensaio acadêmico, em duas disciplinas ministradas à distância, faz considerações pertinentes para o nosso propósito de analisar a prática de letramento da resenha crítica, sendo este o motivo pelo qual recorreremos aos seus estudos.

Na voz de Lillis (1999), a prática do mistério emerge dos contextos e situações específicas de aprendizagem do ensino superior, bem como da cultura dessa esfera. Essa prática, segundo a autora, é estabelecida de duas maneiras: pelo endereçamento ou direcionamento dominante (BAKHTIN, 1986 *apud* LILLIS, 1999) nas relações

²⁵ Grifo da autora.

professor/aluno e pela omissão de ensinar ao aluno as convenções de escrita que regulam determinado gênero acadêmico.

Segundo a autora, durante o processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor busca ensinar, dar instruções de como se produz determinado gênero, há a negação do real aluno com o qual o professor está lidando, a negação da voz desse aluno no processo de ensino/aprendizagem, assim como a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica, justamente pelo fato de o professor partir do pressuposto de que os alunos já as conhecem. Por sua vez, esses três tipos de negação acarretam a limitação da participação do estudante no discurso acadêmico.

Em outras palavras, a crítica feita pela autora consiste na premissa de que a universidade atual abarca alunos que não foram socializados nem no Discurso Primário nem em outros níveis de escolarização, Discursos Secundários, com as práticas escriturais privilegiadas pela universidade. Porém, os professores esperam que os alunos utilizem-nas na produção de gêneros acadêmicos. Assim, as convenções de escrita que os alunos deveriam usar na produção de ensaios, resumos, resenhas, entre outros gêneros, permanecem implícitas, ao invés de explícitas, porque o professor, na maioria das vezes, parte do pressuposto de que os estudantes já sabem quais são essas convenções, ou seja, trabalhando apenas em prol de estudantes ideais²⁶ (LILLIS, 1999).

Na presente pesquisa, a análise dos dados mostra que *PI*, no momento da gravação da aula, acreditava estar lidando com leitores e escritores proficientes, e não com alunos submetidos ao modelo autônomo de letramento em séries anteriores. Além disso, os dois professores, ao orientarem a tarefa de escrita dos alunos, atentam apenas para alguns aspectos composicionais do gênero, deixando à margem os elementos linguístico-discursivos que materializam a resenha. Porém, conforme revela a análise da entrevista aberta com as alunas, elas reclamam pelo ensino desses elementos.

Para Lillis (1999), uma tentativa de diminuir o fosso existente entre as expectativas dos professores, em relação ao uso das convenções da escrita acadêmica por

²⁶ Na voz da autora, os alunos tidos como ideais são aqueles que, além de pertencerem às classes sociais economicamente favorecidas, tiveram contanto, em seus contextos primários de socialização e níveis anteriores de ensino, com práticas escriturais privilegiadas na universidade.

parte do aluno, e a compreensão que os alunos têm dessas expectativas, tem sido proporcionar aos aprendizes orientações explícitas de como escrever um determinado gênero acadêmico. Tal prática, segundo a autora, está alinhada à abordagem das habilidades para o ensino da escrita. Nessa abordagem, o fosso entre as expectativas de professores e alunos é problematizado como um desencontro que pode ser sanado, isto é, se os professores disserem aos alunos, ou por escrito ou falando, como a escrita acadêmica se convencionou. No entanto, Lillis (1999) aponta que essa abordagem tende a reforçar a visão de que as convenções são fenômenos autônomos e facilmente identificáveis, ao invés de constituir e refletir uma prática letrada particular, no nosso caso, a prática de escrita da resenha crítica.

Nos ensaios acadêmicos analisados por Lillis (*op. cit.*), e como ela mesma aponta, fica clara, na correção e nas observações feitas pelos professores sobre os textos dos estudantes, a obrigação de os alunos serem “explícitos” em seus argumentos e suas justificativas. Porém, essa instrução suscita nos alunos questões sobre o que é argumentar e o que é justificar, a fim de serem explícitos conforme as instruções dos professores. Desse modo, o fato de o aluno ter de ser claro/explicito, em seu texto, envolve aprender como construir significados através de uma série de convenções inter-relacionadas, resultantes das situações sócio-discursivas do contexto do ensino superior. Em suma, é estimular engajamento em uma determinada prática de letramento, no caso de Lillis, o letramento ensaístico, em nosso caso, a prática de letramento da resenha – que, na perspectiva do letramento acadêmico, deveria ter funções que vão além de exigências avaliativas, a saber: propiciar ao aluno a produção de um texto com base na leitura e discussão de outros textos, visando à percepção das singularidades desse gênero e das linguagens sociais recorrentes no meio acadêmico; propiciar ao estudante o contato com o arcabouço teórico do curso; auxiliar no desenvolvimento da identidade profissional do aluno, a partir do contato com as discussões e postulações teóricas concernentes à determinada área do conhecimento etc.

Assim, na voz da autora, para que o aluno se engaje, não basta explicar como o gênero se estrutura linguisticamente, mas precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar

e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores (LILLIS, 1999).

Ao tratar do letramento ensaístico, prática tão presente nas universidades inglesas e americanas, Gee (1996) tece considerações sobre o que vê como características dominantes desta forma particular de letramento e de outras práticas similares, nas quais podemos incluir a resenha. Na visão do autor, a escrita do ensaio acadêmico é linear, tem um tema central, valoriza tipos particulares de argumentação (exemplificação, remissão a voz de autores legitimados pela academia, comparação entre opiniões divergentes sobre um mesmo assunto, etc.), deve ser escrito em inglês padrão, sem marcas de primeira pessoa e com o intuito de informar, não de entreter.

Para Gee (1996) e Lillis (1999), o que importa sobre a prática de letramento do ensaio acadêmico, com sua configuração particular de convenções escriturais, embora não seja a única maneira de produzir sentido por meio da escrita, é o fato de ser uma prática privilegiada nas instituições formais de ensino. Os autores argumentam que as práticas privilegiadas, nesse domínio, não são ensinadas para aqueles que não as conhecem, ou seja, as instituições de ensino superior “continuam a privilegiar aqueles que já são privilegiados dentro da sociedade”, o que acarreta um processo de marginalização (LILLIS, 1999, p. 132).

Assim, segundo Lillis (1999), o processo de marginalização do aluno universitário acontece, primeiramente, pelo fato de os professores julgarem que as convenções da escrita acadêmica são transparentes, bem como suas instruções, e por não tomarem conhecimento sobre o real letramento que o aluno traz para a universidade, em função da demanda que a universidade atual atende – dados constatados no capítulo de análise da presente pesquisa.

Ao julgar que as convenções escriturais da produção acadêmica ou de determinado gênero fazem parte do “senso comum”, o professor institui a prática do mistério que, por sua vez, trabalha contra os alunos menos familiarizados com as convenções dominantes, dificultando, assim, seu acesso ao discurso acadêmico. Outro fator que dificulta o acesso do aluno, segundo Lillis, é o *endereçamento* dominante no ensino

superior, processo no qual não há uma relação dialógica entre alunos e professores, mas apenas a voz do professor, num espaço monológico, a sala de aula.

De acordo com Bakhtin (2003), um dos traços constitutivos do enunciado é o seu *endereçamento* a um destinatário – a que o autor chama de “*orientação dialógica do discurso*” (BAKHTIN, 1998, p. 85). Essa orientação dialógica, ou seja, a perspectiva do outro, é o que determinará o tratamento que será dado ao *tema*, o que o locutor vai dizer e o gênero do discurso com o qual vai dizer.

Assim, Bakhtin (2003), no que diz respeito ao *endereçamento* de um enunciado, coloca o destinatário/receptor em posição de destaque no ato comunicativo, porque não o vê como um participante passivo, mas como sujeito que mantém uma atitude responsiva/ativa em relação às palavras do locutor, no sentido de concordar, discordar, completar, obedecer ou aderir às suas ideias.

Em suma, é possível dizer, na perspectiva bakhtiniana, que a atividade discursiva é um diálogo com a presença de, pelo menos, duas vozes: a voz do autor e a voz do suposto receptor, portadores de diferentes discursos. Para Bakhtin (2003), é a suposta concepção do destinatário que o autor do enunciado tem que o faz projetar as possíveis réplicas do receptor que, por sua vez, determina o enunciado. Nessas circunstâncias, a atividade comunicativa, dimensão discursiva mediada pela linguagem, é fruto da interação (alternância de vozes) entre locutor e interlocutor.

Em Bakhtin/Volochinov (2004), o diálogo é tido como um embate ideológico, ou melhor, quando uma enunciação é elaborada para responder, concordar, discordar, completar outro enunciado, apóia-se em enunciados anteriores e/ou posteriores. Bakhtin /Volochinov (2004) ainda salienta que os nossos enunciados são permeados pelas palavras dos outros, sendo que as palavras de outrem “trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295).

Muito embora os aspectos envolvidos no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização formal não se constituíssem como foco de pesquisa para Bakhtin, Lillis (1999) toma o conceito de *endereçamento* para os seus estudos sobre a escrita do estudante no ensino superior.

Transpondo a concepção de *endereçamento* para o ensino superior, Lillis (1999) percebe a sua viabilidade no que tange à produção do discurso escrito e à compreensão dos alunos em executar as tarefas propostas pelos professores. Assim, tendo em vista que os alunos desejam um relacionamento falado com o professor em torno de sua aprendizagem e escrita no ensino superior, Lillis (*op.cit.*) aponta que a marginalização do estudante universitário ocorre quando, ao endereçar suas orientações, o professor não tem em conta quem é o seu real destinatário; quando, ao proceder com as orientações sobre o funcionamento de determinado gênero, não dá voz aos alunos a fim de que tirem suas dúvidas, fazendo da sala de aula um espaço monológico, e não dialógico; quando não mostra ao aluno que as convenções que regulam a escrita acadêmica não são únicas, mas apenas uma forma de produzir sentido por meio da linguagem, ou seja, apenas uma forma de discurso.

Na visão de Lillis (1999), o *endereçamento* dominante do professor, dentro do ensino superior, trabalha contra facilitar o acesso dos alunos ao discurso acadêmico. Em termos práticos, para a autora não basta propiciar aos alunos atividades que, supostamente, possam levá-los a desenvolver e aperfeiçoar competências linguísticas e capacidades discursivas escritas, convocadas na produção de textos coerentes e adequadas às situações comunicativas da universidade. Para que o aluno passe a ter domínio dos recursos linguístico-discursivos oferecidos pela própria língua, de forma a conduzi-los à obtenção de efeitos de sentido adequados às diferentes circunstâncias nas quais são convocados a agir por meio da linguagem, ele precisa ter voz. Ou seja, o estudante precisa ter contato de frente com o professor a fim de: negociar e renegociar as especificidades da tarefa determinada pelo professor; explicitar suas dúvidas; e explorar quais são as expectativas que os professores têm em relação a sua escrita.

Embora isso seja considerado difícil de ser promovido, devido às limitações e aos recursos de que dispõem as universidades atuais, “é um preço que tem de ser pago, se a ampliação do acesso ao ensino superior”, que vá além do acesso físico, for o nosso objetivo (LILLIS, 1999, p. 148).

Assim, a análise dos dados a serem discutidos no próximo capítulo dar-se-á na perspectiva dos Novos Estudos do letramento, ressaltando-se os dois modelos de

letramento proposto por Street (1984; 2003), a noção de Discurso (GEE, 1996), os três modelos sobre os quais a escrita acadêmica é entendida e ensinada (LEA; STREET, 1998) e a prática do mistério (LILLIS, 1999). Além dessas noções, para a análise dos dados, recorreremos a alguns estudos que tratam da produção de gêneros acadêmicos (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b; MACHADO, 2005; MATENCIO, 2002; VANOYE, 1987).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

A análise que se segue é desenvolvida a partir de excertos das falas dos sujeitos de pesquisa, das resenhas produzidas pelas alunas e das correções dos professores feitas no corpo dessas produções.

Na presente pesquisa, como mencionado no capítulo metodológico, partimos da asserção geral de que diferentes concepções sobre um mesmo objeto podem gerar conflitos. Sendo assim, a análise das falas dos sujeitos de pesquisa terá como objetivo inicial identificar se suas concepções de resenha são divergentes. Após essa verificação, o próximo passo será investigar como essas concepções implementam-se nas práticas escriturais das estudantes e dos professores para, posteriormente, analisar os conflitos que são gerados pelas divergências entre os conceitos de resenha.

Para tanto, com base nos recortes feitos nos dados, tentaremos responder às perguntas de pesquisa na ordem em que aparecem no capítulo metodológico: qual é a história de letramento das alunas e suas concepções de resenha; qual é conceito de resenha dos professores; quais as convergências e divergências entre as concepções de resenha; de que forma implementam-se na prática; e quais conflitos são gerados pelas divergências.

Visto que o nosso objetivo geral é o de analisar os conflitos que emergem da escrita de resenhas nos trabalhos acadêmicos de estudantes calouros, a análise pautou-se pelos conflitos presentes nas produções das alunas e pelos conflitos vivenciados por elas ao produzirem as resenhas com base em orientações distintas. E é esse objetivo que justifica o fato de termos entrevistado apenas as alunas e gravado as aulas dos professores, de modo que não é do nosso interesse, ao menos neste momento, analisar os conflitos que emergem das interações entre professores e alunos, pois isso demandaria outra investigação.

Assim, a fim de responder às perguntas de pesquisa, a análise encontra-se dividida nas seguintes partes: análise das informações coletadas através de entrevista

semiestruturada com as alunas, investigando quais são as concepções de resenha que estão no bojo de suas histórias de letramento; análise da transcrição das aulas dos dois professores, visando identificar quais são as suas concepções de resenha; confronto entre as concepções das alunas e dos professores; análise do *corpus* escrito (resenhas produzidas pelas alunas e correções dos professores sobre essas resenhas), com o objetivo de verificar como concepções diversas se implementam na prática dos sujeitos de pesquisa; e, por fim, a partir desse *corpus*, das transcrições das entrevistas semiestruturadas, das transcrições das aulas e da transcrição da entrevista aberta, análise dos conflitos apresentados pelas alunas ao tentarem produzir a resenha conforme as orientações dos professores.

4.1 Concepções de resenha das alunas

Após a constatação de que alguns gêneros acadêmicos não deveriam ser totalmente desconhecidos por parte dos alunos calouros, como apontado na introdução desta pesquisa, elaboramos a entrevista semiestruturada. O objetivo central da entrevista foi o de verificar se as alunas tiveram contato com o gênero resenha durante suas histórias prévias de letramento, bem como qual era o conceito que traziam do gênero em questão para o âmbito universitário. Assim, os pontos que nortearam as entrevistas foram os seguintes:

- incentivo à leitura no contexto primário de socialização (em casa);
- incentivo à leitura e à escrita em contexto secundário de socialização/escolarização;
- confronto entre os incentivos dados em casa e na escola;
- gêneros discursivos com os quais mais tiveram contato em níveis anteriores de escolarização, visto que estão na universidade;
- expectativas quanto às produções escritas exigidas na universidade;
- concepção de resenha construída ao longo de suas histórias prévias de letramento;

Por se tratar de três entrevistas, as perguntas feitas às alunas não foram exatamente as mesmas, porém seguem os eixos expostos acima. Além disso, para a análise, visto que a entrevista semiestruturada abre precedentes para que o entrevistador e o entrevistado extrapolem os eixos norteadores, foram selecionadas apenas as respostas dadas aos eixos que consideramos relevantes para atingir o propósito de analisar os conflitos gerados pelas divergências de concepções sobre um mesmo objeto, no caso a resenha.

Para análise dos excertos das falas das alunas foram utilizados os conceitos de Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de letramento (STREET, 1984) e Discurso Primário e Discurso Secundário (GEE, 1996, p. 2001), a fim de tentar compreender como suas concepções foram construídas, bem como o que está subjacente a essas concepções que, por sua vez, podem estar relacionadas ao modelo de escolarização ao qual foram submetidas ou ao contato com Discursos Secundários durante suas histórias prévias de letramento. Assim, os excertos destacados nesta parte da análise focalizam as respostas dadas ao eixo *incentivo à leitura no contexto primário de socialização*, ou seja, em casa.

Nos excertos destacados abaixo, observa-se que as três alunas vêm de ambientes primários de socialização, Discursos Primários, nos quais havia a valorização da palavra escrita e o incentivo à leitura por parte dos familiares que, por sua vez, funcionavam como agentes de letramento de suas crianças. Embora os excertos evidenciem apenas um aspecto de incentivo à leitura, a oferta de material escrito, fica subjacente aos relatos das alunas a crença de que o desenvolvimento do hábito de ler é uma base importante para um bom desempenho na escola.

Apesar de as estudantes terem tido contato com material escrito diverso ao que geralmente circula na escola (revistas informativas, jornais, HQs etc.), as práticas de leitura, no caso de A2, e outros materiais a que tinham acesso em casa eram similares aos do universo escolar, conforme indiciam os seguintes excertos:

(A1): *Minha avó chegou até comprar aquelas coleções “Conhecer”²⁷ [...]*²⁸
Eu tinha também muitas revistinhas em quadrinhos, outros tipos de

²⁷ Enciclopédia de 1973 sobre ciências da natureza.

revistas mais informativas, jornal, mas a coleção é que me despertou o interesse [pela leitura]²⁹. Eu lia tudo que chegava nas minhas mãos pela minha mãe e minha avó;³⁰

(A2): [...] *ela* [a mãe] *pegava essas revistas* [Veja, o Jornal Folha de São Paulo, e uma revista de geografia trazidas da casa da patroa] *e pedia pra mim ler um pedacinho, só pra ver como eu estava lendo* [...];

(A3): *Meu pai não* [me incentivava a ler], *mas minha mãe sim, talvez por ela ser professora* [...]. *Ela trazia* [da escola] *muitos livros infantis, bem ilustrados*.

Na perspectiva de Gee (1996), a escola é percebida como uma instituição que possibilita o contato das crianças com um espaço de socialização secundário e, por conseguinte, de ensino sistemático – ou seja, trata-se de um contexto que, além de oferecer informações específicas ao aprendiz, possibilita o contato com pessoas que não são do convívio familiar do aluno. Assim, considerando que o Discurso Primário nos dá base para a aprendizagem de outros Discursos fora do núcleo familiar, é possível verificar, nos depoimentos das alunas, um incentivo à leitura com vistas ao sucesso escolar. Desse modo, os relatos acima parecem apontar, conforme o autor, para a introdução de aspectos e materiais valorizados nos Discursos Secundários, o escolar e o da casa da patroa, na socialização primária das alunas, a fim de que obtivessem sucesso na escola, de modo que essa introdução se deu da seguinte forma:

- a avó incentivou **AI** a ler a enciclopédia *Conhecer* – coleção muito comum, ao menos até pouco tempo atrás, nas escolas, que servia de base para os alunos realizarem suas pesquisas escolares;
- a mãe de **A2** trazia materiais escritos (jornais e revistas) que circulavam na casa da patroa para auxiliar a filha nas tarefas escolares, além de utilizá-los

²⁸ [...] Supressão, realizada pela pesquisadora, de trechos das falas dos sujeitos de pesquisa.

²⁹ [] / () Explicações da pesquisadora.

³⁰ A fim de permitir melhor visualização das expressões nas quais focalizam-se a análise, elas são apresentadas em negrito e em itálico.

para verificar se **A2** já tinha obtido fluidez na leitura, quando pedia a ela para ler em voz alta – prática de leitura comum na escola que tem o intuito de verificar se o aluno é capaz de decifrar o que está escrito e depois reproduzir oralmente o que foi decifrado sem errar a pronúncia das palavras;

- a mãe de **A3** trazia da escola livros infantis *bem ilustrados* para incentivar a filha a ler; talvez, por ser professora, compartilhasse da crença de que as crianças gostam de livros bem ilustrados, ou pelo fato de os livros infantis privilegiarem a ilustração em detrimento da escrita, visto que os alunos em fase pré-escolar ainda não estão suficientemente alfabetizados.

No que concerne à visão de leitura privilegiada nos Discursos Primários das alunas, mais especificamente no caso de **A2**, observa-se uma tendência em conferir à leitura e, por conseguinte, à escola uma dimensão de poder. E isso não se evidencia apenas pelas práticas escolares privilegiadas pela mãe de **A2**, leitura em voz alta e correção da fala, mas na crença de que o acesso à leitura e à escola traria à filha a possibilidade de exercer uma profissão melhor do que a dela: *Ela [a mãe] não ia na escola, mas cobrava em casa. Ela [a mãe] falava que queria que eu tivesse uma profissão melhor do que a dela, não queria que eu varresse chão, ela falava isso. Quando eu falava errado, ela sempre me corrigia. [...]*.

Há, no relato acima, uma visão de leitura apoiada no Modelo Autônomo de Letramento que, segundo Street (1984), além de ter espaço na escola, condiciona a ascensão social do indivíduo, o progresso, o avanço econômico, entre outros aspectos, ao desenvolvimento do letramento. Além disso, esse modelo parte da crença de que uma vez que os indivíduos adquirem as habilidades de ler e escrever têm suas capacidades cognitivas afetadas, no que concerne ao desenvolvimento do pensamento abstrato e crítico.

Assim, a interposição de Discursos com vistas à promoção escolar não se evidencia apenas pelo tipo de material oferecido às alunas, pelas práticas de leitura privilegiadas no lar e pelo modelo de letramento que apoia essas práticas, mas também, nos casos de **A2** e de **A3**, pelo contato de seus familiares com os Discursos Secundários da escola e do trabalho.

Desse modo, conforme Gee (1996), os Discursos interpõem-se quando valemos de aspectos do Discurso Secundário, no caso, o da escola, para socializar nossas crianças com o mundo da escrita, ou quando recorremos a aspectos do Discurso Primário para atuarmos em um dado Discurso Secundário. Contudo, essa interposição não se dá sem conflito no processo de formação das pessoas, como é possível verificar nos relatos de A2, que repetiu a primeira série, apesar dos incentivos da mãe, e de A3, que não tinha um volume de leitura adequado, segundo as expectativas da mãe: (A2) *Eu fazia meus trabalhos na primeira série com os jornais e as revistas que ela [a mãe] trazia da casa da patroa, mas eu repeti a primeira série; (A3)[...]. Minha mãe queria que eu lesse mais, mas eu nunca gostei muito de ler, de ler bastante como ela queria.*

Segundo Gee (1996), quando a socialização primária de um indivíduo ganha contornos similares aos das práticas letradas valorizadas pelo Discurso Secundário escolar, é possível que essa pessoa não encontre tantas dificuldades em assimilar os modos de ler, escrever, ser, falar, pensar, agir e interagir privilegiados nesse Discurso, tido por ele como Dominante (1996; 2001; 2005), no entanto, a escola não auxilia os alunos a responderem às demandas da cultura grafocêntrica.

A escola, por estar calcada no Modelo Autônomo de letramento, não trabalha em prol de cultivar e ampliar hábitos de leitura e escrita desenvolvidos em casa e nas séries iniciais, à medida que os alunos avançam em seus estudos. Desse modo, ela não os prepara para lidar com outras formas de produzir sentido, por meio da linguagem, valorizadas fora do ambiente escolar – o que restringe o acesso dos estudantes a um mundo letrado mais amplo. Assim, a correspondência entre certas práticas de letramento do Discurso Primário e as práticas escolares apenas auxilia os alunos a atuarem sem maiores dificuldades no Discurso Secundário escolar. Porém, as práticas valorizadas pelo Discurso Secundário escolar não os auxiliam a responder às exigências de outros contextos em que a leitura e a escrita também têm lugar, como veremos adiante. Assim, os excertos que seguem focalizam as respostas dadas aos eixos *incentivo à leitura e à escrita em contexto secundário de socialização/escolarização e gêneros discursivos com os quais mais tiveram contato em níveis anteriores de escolarização, visto que estão na universidade.*

Partindo do pressuposto de que o Modelo Autônomo vê a língua como autônoma, independente dos contextos nos quais é produzida/utilizada (Street, 1984), e só pode ser ensinada e apreendida por um processo único, geralmente associado ao desenvolvimento de grupos sociais dominantes, é possível dizer que as experiências de *A1* e *A2* nas séries iniciais com a leitura fogem, em parte, a esta regra.

No caso de *A1*, é interessante notar que além do incentivo dado à leitura, por parte da professora, havia uma preocupação com o estágio de aprendizagem em que os alunos se encontravam: [...] *Ela* [a professora] *levava a gente na biblioteca para ler livros, mas não livros que a gente não entendesse, era de acordo com a série*. Já no caso de *A2*, a professora atribuiu uma função social ao ato de ler, ou seja, não era a leitura pela leitura, mas ler para socializar com os colegas de classe: *E ela* [a professora] *dava livros diferentes para os alunos, porque daí cada um tinha uma história diferente pra contar pros outros colegas*.

Assim, é possível dizer que as práticas expostas acima tendem para o Modelo Ideológico de letramento, pois, de certo modo, articulam o momento de descoberta e aprendizagem sistemática da escrita e da leitura nas séries iniciais com formas de usar a leitura em práticas significativas para o aprendiz, visto que a professora de *A1* respeitava o estágio de desenvolvimento dos alunos; e a de *A2*, ao avaliar a compreensão da leitura, atribuía significado ao ato de ler quando pedia aos alunos para socializarem as histórias que tinham lido em casa com os colegas de classe. Práticas como as de oferecer ao aluno livros adequados ao seu estágio de desenvolvimento e as de contar e ouvir histórias a partir de um texto escrito não só incluem o sistema da língua na aprendizagem, mas também a sua possibilidade de uso.

No que concerne à avaliação da compreensão da leitura, observa-se, nos relatos, uma prática alinhada ao Modelo Autônomo de Letramento – a leitura em voz alta: (*A1*) *Ela pedia para cada aluno ler um pedacinho do livro, um parágrafo*. [...] *Era leitura em voz alta, na frente dela* [...]; (*A2*) *Elas pediam pra gente ler em voz alta*. Essa prática, também presente no lar de *A2*, diferente do que as alunas pensavam no momento da entrevista, não avalia a compreensão da leitura, mas apenas testa a consciência fonológica que permite ao aprendiz associar som e grafema, a fim de produzir/interpretar palavras e frases. Além

disso, a leitura que *A1* fazia em voz alta era pautada pela correção e não pela compreensão: *Então, assim, ela [a professora] dava a nota de acordo com o que a pessoa lia, se respeitava a pontuação, se respeitava a vírgula, se respeitava o que era um diálogo, uma conversa.* [...]. Sendo assim, só *A2*, quanto à compreensão, era avaliada, quanto tinha de contar, aos colegas e à professora, o que tinha entendido da história que tinha lido em casa.

Diferente das duas alunas, *A3* teve, nas séries iniciais, um contato com a escrita profundamente calcado no modelo autônomo de letramento. Quando perguntado a ela se teve incentivo à leitura por parte das professoras, *A3* respondeu em um tom de quase protesto que *não*, dizendo que a leitura se restringia aos textos do livro didático – de modo que o incentivo vinha mais por parte da mãe do que das professoras: *Não. Raramente elas davam livros pra ler.* [...] *A leitura se resumia aos textos do livro didático, uma vez ou outra ela pedia pras mães comprarem livros diferentes, livros infantis. Quando eu lia, era mais em casa mesmo, os livros que a minha mãe trazia, os gibis. Eu tinha mais incentivo da minha mãe do que das professoras* [...].

Nos excertos de *A3*, nota-se uma reação diante da artificialidade da prática de leitura oferecida pelas professoras e da negação a um mundo letrado mais amplo, ou seja, que pudesse ir além do livro didático. Talvez essa reação justifica-se por conta de *A3* vir de um ambiente letrado propiciado pela mãe e do confronto entre a diversidade de materiais escritos presentes em casa com os da escola. No que concerne à compreensão de leitura, a aluna mantém o mesmo tom crítico, pois, sob sua ótica, a explicação dos professores, bem como a explicitação do que estava certo ou errado, auxiliaria na compreensão do texto e das atividades propostas; por sua vez, para os professores a prova era instrumento suficiente para medir a compreensão dos alunos: [...] *Os professores falavam pra gente lê e ficava naquilo, não explicava o texto. E chegava o dia da prova e tinha que colocar o que a gente tinha entendido da leitura. Se tivesse certo ou errado, eles mostravam, mas não falava o porquê estava certo ou errado. Eles não paravam para falar sobre o que a gente tinha errado ou acertado.*

Observa-se, no relato acima, um choque entre o Discurso Primário da aluna e o Discurso Secundário da escola, pois fica implícita a ideia de que *A3* tinha em casa, por parte da mãe, uma explicação ou um diálogo sobre aquilo que lia. Ou seja, a aluna julgava

importante que os professores apontassem os erros e acertos não só por meio das correções escritas, mas, também, por meio do diálogo – visto que parecia ter essa prática em casa.

Quanto à escrita, verificam-se práticas recorrentes que não privilegiavam as práticas sociais onde a escrita tem lugar, típicas do modelo autônomo de letramento, pois, na voz das alunas, elas tinham de escrever a partir da inspiração/criatividade, e não com base no contato prévio com outros textos – prática que apenas privilegia a aprendizagem do sistema, porém não favorece a aproximação do estudante com o texto, no que concerne às condições de produção (estabelecimento dos propósitos comunicativos e dos interlocutores) e contato prévio com outros gêneros do discurso por meio da leitura e pré-escritura. Assim, a fim de ilustrar como essa prática se implementa, seguem os relatos das alunas:

(A1): [...] *a partir da segunda série a professora punha uma gravura no quadro e pedia para a gente fazer uma composição a partir daquela gravura [...];*

(A2): *A gente fazia redação com temas livres. Ela também dava o início da história e a gente tinha que continuar.*

(A3): *Eu fazia redação com base nas histórias do livro didático. [...] E as redações eram pra falar sobre a nossa vida, sobre a nossa família, nada sobre uma pesquisa, até mesmo porque a gente não fazia pesquisa. [...].*

Além de terem de escrever a partir de temas dados pelo professor, sem discussão e leitura prévia sobre esses temas, tinha a prática do questionário, evidenciada por A3: *Questionário era mais do que redação. Era questionário do texto.* Segundo Kleiman (1993), a prática do questionário é muito comum nas escolas e não testa a compreensão da leitura, mas apenas a capacidade de o aluno em parear as palavras do texto com as palavras do questionário a fim de chegar à resposta correta, de modo que o texto é visto como repositório de mensagens e informações. Outra prática criticada pela autora, e também associada à concepção autônoma de letramento, é a que vê os textos, tanto os oferecidos pelos professores como os redigidos pelos alunos, como pretexto para o ensino e a correção das regras gramaticais, o que pode ser ilustrado na fala de A2: [...] *E ela fazia a*

correção [da redação], *e quem não tivesse ido bem, tinha que refazer a redação, corrigindo todos os erros de Português.*

No relato acima, é possível perceber que a prática de correção da professora servia aos propósitos de adequar o texto de *A2* à norma padrão da Língua Portuguesa, o que leva a depreender que a professora apontava apenas os aspectos gramaticais em detrimento dos aspectos estruturais, semânticos e discursivos.

De acordo com Ruiz, (2001), a prática de indicar os erros gramaticais no corpo do texto, com o intuito de que o aluno sozinho reflita sobre e corrija esses erros, além de estar pautada pelo modelo autônomo de letramento, limita a atividade de correção a uma espécie de caça erros. Assim, o texto do aluno só é considerado adequado se estiver obedecendo às regras da norma padrão. Contudo, vale ressaltar que não estamos dizendo que a norma padrão da Língua Portuguesa não deve ser ensinada, mas que o texto do aluno não deve ser visto apenas como espaço de correção gramatical e, sim, como uma unidade maior de sentido. Para tanto, segundo Ruiz (2001), faz-se necessário que o professor seja co-autor do texto, deixando claro para o aluno o que deve ser melhorado a partir de observações que deem conta da macroestrutura³¹ do texto, e não apenas de correções locais presas às regras gramaticais.

No que concerne à leitura, nas séries posteriores, ensino fundamental II e médio, na voz das alunas, não se observa um aumento significativo no incentivo à leitura por parte dos professores, com exceção de *A3*, que diz ter lido mais nesta fase. Nota-se, também, a manutenção da prática de redação sem discussão e leitura prévia, em *A1*, bem como o reforço da prática do questionário, no caso das três alunas, como mostram os excertos seguintes:

(E): [...] vocês, então, escreviam sobre as datas comemorativas, mas como a professora fazia a correção dessas redações?

(A1): Então, tinha muita redação da quinta até oitava, com temas livres,

³¹ Na voz de Van Dijk (1978, p. 55), “a macroestrutura de um texto [...] é uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto”. Ou seja, no domínio linguístico, esse conceito serve para definir a estrutura semântica global de um texto.

sobre as datas comemorativas, dia das mães, dos pais [...]. E a professora corrigia todos os erros de Português que apareciam nas nossas redações.

(E): *[...] E os outros professores pediam o quê em termos de leitura e escrita?*

(A1): *[...] eles davam os textos do livro e a gente fazia o questionário e eles corrigiam o questionário [...]. Mas eles [os professores] não queriam saber a parte de entendimento. [...]. A gente copiava o texto do livro e fazia o questionário.*

(E): *[...] o que mais você lia?*

(A1): *Eu gosto muito de ler romance [...]. Mas nessa fase eu só lia o que a professora [de língua portuguesa] pedia e os textos do livro didático para a matéria dela e dos outros professores.*

(E): *E nas outras séries, quinta, sexta, o incentivo [à leitura e à escrita] continuou?*

(A2): *Não pelos professores. Eu lia mais por conta própria, pegava os livros na biblioteca, porque podia pegar os livros emprestados, levava pra casa e lia. Os professores não incentivavam muito, ficava mais no livro [didático], os textos do livro, os exercícios do livro, não fugia muito dos livros que a escola dava.*

(E): *E você produzia textos nessa época?*

(A2): *Bastante. As questões das provas eram dissertativas, tinha que escrever muito pra responder às questões [...]. Então, as avaliações eram feitas de questionários, mas tinha que escrever muito mostrando a compreensão da matéria, principalmente de história e geografia. Então era assim: leitura no livro didático, responder questionário, fazer síntese da compreensão da matéria e entregar para o professor [...].*

- (E): *E no ensino fundamental II, as coisas mudaram um pouco [em relação à leitura e à escrita]?*
- (A3): *A gente lia outros textos, não só do livro didático. A gente fazia pesquisas na biblioteca. Eu não consigo lembrar dos livros, mas eu lia mais nessa fase.*
- (E): *E quais textos você produzia?*
- (A3): *A gente respondia questionários, os professores pediam resumos pra nota, eles corrigiam os resumos. Em português, a gente fazia texto narrativo e descritivo [...].*

Com exceção de A3, que *lia outros textos, não só do livro didático*, é possível dizer, a partir dos excertos destacados acima, que as atividades de leitura e escrita propiciadas às alunas eram, na sua grande maioria, voltadas à leitura dos textos do livro didático e à produção de questionários. Atividades assim estão ancoradas ao modelo autônomo de letramento por restringirem o acesso dos alunos a outros materiais escritos, bem como aos gêneros que circulam fora do universo escolar. Além disso, a prática do questionário, nos moldes em que é solicitado na escola, como dito anteriormente, só exige do aluno que acione a capacidade de parear as palavras do questionário com as palavras do texto, ou seja, localizar e copiar partes do texto como resposta.

Conforme apontado no segundo capítulo desta dissertação, apesar da capacidade de decodificação favorecer o acesso à leitura e à escrita – no que diz respeito ao domínio das convenções gráficas, compreensão da natureza alfabética etc., é insuficiente para que o aluno atribua sentido às informações contidas no texto (ROJO, 2004), conforme evidencia o relato de A1: [...] *eles davam os textos do livro e a gente fazia o questionário e eles corrigiam o questionário [...]. Mas eles [os professores] não queriam saber a parte de entendimento. [...] A gente copiava o texto do livro e fazia o questionário.*

De forma diversa ao caso de A1, o relato de A2 indicia que o questionário, ao menos nas disciplinas de História e Geografia, servia como instrumento para verificar a compreensão do aluno no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas. Desse modo, a exigência de ter de escrever *muito pra responder às questões*, na voz da aluna, denota a

intenção de que para obter êxito nas provas não bastava ver os textos e, por conseguinte, as disciplinas, como repositórios de informações desconexas, mas como instâncias discursivas passíveis de serem entendidas e relacionadas – tendência que, se comparada à prática do questionário que apenas exige o pareamento e a cópia de palavras, está mais próxima ao modelo ideológico de letramento. Vale salientar que a crítica feita aqui não recai sobre o instrumento questionário, mas sobre o que pedem as questões, uma vez que apenas exigem dos alunos a ativação das capacidades de localização e cópia.

Apesar da supremacia da produção do questionário na história de letramento das estudantes e, por consequência, o contato recorrente com o gênero, nota-se a introdução de outras práticas, como a escrita de dissertação, narração, descrição e resumo/síntese. Assim, a fim de verificar, posteriormente, como as alunas construíram suas concepções de resenha, segue a análise de alguns excertos que focalizam *o contato delas com outros gêneros escolares*.

Nos relatos das alunas, apesar da persistência da prática do questionário como instrumento de avaliação da compreensão da leitura, ao menos na voz de *AI*, observa-se, no ensino médio, um maior espaço dado a outros gêneros escolares, principalmente à dissertação: *(A1) era mais redação e gramática, o texto era dissertativo ou narrativo [...]. Era texto dissertativo que tinha que ter apresentação do tema que eu ia falar, desenvolvimento e a conclusão do texto; (A2) Tinha Português, mas era só gramática e dissertação; (A3) E a gente fazia redação com base nos assuntos do jornal.[...] a professora de português ensinou a fazer [dissertação] e ela pedia pra nota. [...]*.

Os gêneros ensinados na escola circulam, quase que predominantemente, no ambiente escolar, de modo a se distanciarem de outras práticas de escrita socialmente aceitas em outras esferas da atividade humana, dado que leva alguns teóricos, como Geraldi (1993) e Britto (2002), a verem o ensino desses gêneros com certo tom de crítica.

Segundo Britto (2002, p.109), o ensino do gênero redação escolar, que se subdivide em descrição, narração e dissertação, traz em seu bojo a concepção de que a leitura e a escrita são habilidades meramente técnicas, uma vez que os alunos podem adquiri-las “com treino e assimilação de regras”, como parece ter assimilado *AI*, ao lembrar, durante a entrevista, a estrutura do texto dissertativo: *Era texto dissertativo que*

tinha que ter apresentação do tema que eu ia falar, desenvolvimento e a conclusão do texto.

Conforme o autor, o ensino do gênero redação escolar tido como uma espécie de “treino” pressupõe, bem como concepções de ensino alinhadas ao modelo autônomo de letramento, que o domínio de aspectos estruturais de um determinado gênero garante ao aluno o domínio de qualquer outro texto que apresente aspectos estruturais similares. Dado que pode ser contestado, visto as dificuldades que os alunos enfrentam ao se depararem com a necessidade de aprender outras práticas escriturais que não estão presentes nas práticas do Discurso Secundário escolar, como veremos adiante.

De acordo com Geraldi (1993), o ensino de redação oferecido pela escola não trabalha em prol do aluno, no sentido de que ele perceba e aprenda que todo texto tem um projeto discursivo. Ou seja, para o autor, a escola não mostra ao aluno que para a produção textual algumas condições precisam ser minimamente satisfeitas, a saber: o locutor precisa ter o que dizer a um interlocutor, de modo que “o que dizer” só pode ser construído e materializado linguisticamente a partir do contato prévio com outras leituras e gêneros que circulam socialmente.

Neste sentido, é possível verificar que ao menos no que diz respeito à construção “de o que dizer” os professores de A3, alinhados, mesmo que parcialmente, ao modelo ideológico de letramento, demonstravam certas preocupações, visto que, na voz da aluna, pediam aos alunos para escreverem a partir das notícias do jornal, e não a partir da inspiração: [...] *só lia o que os professores pediam e eles também pediam pra gente ler jornal pra debater os assuntos do próprio jornal na sala. E como meu pai gosta de ler jornal, ficava fácil porque eu tinha tudo em casa. Meu pai assinava a Folha de São Paulo. E a gente fazia redação com base nos assuntos do jornal.*

Observa-se, ainda, no relato de A3, a interposição de Discursos (GEE, 1996), no que concerne ao jornal disponível em casa e solicitado pelos professores para a realização das tarefas escolares, fato que tornava a atividade de leitura, na voz da aluna, *fácil*. Por outro lado, fica implícito ao relato de A3 que a postura rígida da professora de Português dificultava a atividade de escrita, pois ela não abria espaço para o debate, como os outros professores, nem para questionamentos, de modo que os textos dos alunos só

tinham a nota como fim: [...] *a professora de português ensinou a fazer [dissertação] e ela pedia pra nota. A professora de português ela era muito brava, a gente tinha medo dela, ela me deu aula nos dois últimos anos do ensino médio. Aí ficava aquela coisa: entendeu, entendeu, se não entendeu, não pergunta.*

Por ser a prática da dissertação recorrente nas vozes das alunas, depreende-se dos excertos que elas foram submetidas no ensino médio – com exceção de A3, que, para alguns professores, escrevia a partir dos textos do jornal – a práticas escriturais descontextualizadas, bem como a uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem, visto a persistência de práticas calcadas na perspectiva da redação escolar.

Em suma, ficam subjacentes aos relatos das alunas, no que concerne à leitura e à escrita, os seguintes pressupostos:

- o ato de escrever emergia da inspiração;
- conforme as alunas avançavam em seus estudos, diminuía o contato com a leitura;
- o ensino de língua restringia-se ao ensino de regras gramaticais e ao gênero redação escolar.

Assim, com base nas trajetórias escolares analisadas, é possível dizer que as alunas foram submetidas a um modelo de ensino embasado mais na perspectiva do modelo autônomo de letramento. E isso se evidencia por elas terem vindo de uma tradição escolar que não privilegiava, de forma significativa, as práticas sociais de escrita, bem como os gêneros que circulam fora do ambiente escolar (STREET, 1984).

Desse modo, a partir dos relatos, verifica-se um contato maior com o gênero redação escolar (dissertação, descrição e narração) e o questionário em detrimento de outros gêneros que têm espaço em outras esferas e contextos de ensino. Contudo, mesmo diante deste panorama, quando foram questionadas sobre quais gêneros tiveram mais contato, as alunas disseram também haver tido contato com o gênero resumo que, apesar de ser um gênero escolar, aparece com mais frequência em outros contextos e serve de base para a elaboração de gêneros mais complexos:

(A1): *Às vezes [fazia] resumo, muito raramente;*

(A2): *[...] Eu fazia muitos resumos sobre as leis, normas, tudo voltado pra contabilidade. [...] Se bem que em português eu tive as escolas literárias, Romantismo, Arcadismo, Barroco, mas a gente só lia o resumo dos livros que tinha no livro didático, a professora não pedia pra ler o livro inteiro. [...];*

(A3): *Os professores pediam resumos pra nota [...].*

O gênero resumo é bastante recorrente no Discurso Secundário da escola, pois os professores o pedem com a finalidade de verificar se os alunos realmente leram o que foi proposto em aula. Para os nossos propósitos, cabe-nos verificar se o contato com esse gênero contribuiu de alguma forma para a construção das concepções de resenha das alunas, visto que, conforme apontado na introdução desta dissertação, o resumo é parte integrante desse gênero (MONTEIRO, 1998; ANDRADE, 2006). Assim, os excertos abaixo focalizam as respostas dadas ao eixo *concepção de resenha construída ao longo de suas histórias prévias de letramento*:

(E): *Mas resumo, resenha, relatório, fichamento [os professores pediam]?*

(A1): *Não sei mesmo produzir os outros textos que você falou. Acho que a resenha é parecida com o resumo [...]; às vezes resumo, muito raramente. Resenha e fichamento eu nem sei o que é, não sei como fazer. Se bem que ouvi falar que resenha é quase como um tipo de resumo. Se for parecida com resumo, é melhor porque é mais fácil de fazer porque pra mim resenha, resumo e redação é tudo a mesma coisa, mas eu só sei fazer resumo e redação [dissertação ou narração].*

(E): *E você sabe o que é uma resenha?*

- (A2): *É escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto, o que você leu, as minhas próprias conclusões sobre o texto.*
- (E): *Pra você resenha é isso?*
- (A2): *É. Eu posso estar errada, mas pra mim é isso.*
- (E): *E onde você aprendeu esse conceito de resenha?*
- (A2): *Com o meu ex-marido. Quando ele fazia faculdade, ele fazia muita resenha. Aí ele me disse que depois que você lê um texto, você tira conclusões e escreve com as suas próprias palavras o que você entendeu.*
- (E): *Mas você já fez alguma?*
- (A2): *Não. Mas se for assim, não é tão complicado porque fazer com as nossas palavras é mais fácil do que ficar presa nas palavras do texto, porque as palavras do texto podem ser difíceis, aí você pode dar a sua própria interpretação pro texto e fazer a sua resenha.*
- (E): *E você sabe o que é resenha? Você sabe produzir uma resenha?*
- (A3): *Resenha pra mim é um resumo.*
- (E): *Pra você resenha é um resumo?*
- (A3): *É um resumo do que eu entendesse, algo do que eu tivesse entendendo e discutisse um tema que no texto tá algo e eu discordasse. É assim: é discordar de algo que está escrito, que eu tenha algumas queixas sobre esse texto.*
- (E): *Então, não seria só um resumo?*
- (A3): *É um resumo com alguns pontos que eu concordo ou discordo do*

texto que eu li.

(E): *E você sabe fazer uma resenha?*

(A3): *Acho que sim [...].*

Os relatos acima mostram que as alunas não tiveram contato com o gênero resenha durante suas histórias prévias de escolarização. E isso fica claro não só pelo fato de o gênero não ter sido mencionado nos dois últimos eixos analisados, mas pelas respostas dadas às perguntas se sabiam fazer resenha ou se já tinham feito alguma: (A1) [...] *Resenha e fichamento eu nem sei o que é, não sei como fazer [...]; (A2) não [...]; (A3) acho que sim [...].* Todavia, o fato de haver tido contato com o gênero resumo no Discurso Secundário escolar pode, de alguma forma, ter contribuído para a construção do conceito de resenha de A1 e A3, visto que a definem como um resumo.

Em um primeiro momento, A1 diz não saber o que é resenha. No entanto, no decorrer da entrevista, ela diz ter ouvido “*falar que a resenha é quase como um tipo de resumo*” e, posteriormente, diz que “*acho que a resenha é parecida com o resumo*” – o que tornaria a tarefa de fazer a resenha “*fácil*”, por conta de só saber “*fazer resumo e redação*”.

Quando a aluna diz ter ouvido falar que a resenha é parecida com o resumo, fica implícita a ideia de que construiu seu conceito sobre o gênero a partir do contato com outro Discurso Secundário que não o da escola, talvez um Discurso advindo do senso comum. Porém, quando diz achar que a resenha é parecida com o resumo, o que tornaria fácil a tarefa de produzi-la, justamente por apenas saber produzir resumo e redação, ganha força a hipótese de que construiu o conceito de resenha a partir do contato com o Discurso Secundário da escola.

No caso de A2, ela diz que resenha é: *escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto, o que você leu, as [...] próprias conclusões sobre o texto* – conceito que diz ter aprendido com o ex-marido que, por sua vez, o aprendeu quando estava em contato com o Discurso Secundário da faculdade, lugar onde, segundo A2, *ele fazia*

muita resenha. Neste conceito, de que resenha é escrever com as próprias palavras, é possível observar a mescla de Discursos Secundários: o escolar, assimilado por **A2**, e da faculdade, trazido para o lar pelo ex-marido.

Verifica-se a interposição de Discursos, nos relatos de **A2**, não só pelo fato de a aluna ter mencionado a experiência do ex-marido com o gênero em questão, que contribuiu para que ela construísse seu conceito de resenha, mas, sobretudo, pelo fato de dizer que se resenha for escrever com as próprias palavras *não é tão complicado, porque fazer com as nossas palavras é mais fácil do que ficar presa nas palavras do texto, porque as palavras do texto podem ser difíceis, aí você pode dar a sua própria interpretação pro texto e fazer a sua resenha*. Ou seja, por ter vindo de uma tradição escolar ancorada ao modelo autônomo de letramento, em que era comum a prática de escrever a partir da inspiração, utilizando-se das próprias palavras, sem precisar remeter-se às palavras “difíceis” de outrem e sem contato prévio com outras leituras, é possível dizer que **A2** construiu seu conceito também com base no Discurso Secundário escolar que, de tão bem assimilado, fez com que, na época da entrevista, considerasse a tarefa de escrever resenha como algo que *não é tão complicado*, mesmo sem nunca ter produzido uma.

De forma similar a **A1**, **A3** definiu o gênero em questão como um resumo, *resenha pra mim é um resumo*, porém com opinião. Por conta de ter tido contato com o gênero resumo em séries anteriores é possível inferir que a concepção de resenha da aluna adveio desse contato, visto que definiu resenha como um resumo. No entanto, nos relatos seguintes, diz que resenha não é só resumo, mas *é um resumo do que eu entendesse, algo do que eu tivesse entendendo e discutisse um tema que no texto tá algo e eu discordasse. É assim: é discordar de algo que está escrito, que eu tenha algumas queixas sobre esse texto [...] é um resumo com alguns pontos que eu concordo ou discordo do texto que eu li*. Ou seja, na voz da aluna, a resenha é um resumo com opinião, de modo que essa opinião deve seguir na direção de concordar ou discordar com as ideias expressas no texto de origem.

A aluna pressupôs, no momento da entrevista, que, para produzir a resenha, não basta resumir o que foi entendido por ela do texto de origem, mas faz-se necessário discutir

um tema, a fim de discordar, queixar-se de algo que está impresso no texto, ou até mesmo concordar com o texto lido.

Vê-se, no relato de **A3**, que a produção de resenha, definida como resumo, exige um diálogo com o texto lido, mesmo que seja só para contestar as ideias nele impressas – dado que possibilita inferir que a construção do conceito de resenha dessa aluna pode ter tido a influência do Discurso Primário de socialização, pois, no eixo anterior, ao criticar as práticas de leitura e escrita do ensino fundamental, **A3** deixa implícita a ideia de que tinha em casa, por parte da mãe, um diálogo sobre aquilo que lia.

Assim, no que concerne à definição, as alunas definiram a resenha como *quase um tipo de resumo, escrever com as próprias palavras* o que entendeu do texto de origem e um *resumo com alguns pontos que eu discordo ou concordo do texto que eu li*.

No que diz respeito à construção desses três conceitos, possivelmente eles estão relacionados ao modelo de escolarização vigente na época em que fizeram o ensino fundamental e médio, bem como aos Discursos Secundários e Primários a que tiveram contato em suas histórias prévias de letramento e socialização, a saber:

- o da escola que, por estar embasada no modelo autônomo de letramento, não permitiu que elas tivessem contato com o gênero resenha, apenas com os gêneros escolares (questionário, descrição, narração, dissertação, resumo) e suas formas de composição;
- o da Faculdade, que segundo o ex-marido de **A2**, quando teve contato com o Discurso Secundário da Faculdade, disse a ela que resenha era escrever com as próprias palavras o que entendesse do texto de origem;
- o do lar, no caso de **A3**, que parece ter vindo de um ambiente de socialização primária onde eventos de letramento, como o diálogo acerca de um texto escrito, eram recorrentes.

Isto posto, passaremos a análise de duas aulas nas quais os professores de Linguística e Língua Portuguesa explicitaram às alunas suas concepções de resenha, bem como as formas com as quais gostariam que elas produzissem as resenhas para, posteriormente, serem avaliadas.

4.2 Concepções de resenha dos professores

Nesta seção, objetiva-se identificar e analisar as concepções de resenha dos professores para, posteriormente, serem confrontadas entre si e entre as concepções das alunas. Para tal, procede-se a análise de trechos das gravações das aulas de Linguística I, ministrada por **P1**, e Língua Portuguesa I, ministrada por **P2**. Nessas aulas – entendidas como eventos de letramentos, ou seja, como episódios observáveis moldados pela prática de letramento da resenha (STREET, 1995) – os professores, além de conceituarem o gênero resenha, deram orientações de letramento no que concerne à escrita da resenha.

Os conceitos de resenha dos professores foram analisados à luz da noção de Discurso, a fim de saber de onde advieram estas concepções (GEE, 1996; 2003); já as conduções didáticas das aulas foram analisadas com base nas abordagens com as quais a escrita é ensinada e entendida na universidade: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998).

No que concerne às abordagens da escrita universitária, vale salientar que um professor dificilmente adota apenas um modelo para ensinar determinado gênero, de modo que a suas crenças acerca do que seja ensino, aprendizagem e avaliação da escrita envolvem a combinação de mais de um modelo. No entanto, em contextos específicos, nos quais o professor solicita atividades específicas de escrita, é possível notar uma abordagem dominante (LEA, 1999). Assim, seguindo a ordem com a qual os dados foram coletados, os excertos selecionados focalizam primeiro a concepção de resenha de **P1**, bem como suas orientações de letramento. Após a análise da fala do professor de Linguística, passa-se à análise da fala de **P2**.

4.2.1 Concepção de resenha de P1

O professor de Linguística, antes de passar ao seu conceito de resenha e dar orientações sobre como gostaria que o gênero fosse produzido, iniciou a aula esclarecendo

o motivo pelo qual adotaria a resenha como instrumento de avaliação, como mostram os seguintes excertos: *eu tenho que passar um trabalho para vocês, porque a nota do primeiro bimestre ela comporta uma prova e um trabalho, certo? [...] Então, nós faremos uma média no primeiro bimestre: uma prova e um trabalho. [...] Programei pra vocês a resenha de um texto. [...] Eu vou deixar o texto [na pasta]. Vocês vão pegar esse texto, tá? Que é um texto que, naturalmente, trata sobre Linguística, e vocês vão resenhar esse texto* [o nome do texto é “As contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa”]. *Mas veja:* [fala pausadamente] *eu quero uma resenha. Ficou claro?*

Vê-se, nos trechos acima, que o objetivo da produção da resenha era ter um instrumento de avaliação para ajudar a compor a nota do semestre, como prevê o modelo das habilidades, de modo que fica subjacente à fala do professor a ideia de que a avaliação da tarefa visaria apenas o resultado em detrimento do processo de ensino/aprendizagem do gênero resenha. A hipótese de que a avaliação da resenha visaria o resultado ganha força quando *PI* fala, pausadamente, que quer *uma resenha*, excluindo, assim, a possibilidade de produção de outros gêneros por parte dos alunos.

Ao solicitar a resenha como instrumento para compor a nota do bimestre, o professor, no início da aula, parecia supor que os alunos sabiam produzir o gênero – dado que o eximiria da responsabilidade de ensiná-lo ou ao menos de defini-lo. Porém, ao perguntar se tinha ficado clara a proposta da tarefa, uma aluna afirmou que *uma resenha é um resumo*, fazendo com que o professor, ao responder à afirmação da estudante, redirecionasse a aula, desencadeando um processo de socialização do gênero, como mostram os seguintes fragmentos: *Não é. Então, é o seguinte: o problema maior que nós temos é o que é resenha [...]. Porque [...] nem sequer a ABNT, que é Associação Brasileira de Normas Técnicas, designa realmente o que venha ser uma resenha, certo? [...]. Tem termos que diz que a resenha é um resumo comentado. Agora, na verdade, essa ideia de resumo comentado ela varia não só de curso para curso, como também de professor para professor. Significa que cada professor pede uma resenha de acordo com aquilo que ele aprendeu, tá? O professor dele de graduação ou de mestrado orientou que resenha era aquilo e é aquilo que o professor de vocês entende como resenha [...].*

Tendo em vista que o modelo da socialização acadêmica, como o próprio nome diz, vê o professor como principal responsável por inserir os alunos na cultura acadêmica, a fim de que eles aprendam, entre outras coisas, as práticas de escrita desta esfera (LEA; STREET, 1998), observa-se, nos trechos acima, a aproximação de **PI** também com esse modelo quando ele, mesmo negando que *resenha é um resumo*, considerou a afirmação da aluna para introduzir um conceito do gênero bastante corrente no meio acadêmico que, embora não fosse o dele, já serviria aos propósitos iniciais de socializar os alunos com o assunto: *tem termos que diz que a resenha é um resumo comentado*.

Deste modo, é possível afirmar que foi o comentário da aluna que levou o professor a perceber que nem todos os presentes no momento da gravação sabiam definir o gênero em questão. Este dado mudou a condução didática da aula, levando **PI** a aderir ao modelo da socialização, visto que, inicialmente, ao solicitar a resenha como instrumento de avaliação, não iria discorrer sobre a definição do gênero, pois parecia supor que os alunos soubessem, transferindo a eles a tarefa de escrever um texto que pudesse ser considerado como resenha, conforme prevê o modelo das habilidades.

Assim, ancorado ao modelo da socialização acadêmica, ao alegar que os professores pedem a resenha conforme aprenderam na universidade, **PI** deixou claro que a sua concepção do gênero adveio do seu contato com o Discurso dos professores com os quais teve aula na graduação e no mestrado e que, de tão bem assimilado, seria reproduzido para os alunos (GEE, 1996). Além disso, é possível inferir que o professor, cumprindo a tarefa de socializar os alunos com as práticas da universidade, procurou alertá-los sobre a possibilidade de outros professores pedirem e definirem resenha de forma diversa a dele, o que pode ser evidenciado nos seguintes excertos: *Há certos autores que diferencia resenha descritiva e resenha crítica, tá? [...] há professores que vão falar em resenha descritiva e resenha crítica [...]. Eu, por minha vez, não faço essa distinção [...] obrigatoriamente, e do meu ponto de vista, toda resenha é crítica até aquilo que se considera como resenha descritiva, pois se você tem ponto de vista ali, se você tem comentário ali, ela passa a ser obviamente uma crítica [...]. [...] Outra coisa: como pode ser feita? Muita gente ensina assim: [...] primeiro você faz um resumo e depois você comenta. Pra mim isso não vale [...] essa história de fazer resumo e depois comentar, tá?*

Eu entendo que uma resenha ela seja à medida que você vai resumindo, você vai comentando, tá? Então, o comentário vai surgindo ao mesmo tempo em que você vai resumindo, tá? [...].

Nos excertos, observa-se não apenas uma espécie de alerta aos alunos – no que diz respeito à forma com a qual *PI* desejava que eles estruturassem a resenha que, por sua vez, poderia diferir da forma de outros professores – mas também a remissão do professor a Discursos de estudiosos legitimados no âmbito universitário, pois conforme apontado na introdução desta dissertação, alguns estudiosos da linguagem, que escrevem manuais de produção de texto ou analisam a produção de resenha no meio acadêmico, definem-na como:

- resenha descritiva, descreve as partes principais do objeto resenhado, e resenha crítica, apresenta apreciação do resenhista sobre o objeto resenhado (PLATÃO; FIORIN, 1993);
- resumo crítico, no qual a crítica pode vir articulada ou após a síntese da obra resenhada (MONTEIRO, 1998);
- síntese articulada ao comentário, de modo que o comentário deve ter seu ponto alto no último parágrafo do texto (ANDRADE, 2006);
- e, ainda, segundo Motta-Roth (2002), como um contínuo entre descrição e apreciação, cuja ênfase recai ora na descrição ora na crítica sem, no entanto, deixar de lado as considerações do resenhista.

Assim, ao socializar o gênero com os alunos, reconhecer a falta de consenso entre as definições de resenha e explicitar a forma com a qual gostaria que ela fosse escrita que, por sua vez, poderia entrar em conflito com a de outros professores, verifica-se na fala do professor rejeição à distinção que alguns autores fazem entre resenha descritiva e resenha crítica; rejeição à definição de resenha como um resumo comentado; e o seu alinhamento, ao menos no que diz respeito a alguns aspectos composicionais do gênero, a outras definições – síntese articulada ao comentário e contínuo entre descrição e apreciação.

Desse modo, é possível confirmar que a concepção de resenha de *PI*, que ainda não tinha sido explicitamente mencionada até o momento da gravação, foi construída com

base nos Discursos de seus professores, conforme mencionado por ele, e nos Discursos dos manuais que ensinam a produzir textos, com os quais supõe-se que ele deva ter tido contato durante sua trajetória acadêmica. Contudo, vale ressaltar que não estamos dizendo que o professor construiu seu conceito de resenha a partir da leitura das obras dos autores mencionados no parágrafo anterior, mas, talvez, a partir da leitura de obras similares.

Tendo em vista que a abordagem da socialização acadêmica transfere ao professor a responsabilidade de ensinar aos alunos as convenções de escrita desta esfera e os gêneros que nela circulam, a fim de que eles possam reproduzir em seus textos as orientações dadas pelo professor, *PI* passou a discorrer acerca de como tecer os comentários na resenha: [...] *Eu vou fazer comentários da seguinte maneira: eu vou relacionar o que eu estou resumindo com aquilo que eu conheço, com outros livros, com a minha vivência, tá? Esses são os tipos de relações que vão, quer dizer, tipos de comentários que vão estar presos ao pedaço que eu resumi, ficou claro? Então, eu vou fazer ou vou juntar este elemento com outros elementos que estão no mesmo texto, certo? [...].*

É interessante observar, no que concerne aos comentários que deverão aparecer na resenha, que *PI* não mencionou quais são os recursos linguístico-discursivos adequados para produzir o gênero: uso de expressões que atenuam opiniões, uso de verbos no futuro do pretérito, evitar escrever em primeira pessoa etc. (MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004b) que, conforme apontado no segundo capítulo desta dissertação, colaboram para a construção dos comentários na resenha. Apesar de haver indícios do reconhecimento do caráter polifônico do gênero por parte de *PI*, quando disse que é necessário *relacionar o que eu estou resumindo com aquilo que eu conheço, com outros livros, com a minha vivência*, ele não explicitou como os alunos poderiam fazer menção à voz do autor do texto original e a outros textos, por meio do uso de verbos de dizer e modalizadores, a fim de que pudessem construir a argumentação requerida na resenha (MACHADO, LOUSADA E ABREU-TARDELLI, 2004b).

Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b) para relacionar e fazer menção ao dizer do autor do texto de origem com o de outros autores que tratam do mesmo assunto faz-se necessário, entre outras coisas, que o produtor da resenha lance mão de

verbos de dizer (o livro retrata, o autor diz, etc), expressões que distinguem a responsabilidade enunciativa (no dizer do autor, segundo o teórico, para o autor, conforme o teórico...), uso de aspas para inserir a voz de outros autores, elementos conectivos que, além de organizarem as ideias contidas no texto, colaboram para contrapor a voz do autor do texto, com as vozes de outros autores e a voz do resenhista (embora, entretanto, ainda que, apesar de...). Visto que **PI** gostaria, no momento da gravação, que os alunos tecessem comentários de modo a relacionar o resumo do texto de origem, com o conhecimento de mundo e com outras leituras, era de se esperar que mencionasse quais são os mecanismos linguístico-discursivos que servem para fazer estes tipos de relações e comentários que ele estava exigindo.

Assim, diante das explanações de **PI** acerca de como os comentários deveriam ser feitos, nota-se a sua ancoragem não só ao modelo da socialização acadêmica, mas, também, ao modelo das habilidades que, segundo Lea e Street (1998), além de desconsiderar a trajetória de letramento dos alunos, transfere a eles, entre outras coisas, a responsabilidade de aprender e a de desenvolver habilidades de leitura e escrita requeridas para atuarem no contexto acadêmico e para produzirem os gêneros que nele circulam.

Tendo em vista que os alunos, no momento da coleta de dados, estavam no início do primeiro semestre do curso de Letras e era a primeira vez que tinham contato com a disciplina de Linguística, e com os textos desta área, evidencia-se a emergência do modelo das habilidades, na voz do professor, quando ele também desconsidera as histórias prévias de letramento dos alunos, supondo que eles leram *outros livros* ou textos da área de Linguística que lhes permitissem tecer comentários sobre e relacioná-los com o artigo de origem da resenha: [...] *Eu vou fazer comentários da seguinte maneira: eu vou relacionar o que eu estou resumindo com aquilo que eu conheço, com outros livros [...].*

A adesão ao modelo das habilidades fica mais evidente quando **PI** explicita aos alunos a sua concepção de resenha: *na realidade [...] eu entendo a resenha como [...] uma descrição pelo modo que você leu o texto, certo? Você leu o texto, você compreendeu o texto, você articulou o texto com as coisas que você conhece, com a sua visão de mundo, com a sua vida, tá? Você fez todo esse tipo de articulação que você faz quando você lê. Você não lê por ler, senão você não vai entender o que tá lá, né? Você constrói, na*

medida que você lê, você constrói um outro texto, que é a sua leitura. Na realidade, eu vejo a resenha, realmente, como a descrição desse texto que você produziu quando você fez a leitura. Perfeito? Tá claro?

A partir da concepção de *PI*, que não via a resenha como um resumo comentado, mas como *uma descrição pelo modo que você leu o texto*, depreende-se que, no momento da coleta de dados, ele supunha que os alunos, em suas trajetórias escolares, tinham sido submetidos a um modelo de letramento que focalizava a leitura como atividade de interação, visto que, na voz do professor, os alunos teriam de ler e compreender o texto de origem, articulá-lo com outros textos, que supostamente tinham lido, com *sua visão de mundo, com a sua vida* para fazer a resenha.

Segundo Rojo (2004), e conforme apontado no segundo capítulo desta dissertação, o modelo interativo, como o próprio nome diz, focaliza a leitura como atividade de interação entre leitor e autor, sendo o texto o mediador deste processo interacional. Esse modelo, conforme Kock e Elias (2007), vê o autor e o leitor como sujeitos ativos que se constroem no texto, de modo que o leitor, para chegar ao sentido do texto, precisa ativar não só os seus conhecimentos linguísticos e estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência etc.), mas, também, suas vivências, os seus conhecimentos textuais, bem como suas relações com outros textos.

Considerando que no tópico anterior foram analisadas as histórias de letramento das alunas e constatado que elas foram expostas a um modelo de letramento que priorizava a leitura mais como atividade de decodificação, nota-se a adesão de *PI* ao modelo das habilidades, pois, ao explicitar o seu conceito de resenha aos alunos, partiu do pressuposto de que eles possuíam habilidades de leitura que lhes facultassem ler, compreender, ativar conhecimento de mundo adquiridos por meio de outras leituras para, enfim, produzir a resenha.

Desse modo, o reforço do professor acerca da importância de ler para entender, [...] *você não lê por ler, senão você não vai entender o que tá lá, né?* [...], não só denota a crença de que ele estava lidando com leitores proficientes, mas também um conflito entre *o que PI* esperava destes alunos, enquanto produtores de textos acadêmicos, e *quem* eles realmente eram no momento da coleta de dados (GEE, 1996): alunos oriundos de escolas

ancoradas ao modelo autônomo de letramento. Assim, pelo fato de o professor ter dito que ninguém *lê por ler*, era de se esperar que ele ao menos ensinasse algumas estratégias de leitura que pudessem auxiliar os alunos na leitura do texto de origem da resenha e de outros textos.

Após o reforço de que é necessário ler e entender o que se está lendo, *PI* retomou o seu conceito de resenha e enfatizou que resenha não é resumo: [...] *a resenha nada mais é do que um modo de descrição de como você leu o texto, que elementos na sua cabeça você utilizou para ler o texto, pra compreender o texto, para interpretar aquele texto, certo? Isso é o que eu considero como resenha.* [...] *Volto a frisar: resenha não é resumo.*

O trecho acima reforça a crença de *PI* de que estava lidando com leitores proficientes, que possuíam capacidades que lhes permitissem ler, compreender e interpretar o texto que serviria de base para a produção da resenha, de modo que tal crença justifica, talvez, o fato de *PI* não ter recorrido ao texto de origem para ler e discutir com os alunos a fim de levantar possíveis dificuldades de compreensão.

Conforme prevê a abordagem das habilidades (LEA; STREET, 1998), a crença de *PI* de que estava lidando com leitores proficientes transferiu aos alunos as seguintes responsabilidades: ler, compreender, relacionar o texto de origem da resenha com outros textos, produzir um bom texto, sem erros de linguagem, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita seria de inteira responsabilidade deles; desenvolver habilidades de leitura e escrita exigidas na produção da resenha, visto que o professor pressupunha que os alunos já as possuíam e que, portanto, não precisaria auxiliá-los com atividades que os ajudassem a desenvolvê-las – o que também pode justificar a sua ênfase em um dos aspectos composicionais da resenha (resumo do texto de origem articulado aos comentários do resenhista) em detrimento dos aspectos linguístico-discursivos.

Quando o professor retomou seu conceito de resenha, enfatizando que o gênero *nada mais é do que um modo de descrição de como você leu o texto* e expôs quais eram as capacidades envolvidas na produção do gênero, não só se aproximou da abordagem das habilidades, como também voltou a alinhar-se ao modelo da socialização acadêmica, pois, na voz de Lea (1999), essa abordagem prevê que uma vez que o professor socializou com

os alunos algumas das convenções de um determinado gênero, espera-se que o texto do aluno seja o reflexo dessa socialização.

Assim, *PI*, a fim de garantir que as resenhas dos alunos fossem o reflexo de suas orientações acerca do gênero, não só reiterou o seu conceito do gênero, rejeitando mais uma vez a ideia de resenha como resumo, *resenha não é resumo*, e, em um momento posterior, voltou a tratar deste fato e das capacidades envolvidas na produção do gênero, dizendo aos alunos que, para produzir a resenha, eles deveriam *estabelecer as relações do texto com a sua visão de mundo, com os livros que você conhece, com os textos que você conhece e assim por diante. Lembrando de novo: resenha não é resumo, tá?*

Tendo em vista que Lea; Street (1998) resumem a abordagem da socialização acadêmica como um processo de aculturação pelo qual os estudantes passam ao terem contato com o Discurso acadêmico, este modelo voltou a ganhar força na voz de *PI* quando ele, ao final da aula, ressaltou a importância do gênero resenha no âmbito universitário, em uma tentativa de fazer com que os alunos passassem a valorizá-lo como ele parecia valorizá-lo no momento da coleta de dados: *E, gente, resenha é a base fundamental do curso superior, ela é a base central da pesquisa. Quando você faz pesquisa, certo? Você busca os textos de pesquisa, busca a bibliografia de pesquisa e aquilo que te interessa, normalmente o que você faz, você resenha, porque você pode aproveitar de uma outra vez. Então, resenha é fundamental, tá? A primeira coisa que a gente aprende, em questão de trabalho científico, é fazer resenha, entenderam?*

Nota-se, no fragmento acima, o quanto *PI* valoriza o gênero ao dizer que *resenha é a base fundamental do curso superior, ela é a base central da pesquisa*. No entanto, para que os alunos pudessem passar a valorizar a resenha a fim de produzi-la, e não de consumi-la conforme as orientações do professor (GEE, 1996), seria necessário que *PI* tivesse deixado claro, entre outras coisas, qual é o contexto de produção do gênero, os seus propósitos comunicativos, bem como quais são os papéis dos interlocutores (professor, enquanto corretor da resenha, e aluno, enquanto produtor do gênero que, por sua vez, deveria atender aos propósitos avaliativos do professor), aspectos que não foram mencionados por *PI*, mas que fazem parte do letramento acadêmico no que concerne ao ensino de gênero.

Antes de concluir a aula, **PI** socializou com os alunos como eles poderiam, na visão dele, começar a resenha partindo dos dados bibliográficos: [...] **Então, a primeira coisa que eu vou colocar na resenha é** [o professor se dirige até a lousa] **o sobrenome do autor. Como é que eu coloco. Por exemplo, sobrenome em caixa alta.** [...] **O nome pode ser assim** [o professor anota um nome fictício na lousa] **primeira letra maiúscula e as demais minúsculas. Ou simplesmente assim: só as iniciais maiúsculas** [o professor anota na lousa as iniciais P. L] **Ficou claro? Depois você vai colocar o nome do livro** [o professor escreve na lousa o nome de um livro fictício] **“Jogos na sala de aula”, certo? Veja: somente a primeira letra do título em maiúsculo e se tiver subtítulo, coloca dois pontos e o subtítulo. Depois precisamos colocar a cidade onde o livro foi editado. Vamos colocar São Paulo** [o professor anota o nome da cidade na lousa]. **Depois vocês colocam o nome da editora, vamos supor que seja a editora Contexto** [professor anota o nome da editora na lousa] **você escreve o nome da editora, coloca vírgula e o ano da edição. Vamos supor que seja 2010. Após o ano, você coloca o número de páginas do livro, utilizando a abreviação “p” ou “pág”. Lembrando que isso é só um exemplo, esse livro não existe** [...]. **Depois de colocar as referências bibliográficas, você pode iniciar a resenha. Lembrando que à medida que você vai resumindo você vai comentando, ficou claro?** [...] **Então, me entreguem a resenha dia 24** [de setembro de 2009] **para somar com a nota da prova e tirar a média.**

No trecho acima, **PI** voltou a enfatizar que a resenha deveria trazer o resumo do texto de origem articulado aos comentários. Assim, ao detalhar como são redigidos os dados bibliográficos de uma obra, a fim de que eles pudessem, ao menos na visão dele, ser um ponto de partida para os alunos iniciarem a escrita da resenha, **PI** apenas reforçou mais um dos aspectos da forma composicional e de como a resenha deveria ser organizada: dados bibliográficos que devem vir antes do início da resenha. Vale ressaltar que em nenhum momento da aula, **PI** tratou dos aspectos linguísticos e discursivos da resenha, sendo este o único momento em que ele detalhou um aspecto que, para ele, era muito importante na composição do gênero.

Em suma, depreende-se da análise que o trabalho com a resenha, desenvolvido pelo professor, priorizou apenas dois aspectos do gênero (resumo articulado ao comentário

e dados bibliográficas) que, na sua visão, são importantes para a organização composicional da resenha, de modo que os aspectos linguísticos e discursivos não foram mencionados durante toda a gravação da aula, transferindo aos alunos a responsabilidade de aprendê-los, conforme prevê o modelo das habilidades. Além disso, para definir e ensinar o processo de escrita da resenha, *PI* ancorou-se aos modelos da socialização, adotando uma estratégia calcada na repetição, a fim de que os alunos assimilassem suas orientações, visto que repetiu em vários momentos de sua fala que resenha não é resumo, o seu conceito do gênero e como gostaria que os alunos fizessem os comentários que deveriam aparecer na resenha.

No que concerne às abordagens, que segundo Lea; Street (1998), não são excludentes no processo de ensino/aprendizagem, é possível dizer que, durante a aula, a emergência dos modelos da socialização acadêmica e das habilidades deu-se de maneira concomitante, pois, à medida que *PI* socializava com os alunos dois dos aspectos composicionais do gênero, o seu conceito de resenha, a forma com a qual gostaria que os comentários fossem feitos e as capacidades de leitura envolvidas na produção da resenha, ocorria também a emergência do modelo das habilidades, configurado na pressuposição de que os alunos eram leitores e escritores proficientes.

A pressuposição de que estava lecionando para alunos oriundos de trajetórias de letramento que propiciaram o desenvolvimento de habilidades de leitura embasadas no modelo teórico de leitura como interação e que, portanto, estava lidando com alunos capazes de ler, fazer inferências, relacionar outras leituras e o conhecimento de mundo para chegar ao sentido do texto, levou *PI* a não explicitar, entre outras coisas, os recursos linguísticos adequados para elaboração dos comentários, o caráter polifônico do gênero, o contexto de produção da resenha, os papéis dos interlocutores. O professor também não discutiu o conteúdo do texto de origem da resenha, a fim de levantar possíveis problemas de interpretação, compreensão do léxico, requisito que, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b), também é imprescindível para que o aluno produza um bom texto.

Conforme as autoras, para que os estudantes possam produzir a resenha em uma situação concreta de enunciação, faz-se necessário que eles tenham, por meio de várias leituras, um contato efetivo com o gênero antes de produzi-lo. Além do contato efetivo com

o gênero, Machado (2005) salienta que, para a produção da resenha acadêmica crítica, outras condições devem ser satisfeitas, como, por exemplo: compreensão do contexto de produção do gênero, da infra-estrutura geral do texto de origem e da resenha e dos mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero.

Segundo Machado (2005), a infra-estrutura de um texto envolve a compreensão do plano global tanto do texto de origem quanto da resenha crítica acadêmica, a escolha dos tipos de discurso e sequência textual. Já o plano global compreende os seguintes aspectos: apresentação e descrição da obra ou texto de origem da resenha, referência aos aspectos problemáticos, contextualização do objeto da resenha, avaliação crítica e indicação da leitura aos possíveis leitores da obra ou texto resenhado.

Vê-se, conforme as orientações da autora, que, para a escrita da resenha, não basta saber como estruturá-la, mas é necessário compreender o texto de origem. Sendo assim, é possível dizer que *PI* apenas socializou com os alunos a sua forma de compreender o processo de escrita do gênero, como se fosse a única forma de se produzir sentido por meio da linguagem, no que concerne a um plano global e sequencial mínimos: apresentação das referências bibliográficas, resumo articulado aos comentários, sendo que os comentários deveriam ser feitos com base nas leituras e conhecimento de mundo dos alunos. Quanto à sequência da resenha, *PI* apenas socializou com os alunos que o resumo articulado aos comentários deveria aparecer após as referências bibliográficas, sem mencionar quais são os elementos coesivos que articulam as partes constitutivas da resenha.

Deste modo, ao não tratar do conteúdo do texto a ser resenhado, da compreensão e de todos os constituintes da infra-estrutura geral do texto de origem e da resenha, dos mecanismos coesivos que colaboram para sequenciar o texto e dos mecanismos linguístico-discursivos que envolvem a escrita dos comentários, *PI*, mesmo que involuntariamente, transferiu aos alunos a responsabilidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita requeridas para a produção do gênero em questão e desconsiderou suas trajetórias de letramento, conforme prevê a abordagem das habilidades.

No que concerne à definição, o professor definiu o gênero como *um modo de descrição de como você leu o texto*. Segundo o relato do professor, esta concepção adveio do contato prévio que ele teve com os Discursos Secundários da Academia: os dos

professores com quem teve aula na graduação e no mestrado e, possivelmente, com os das obras que ensinam ou analisam a resenha.

4.2.2 Concepção de resenha de P2

O trabalho com resenha, desenvolvido pela professora da disciplina de Língua Portuguesa I, ocorreu durante duas aulas seguidas, com duração de cinquenta minutos cada. Nesse evento, a professora (**P2**) procurou explicar o que é resenha, utilizando o recurso do *data show* para a exposição de *slides*³² que, além de trazerem algumas definições do gênero, traziam alguns exemplos de resenha.

A professora iniciou a aula retomando estratégias que, de acordo com ela, levavam à produção do resumo: *vamos começar pelo resumo. [...] O que eu propus pra vocês [em aulas anteriores] é o seguinte: fazer o resumo com as próprias palavras, utilizando aquelas estratégias de leitura que eu ensinei logo no começo [do curso]. Eu passei aquelas estratégias de leitura já para produção de resumo, certo? E eu falei o seguinte: faz a leitura, vai marcando as partes principais, importantes, né? [...] termina de ler cada etapa e já vai fazendo as anotações própria. [...] Ou seja, você está construindo uma paráfrase ao reescrever trechos ali com as suas próprias palavras, você está parafraseando aquele trecho, tá? Então, o resumo de vocês seria o resultado de paráfrases de trechos e depois vocês iriam agrupar essas informações para criar um texto próprio [...].*

Nos excertos acima, observa-se, por parte de **P2**, a retomada de estratégias de leitura e escrita para a produção do resumo, visto que já tinha tratado do assunto em aulas anteriores³³. Segundo a professora, essas estratégias consistem na leitura e marcação das

³² Segundo **P2**, os *slides* apresentados em aula, e aqui reproduzidos, foram retirados de uma das orientações da *Teia do Saber*, curso oferecido aos professores da rede pública pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda de acordo com **P2**, quem elaborou o material foi o professor que a orientou no curso de Mestrado.

³³ É importante salientar que a presente análise baseia-se apenas nos dados obtidos no momento da coleta de dados.

partes principais do texto de origem, anotações próprias acerca desse texto, reescrita com as próprias palavras dos trechos destacados, de modo que o resumo *seria o resultado de paráfrases de trechos*, bem como do agrupamento das informações extraídas deles.

Assim, na voz de **P2**, a escrita do resumo apresenta as seguintes etapas: leitura (*faz a leitura*), pré-escrita (*vai marcando as partes principais [...] vai fazendo anotações próprias*), reescrita e escrita final (*você está construindo uma paráfrase ao reescrever trechos ali com as suas próprias palavras [...] o resumo de vocês seria o resultado de paráfrases de trechos e depois vocês iriam agrupar essas informações para criar um texto próprio*).

O processo de escrita abordado de forma subsequente e linear pela professora permite inferir que ela não estava apenas preocupada com a transferência de letramento acerca do gênero, mas propiciar a reflexão sobre o processo de produção do resumo que poderia ser aplicado à produção de resenha. Ao intentar levar os alunos à reflexão e aplicação do processo de escrita do resumo, visto que ele é parte integrante da resenha, **P2** aproximou-se do modelo do letramento acadêmico, pois, mesmo que involuntariamente, foi explícita ao tentar ensinar e retomar estratégias de leitura, no sentido de auxiliar os alunos na escrita do resumo e, posteriormente, na escrita da resenha.

Considerando que o modelo da socialização acadêmica transfere ao professor a missão de socializar com os alunos alguns aspectos da escrita dos gêneros acadêmicos (LEA; STREET, 1998), vê-se a emergência desse modelo, concomitante à abordagem do letramento acadêmico, quando **P2** retoma as estratégias de leitura e escrita dadas em aulas anteriores – dado que denota um esforço por parte da professora em inserir os alunos em um novo Discurso por meio de duas práticas comuns na universidade: a prática do resumo e a prática da resenha.

Assim, parece que a professora aproximou-se, ao menos no ensino da prática do resumo, além dos modelos da socialização e do letramento acadêmico, ao que Ivanic (2004) denomina de Discurso do Processo, caracterizado por partir da premissa de que aprender a escrever inclui aprender as etapas envolvidas na composição de um gênero, o que exige ensino explícito dessas etapas. Além disso, a retomada de algumas estratégias de leitura e do processo de escrita do resumo, no início da aula, indicia que as resenhas dos alunos não

seriam avaliadas por **P2** como produto da transferência de letramento acerca do gênero, mas como processo de ensino/aprendizagem que teve seu início em um evento anterior ao evento gravado.

Após a retomada do processo de escrita do resumo, **P2** passou a discorrer sobre os problemas de definição da resenha dentro da universidade. A professora de Língua Portuguesa trouxe à tona a questão de que cada professor pode solicitar o gênero de acordo com o que aprendeu com outros professores durante a sua trajetória acadêmica: ***O grande conflito é o que será que é resenha? Um professor pede de um jeito, o outro professor pede de outro jeito, tá? Você tá dentro de uma pós-graduação, tem o professor que pede um trabalho que comporta a resenha e você pensa: “eu fazia de tal jeito com tal professor, agora esse quer de outro jeito”. Então, como é que a gente faz com isso? Eu fui buscar para mostrar para vocês algumas opiniões diferentes para ver se a gente chega num consenso [...].***

O excerto acima permite inferir que **P2**, bem como **P1**, construiu sua concepção de resenha durante seu contato com o Discurso Secundário da academia, mais precisamente a partir do contato com os professores com os quais teve aula na pós-graduação. Assim, é possível dizer que, ao mencionar a possibilidade de outros professores pedirem a resenha de forma diversa a dela, **P2** não assumiu uma postura de alertar os alunos sobre essa possibilidade, mas recorreu às finalidades da leitura para falar dos objetivos da produção de resenha, além de ter se mostrado flexível, visto que pretendia expor algumas opiniões diferentes sobre o assunto, ao invés de apenas impor a sua concepção do gênero em detrimento de outras.

A professora, ao tratar das finalidades da leitura, preocupou-se em destacar um dos objetivos do ato de ler, de modo a relacioná-lo com a produção da resenha e do resumo, mostrando que a leitura é uma atividade que precede a escrita dos dois gêneros: [...]. ***Eu posso ler para buscar informações, para produzir um texto, para produzir um vídeo, para produzir algo. Eu posso ler para registrar o que eu li, aí interessa pra gente. [...]. A resenha, o resumo também podem servir para esse propósito [de registrar o que eu li].*** Nesse fragmento, observa-se que a leitura tinha para **P2**, no momento da gravação da aula, o caráter recursivo de ***buscar informações, produzir um texto, ler para registrar o que eu***

li, de modo que a *resenha, o resumo também podem servir para esse propósito* [de registrar o que eu li].

Assim, observa-se, nos trechos acima, que **P2**, ao socializar as finalidades da leitura com os alunos, a fim de falar dos objetivos de escrita da resenha e do resumo, focalizou uma das funções do ato de ler e da produção de texto que vai além da avaliação – ler para buscar informações, resumir e resenhar para registrar as informações obtidas por meio da leitura – dado que fez com que ela se aproximasse da abordagem do letramento acadêmico, uma vez que tentou mostrar aos alunos os propósitos da leitura e da produção de texto, estabelecendo, novamente, uma relação entre as duas práticas sociais, ao invés de mostrá-las como atividades independentes ou como neutras, sem propósitos comunicativos.

Apesar de a professora ter focalizado uma das funções do ato de ler e de escrever, ela não a implementou na correção, como poderá ser visto adiante, pois suas anotações sobre os textos produzidos pelas alunas revelam a intenção de apenas verificar se elas adotaram ou não, para a escrita da resenha, o plano global socializado em sala de aula, e não a intenção de verificar quais foram as estratégias de leitura e escrita que as levaram a selecionar e a registrar as informações extraídas do texto de origem – dado que fez com que **P2** também se alinhasse ao modelo das habilidades.

No que concerne à avaliação, a professora procurou deixar claro que a produção da resenha e do resumo deveria servir aos objetivos de avaliar a compreensão do texto de origem, como mostram os seguintes excertos: *muitos professores vão pedir resumo, resenha como avaliação de leitura e compreensão do texto. Isso eu já pedi para vocês. Eu não pedi para vocês fazerem a leitura do texto sobre a história da língua portuguesa e fazerem um resumo, por quê? Porque era uma forma de verificar a compreensão de vocês em relação ao texto que vocês tinham lido. Por isso eu pedi o texto original e o resumo para comparar e ver como se deu esse processo de compreensão do conteúdo do texto, tá?*[...].

Conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a; 2004b), é importante que o professor deixe claro aos alunos algumas das características da situação de produção do resumo e da resenha acadêmica; ou seja, é necessário que o professor mostre ao aluno que o objetivo dele, ao produzir o resumo ou a resenha, deve ser o de fornecer as ideias

centrais do texto lido e o de mostrar a compreensão desse texto para, posteriormente, ser avaliado pelo professor – o que parece ter sido feito por **P2** em um evento anterior ao evento gravado.

O trecho acima indicia que, embora já tivesse pedido um resumo *como avaliação de leitura e compreensão do texto*, seria possível que pedisse a resenha com o mesmo propósito. Ao socializar com os alunos a possível intenção da produção de resenha, **P2**, mesmo que involuntariamente, estabeleceu um critério de avaliação (*verificar a compreensão [...] em relação ao texto lido*). No entanto, essa hipótese não se confirma, uma vez que a correção da professora sobre os textos das alunas indicia a intenção de verificar se as alunas implementaram ou não em suas produções o plano global da resenha socializado em sala.

Visto que o resumo é parte constitutiva da resenha, **P2**, após mencionar quais seriam os propósitos avaliativos dos dois gêneros, passou a enfatizar as diferenças entre eles, para tanto, fez a leitura do seguinte *slide*:

Inúmeros tipos de textos se caracterizam por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. São os resumos. Outros, além de apresentar essas informações, também apresentam comentários e avaliações. São as resenhas.

A professora, fazendo menção ao conteúdo do *slide*, definiu os dois gêneros da seguinte forma: *Então, eu reduzi o conteúdo com as próprias palavras, fiz o resumo; reduzi e acrescentou comentários, aí fiz a resenha, tá bom?* [...]. O fragmento em destaque indicia que **P2** alinhava-se à concepção de resenha como um resumo comentado. A fim de mostrar as diferenças entre os dois gêneros, a professora apresentou aos alunos dois textos, reproduzidos abaixo, considerados por ela como resumo, *texto 1*, e resenha, *texto 2*:

Texto 1: O Quarto Poder

- O Ao realizar uma matéria em um museu, um jornalista se depara com um ex-funcionário que pede seu emprego de volta à diretora do local e, acidentalmente, dispara um tiro. O jornalista decide então aproveitar a chance para conseguir cobertura exclusiva do caso e retornar à fama. Dirigido por Costa-Gravas (Z) e com Dustin Hoffman, John Travolta e Alan Alda no elenco.

Texto 2: Texto alemão aborda a solidão paulistana

- Interessada no Brasil para além dos estereótipos de alegria e de cordialidade, a dramaturga alemã Dea Loher retratou a paulistana praça Roosevelt num texto que foi encenado pela primeira vez em Hamburgo e cuja versão (apresentada com legendas em português) foi mostrada por aqui no ano passado. "A Vida na Praça Roosevelt" volta ao cartaz amanhã (dia 20), desta vez com uma montagem realizada pelo grupo Os Satyros. A vida no logradouro da região central não é muito rósea. Na trama, solitários urbanos de classes sociais distintas circulam pelo espaço público raquítico desafiando os seus dramas pessoais.

Após a leitura dos textos, **P2** focalizou as diferenças existentes entre eles, dizendo que o resumo deveria prender-se ao texto de origem, e a resenha, além do resumo do texto, teria de trazer a opinião do resenhista, como mostram os seguintes excertos: *Ali* [referindo-se ao texto 1] *eu consigo entender do que se trata. Eu tenho a história sendo contada, não é a história inteira, tudo bem, mas é uma parte. Então, eu posso dizer que isso é um resumo, né? [...]. Tem opinião ali explícita? Não tem. Então, não é resenha. Para ser resenha tem de ter opinião. [...]. O debaixo* [refere-se ao texto 2 do slide], *[...] aí a gente também tem um pouco de resumo, não tem? Vocês percebem a quantidade de informações sobre o texto que tem aqui. Comparem isso que a gente vai perceber que o primeiro texto é muito mais informativo do que o segundo. Aqui* [refere-se ao texto 2] *eu estou preocupada mais com outros elementos do que com a história em si, tá? Esses elementos que vão dando o contexto, ou seja, quem é, no caso, a dramaturga, como é que é a montagem, onde, são outros elementos que ajudam a valorizar, indicar se a peça é boa ou não. Aqui tem traços que daria para chamar o texto de resenha, por quê? [...]* *esses comentários é que não são adequados para o resumo, porque o resumo tem que estar preso à história, mas que são adequados para a resenha [...].*

Conforme apontado no tópico anterior, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a) julgam importante que seja viabilizado aos alunos um contato sistemático com determinado gênero antes de produzi-lo. Os excertos acima mostram que, no momento da gravação da aula, **P2** tinha certa preocupação em estabelecer e socializar com os alunos as

diferenças entre resumo e resenha. Para tanto, viabilizou a eles um contato com os dois gêneros por meio da exposição, leitura e comparação.

Visto que o resumo já tinha sido solicitado em aulas anteriores e voltou a figurar na aula em que **P2** pretendia apresentar e ensinar outro gênero, é possível inferir que o trabalho com resumo estava sendo desenvolvido de forma sistemática, talvez, com vistas à produção de resenha. Assim, embora os alunos já tivessem sido apresentados ao gênero resenha na aula de **P1**, esta segunda apresentação tornou-se também relevante, pois eles puderam ver textualmente uma das particularidades da resenha que a difere do resumo: tipos de comentários que dão o contexto da obra resenhada. Todavia, é possível verificar que a professora tratou o resumo como um gênero autônomo, uma vez que não mencionou que ele é o reflexo da seleção de informações que o leitor fez em um texto para compor outro – dado que faz do resumo um gênero ideológico. Ou seja, é como se no resumo o aluno não expressasse sua subjetividade por meio da seleção de informações que são relevantes para ele e que podem não ser relevantes para quem avalia.

Considerando que as alunas revelaram em seus relatos nunca ter produzido uma resenha, vê-se, nos excertos acima, que a professora ancorou-se ao modelo da socialização acadêmica, ao socializar os gêneros por meio da exposição, leitura e comparação, porém, aderiu parcialmente ao modelo do letramento acadêmico, uma vez que não chamou a atenção para algumas marcas lexicais e discursivas características da resenha crítica (uso de adjetivos e verbos de dizer), dado que poderia auxiliar os estudantes no momento de escrever a resenha (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004b). Assim, pode-se dizer que ela aderiu de forma parcial ao modelo do letramento acadêmico, pois, até este momento da gravação da aula, tratou a produção da resenha como uma prática social presente tanto na escola quanto fora dela; no entanto, não salientou a relação função/forma, visto que não tratou dos mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero.

O fato de não ter chamado a atenção para os adjetivos avaliativos (*raquítico*), que podem representar a voz do autor da resenha, e para os verbos de dizer (*retratou*), que servem, entre outras coisas, para inserir e distinguir na resenha a voz do autor do texto de origem, bem como outras vozes, visto que o gênero possui caráter polifônico, indicia que **P2**, no momento da gravação, ou pressupunha que os alunos já conheciam o caráter

recursivo dessas estratégias linguístico-discursivas, ou não as julgava importantes para serem ensinadas naquele momento, o que não quer dizer que ela não fez isso posteriormente. De qualquer forma, a professora acabou por transferir aos alunos a responsabilidade de fazerem uso dessas estratégias, uma vez que elas são importantes para a escrita da resenha.

Ao transferir aos alunos a tarefa de usar os adjetivos avaliativos e os verbos de dizer em suas produções, **P2** também alinou-se ao modelo das habilidades. Sendo assim, ao invés de dar atenção aos aspectos lexicais e discursivos que caracterizam a resenha, **P2** deu ênfase a outra característica do gênero, a obrigatoriedade da resenha trazer a opinião do resenhista, porém, mais uma vez não falou como essa opinião poderia materializar-se no texto, alinhando-se, assim, ao modelo das habilidades. Na verdade, bem como **P1**, a professora não adotou uma perspectiva discursiva de ensino do gênero.

A ênfase de **P2** no fato de que a resenha deveria trazer a opinião do resenhista, aspecto que a difere do resumo na voz dela, suscitou a seguinte pergunta por parte de um aluno: *mas eu vou expressar por escrito o meu conhecimento de mundo no resumo ou na resenha?* Tendo em vista que **P1**, na aula de Linguística, disse várias vezes aos alunos que o resumo não é resenha, e que para eles tecerem comentários sobre o texto de origem era necessário articulá-lo com a vivência, com as coisas que eles conheciam, com outras leituras e com a visão de mundo deles, observa-se que a pergunta do aluno, além de retomar o Discurso de **P1** na aula de **P2**, denota a assimilação parcial desse Discurso acerca do processo de escrita do gênero.

Conforme Gee (2001), é possível dizer que o aluno, ao tentar obter resposta para a sua pergunta a partir da retomada do Discurso de **P1**, reciclou esse Discurso – de modo que o Discurso reciclado, na voz do teórico, é tido como uma estratégia enquanto não se adquire fluência em um Discurso dominante a ponto de usá-lo em uma situação ou contexto significativo.

Sendo assim, o questionamento do aluno permite dizer que o Discurso dominante de **P1** não tinha sido totalmente assimilado e por isso foi reciclado na aula de **P2**, a fim de que os alunos obtivessem maiores esclarecimentos sobre a escrita do gênero, como os seguintes: [o conhecimento de mundo vai aparecer] *na resenha. O resumo vai ser*

sempre fiel ao texto original, tá? [...]. Quando eu resumo algo eu tenho que ser fiel ao texto lido, tá bom? . Vê-se, no fragmento, que **P2** esclareceu onde o conhecimento de mundo deveria aparecer, porém, ela não mencionou que o conhecimento que deveria ser acionado na produção da resenha teria de ser pertinente ao assunto tratado no texto de origem, e não qualquer tipo de conhecimento. Desse modo, ao não fazer menção ao tipo de conhecimento de mundo pertinente para a produção da resenha, **P2** pressupôs que os alunos do primeiro semestre do curso de Letras já tinham conhecimento suficiente que lhes facultasse tecer comentários sobre textos de áreas específicas, dado que fez com que, na hora de responder à pergunta do aluno, aderisse ao modelo das habilidades, transferindo a ele a tarefa de definir qual era o conhecimento de mundo que deveria ser acionado para tecer comentários sobre o texto de origem da resenha.

Embora o foco desta pesquisa não seja observar as interações de sala de aula, como dito anteriormente, vale salientar que, por diversas vezes, durante a gravação da aula de **P2**, o Discurso Secundário de **P1** foi retomado pelos alunos, às vezes, em tom de contestação e, em outros momentos, em forma de questionamento com vistas ao esclarecimento da tarefa solicitada pelo professor de Linguística, como será possível verificar posteriormente.

Após diferenciar resumo de resenha com a proposta de exposição, leitura e comparação dos dois gêneros, a fim de mostrar aos alunos que a resenha deve trazer a opinião do resenhista, **P2** fez a apresentação dicionarizada de resenha e de resumo: [...]. *Aí eu fui lá para o dicionário [...] que é o caminho normal quando a gente tem que explicar alguma coisa. Então, vamos ver o que o dicionário traz pra gente que diferencia resumo de resenha. No primeiro caso, olha lá* [professora lê o *slide*]:

Resumo:re.su.mo: <i>sm</i> (<i>der</i> regressiva de <i>resumir</i>) 1 Ato ou efeito de resumir. 2 Condensação em poucas palavras do que foi dito ou escrito mais extensamente. Em livros pode ser localizado na folha de rosto ou na folha que antecede o texto. 3 Compêndio, epítome, sinopse, sumário. 4 Obra resumida, para uso nas escolas; compêndio. 5 Recapitulação sumária. 6 <i>Inform</i> Versão resumida de um documento. <i>Em resumo</i> : resumidamente, sinteticamente, de modo geral.
--

Vê-se, na fala da professora, não só uma preocupação em diferenciar resumo de resenha, mas também, talvez por ter ancorado-se ao modelo da socialização, a preocupação

de mostrar aos alunos que o dicionário, em sua visão, era um instrumento de pesquisa importante – [...] *o dicionário [...] é o caminho normal quando a gente tem que explicar alguma coisa* [...]. Em outras palavras, é possível dizer que *P2* reproduziu a prática de letramento de uso do dicionário em situação real de sala de aula.

Para a definição dicionarizada de resumo, a professora fez o seguinte comentário: [resumo] *é tudo aquilo que a gente já sabe* [referindo-se às aulas anteriores sobre resumo]. *Que bom que a gente já sabe!* [...]. Visto que a professora, em um momento anterior ao da gravação da aula, já tinha abordado o assunto, solicitado à produção do gênero, corrigido os textos, comentado e comparado as produções dos alunos com o texto que deu origem aos resumos, observa-se, em sua voz, a valorização da tarefa e a certeza de que as suas orientações e a prática de escrita do resumo tinham sido totalmente assimiladas pelos estudantes, ancorando-se ao modelo da socialização acadêmica, pois fica implícita a ideia de que os alunos já seriam capazes de transferir as características do resumo, socializadas por ela, para seus textos (LEA, 1999).

Quanto à definição dicionarizada da resenha, *P2* fez a leitura do *slide* reproduzido abaixo: [...]. *Vamos ver resenha, o que o dicionário traz pra gente, Michaelis* [a professora lê o outro *slide*]:

RESENHA:re.se.nha. <i>sf</i> (der regressiva de <i>resenhar</i>) 1 Ação ou efeito de resenhar. 2 Descrição minuciosa. 3 Enumeração cuidadosa e circunstanciada. 4 Lista pormenorizada. 5 Notícia em que há certo número de nomes ou assuntos similares.

Em relação à definição de resenha presente no dicionário *Michaelis*, a professora fez o seguinte comentário: *na maioria das definições que estão aí no dicionário, resenha parece um trabalho de mostrar minuciosamente, mostrar detalhadamente. Vamos ver um pouquinho mais* [professora lê outro *slide*]:

Como um gênero textual, uma resenha nada mais é do que um texto em forma de síntese que expressa a opinião do autor sobre um determinado fato cultural, que pode ser um livro, um filme, peças teatrais, exposições, shows etc.

Embora **P2** ainda não tivesse mencionado o seu conceito de resenha, é interessante observar como ela foi dando indícios de sua concepção à medida que socializava com os alunos os vários conceitos do gênero por meio da exposição e da leitura de *slides*, ao invés de apenas dizer o que é e o que não é resenha – o que denota também sua intenção de evidenciar que não existe uma única definição para o gênero. Assim, a partir do comentário feito sobre o *slide* apresentado acima, ela indicia que a sua definição do gênero estava atrelada à ideia de resumo comentado: (**P2**) [referindo-se ao último *slide* apresentado] *qualquer coisa pode gerar, pode ser alvo de uma resenha. Eu posso fazer uma resenha de um jogo de futebol, certo? [...]. Enfim, a gente pode fazer uma resenha de qualquer coisa, o que a gente vai fazer é fazer uma parte de resumo e vai comentar.*

Em um segundo momento, **P2** apresentou a concepção de resenha como um contínuo entre descrição e crítica, quando leu um *slide* que tratava dos objetivos da escrita do gênero: *vamos ver qual é o objetivo* [professora lê o slide]:

O objetivo da resenha é guiar o leitor pelo emaranhado da produção cultural que cresce a cada dia e que tende a confundir até os mais familiarizados com todo esse conteúdo. Como uma síntese, a resenha deve ir direto ao ponto, mesclando momentos de pura descrição com momentos de crítica direta.

No que diz respeito ao *slide* acima, a professora teceu o seguinte comentário: *então, eu preciso mesclar isso, né? Ou seja, onde tem descrição eu estou contando, relatando, resumindo a obra, o fato e a crítica aos fatos.* Assim, embora ainda não tivesse falado explicitamente sobre a sua concepção de resenha, vê-se que, de forma linear, a professora apresentou aos alunos três definições do gênero – trabalho de mostrar detalhadamente, resumo comentado e contínuo entre descrição e crítica – talvez com a intenção de que eles pudessem não só ver as divergências entre as concepções, mas refletir sobre essas diferentes concepções de resenha. Se a intenção de **P2** era levar os alunos a uma reflexão acerca dos vários conceitos do gênero, ao invés de dar apenas a sua definição, torna-se possível dizer que ela alinhou-se ao modelo do letramento acadêmico que, por sua vez, critica a ideia de que os alunos apenas tenham contato com postulações que denotem uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem.

Deste modo, a tentativa da professora de mostrar, e não apenas falar sobre alguns conceitos de resenha, antes de mencionar o seu, também possibilita inferir que ela tinha consciência de que os alunos não tiveram contato com o gênero em suas trajetórias anteriores de escolarização, de modo que foi essa consciência do letramento deles que permitiu a adesão da professora ao modelo da socialização e, em alguns momentos, à abordagem do letramento acadêmico.

O fato de expor, ler e comentar o conteúdo dos *slides*, a fim de diferenciar resenha de resumo e, posteriormente, definir a resenha, fez com que ela reciclasse um Discurso já assimilado e legitimado por ela, visto que foi o seu orientador no mestrado que elaborou o material e que, segundo **P2**, é [...] ***uma pessoa competente pra caramba [...], que conhece muito e esse material foi feito a partir da bibliografia que ele consultou.*** Na perspectiva de Gee (1996; 2005), ao fazer uso de um Discurso que para ela era dominante, **P2** reciclou esse Discurso como estratégia para facilitar a compreensão dos alunos acerca das definições de resenha e de suas orientações. Desse modo, é possível dizer que o Discurso dominante do orientador passa a reciclado na voz da professora não pela assimilação parcial desse Discurso, mas como estratégia para facilitar a compreensão dos alunos. Vale ressaltar que a estratégia do Discurso reciclado perpassou toda a aula de **P2**.

Após apresentar três definições do gênero, a professora passou a tratar de como os comentários poderiam ser feitos na resenha, para tal, fez a leitura do *slide* seguinte:

Nosso texto precisa mostrar ao leitor as principais características do fato cultural, sejam elas boas ou ruins, mas sem esquecer de argumentar em determinados pontos e nunca usar expressões como “Eu gostei” ou “Eu não gostei”.
--

No que diz respeito aos comentários, **P2** procurou mostrar aos alunos que não é adequado na resenha fazer uso da primeira pessoa do singular e, sim, da terceira, como mostram os excertos a seguir: ***Por que*** [não é adequado na resenha usar a primeira pessoa]? ***Porque geralmente eu escrevo esse tipo de texto em terceira pessoa. Então, eu faço o comentário de uma forma mais neutra, mais com cara de impessoal, embora existam muitas resenhas em primeira pessoa, aquelas que vocês vão encontrar em jornal e revistas, tá?*** [...]. Ancorada ao modelo da socialização, os trechos revelam que **P2** tinha

uma preocupação em socializar com os alunos um dos aspectos da escrita da resenha, bem como os outros espaços onde o gênero circula.

A ênfase de que a resenha é um gênero que deve ser escrito em terceira pessoa, ao menos no âmbito universitário, embora aponte apenas para uma única possibilidade de expressão da subjetividade do autor do texto, denota que **P2**, que também lecionou no ensino fundamental e médio, tinha consciência de que, em séries anteriores, os alunos foram expostos a um modelo de letramento que privilegiava a escrita de textos em primeira pessoa e que, portanto, poderiam escrever a resenha utilizando-se desta pessoa do discurso. É interessante notar que a professora não apenas ressaltou a importância de escrever a resenha em terceira pessoa, mas justificou o motivo pelo qual o gênero não deve ser escrito em primeira pessoa: [...]. *Essa é uma orientação, é que assim: eu gostei, eu não gostei, não acrescenta em nada na análise, até mesmo porque gosto é pessoal. Você tem que falar: “é bom, por causa disso, disso e daquilo ou é ruim”. Emita seu comentário sem se proteger demais. Então, expressões como “eu gosto”, “na minha opinião”, “a meu ver,” essas palavras serve para eu me proteger, no sentido de dizer: “eu não estou muito seguro disso, então, tirem a conclusão que quiserem”.*

Vê-se que ela ancorou-se ao modelo da socialização – ao falar para os alunos sobre as expressões que devem ser evitadas – e ao modelo do letramento acadêmico, pois considerou mais uma vez as histórias prévias de escolarização dos alunos e verbalizou os motivos pelos quais a resenha não deveria ser escrita em primeira pessoa, ao invés de apenas proibir, mostrando que ter de escrever em terceira pessoa não é só uma exigência, mas, na voz dela, uma estratégia argumentativa com a finalidade de fazer [...] *o comentário de uma forma mais neutra, mais com cara de impessoal* [...]. No entanto, vale salientar que a professora, ao tratar da expressão da subjetividade na escrita da resenha, apenas enfatiza a estratégia do uso da terceira pessoa em detrimento da estratégia do uso de adjetivos avaliativos que, como dito anteriormente, também auxiliam na representação da voz do resenhista, segundo Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004b). Ao enfatizar apenas uma possibilidade de expressão da subjetividade, **P2** acabou por transferir aos alunos a responsabilidade de usar outras estratégias, dentre elas o uso de adjetivos avaliativos, alinhando-se também ao modelo das habilidades.

Assim, após ressaltar um dos aspectos de escrita da resenha que julgava importante, **P2** passou a falar sobre as divisões de nomenclatura da resenha, para tal, recorreu à leitura de outro *slide*: [...]. ***Vamos ver o que mais aparece aqui no slide para ver se a gente vai conseguindo entender um pouco mais sobre o que é resenha*** [a professora lê outro *slide*]:

As resenhas apresentam algumas divisões. A mais conhecida delas é a resenha acadêmica, que apresenta moldes bastante rígidos, responsáveis pela padronização dos textos científicos. Ela, por sua vez, também se subdivide em resenha crítica, resenha descritiva e resenha temática.

Até este momento da gravação **P2** tinha falado das resenhas que circulam em outros meios que não o meio acadêmico, mas sem classificá-las. A partir da leitura do último *slide*, ela introduziu na aula o assunto resenha acadêmica e suas subdivisões como mostram os seguintes excertos: ***Então, espera aí: resenha acadêmica não é a mesma coisa que a resenha do jornal para falar do filme, são propostas diferentes. A resenha acadêmica, quando a gente fala em acadêmico estou pensando naquilo que se faz num contexto de estudo, numa faculdade, tá?***

Observa-se nestes fragmentos que a professora, cumprindo o papel de socializar os alunos com o gênero em questão, estava desenvolvendo um trabalho de modo a mostrar, além dos vários espaços de circulação, os vários tipos de resenha, e não apenas uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem (GEE, 1996; LILLIS, 1999) – dado que colabora para o desenvolvimento do letramento acadêmico do aluno, visto que permite identificar os vários tipos de resenha que, por sua vez, têm contextos de produção diferentes e circulam em diversos espaços e suportes.

Assim, após a introdução do tema resenha acadêmica, a professora passou a discorrer sobre os passos para sua produção. Para tal, recorreu à exposição e à leitura de *slides*, reproduzidos abaixo, que, segundo ela, estavam disponíveis no site www.lendo.org/como-fazer-uma-resenha/: [...] ***Vamos ver o que diz ali*** [referindo-se ao próximo *slide*]:

Na resenha acadêmica crítica, os oito passos a seguir formam um guia ideal para uma produção completa:

Visto que a professora conhecia o autor que elaborou o material anteriormente exposto, classificado por ela como um material [...] *de alta fidelidade [...]*, e, agora, passou a expor *slides* de um *site*, cujo autor **P2** parecia não conhecer, ela começou a apresentar os oito passos para produção da resenha acadêmica crítica com certa ressalva: *não sei se é ideal, tá? É ideal para o autor que fez o material. Isso aí eu puxei da internet* [referindo-se ao *slide* reproduzido acima].

Embora o Discurso do autor do *guia ideal* não tivesse sido legitimado por **P2**, como o do outro material, a professora passou a expor, a ler e a discutir o conteúdo do guia, a fim de mostrar aos alunos como eles poderiam organizar globalmente a resenha acadêmica crítica, como mostram os seguintes fragmentos: [...]. *Vamos lá* [professora lê o *slide* reproduzido abaixo]:

1-Identifique a obra: coloque os dados bibliográficos essenciais do livro ou artigo que você vai resenhar;

No que concerne ao *slide* acima, a professora concordou que os alunos deveriam começar a escrita da resenha pelos dados bibliográficos e justificou os motivos pelos quais os alunos deveriam começar pela identificação da obra a ser resenhada: *aí eu concordo em gênero e número, certo? A primeira coisa que a gente faz, quando vai fazer a resenha, é colocar os dados bibliográficos, aquilo que eu já tinha comentado e ensinado para vocês [...]. Se você pega de qualquer jeito, faz a resenha, faz o resumo e só fica o título do livro, você não sabe de quem é o livro, qual é o autor, qual é o ano de publicação, editora, é um texto que não vai poder integrar um trabalho futuramente, não vai poder ser usado na bibliografia. Então, toda vez que você for fazer a resenha de um texto acadêmico, de um artigo, do capítulo de um livro você pode começar pela referência, que vocês já aprenderam comigo, e aí começa o texto para valer.*

Ao falar para os alunos sobre a importância de identificar a obra a ser resenhada, a professora não apenas socializou com eles um dos aspectos composicionais que julgava importante na resenha, mas atribuiu a esse aspecto uma função (usar o texto produzido em trabalhos futuros) – o que permite dizer que **P2** ancorou-se ao modelo do

letramento acadêmico, visto que mostrou aos alunos qual é uma das funções do registro dos dados bibliográficos de uma obra. Em seguida, a professora passou a discorrer sobre a obrigatoriedade de se apresentar o conteúdo da obra resenhada e leu o *slide* reproduzido abaixo:

2-Apresente a obra: situe o leitor descrevendo em poucas linhas todo o conteúdo do texto a ser resenhado;

Para mostrar como os alunos poderiam apresentar todo o conteúdo da obra de forma breve, a professora deu o seguinte exemplo: *Como assim? Como é que eu vou fazer em poucas linhas?* [referindo-se ao último *slide*] [...] *Primeiro* [...] *então, vamos pegar uma matéria da “Superinteressante” pra resenhar. Então, você vai colocar o título do texto a ser resenhado e vai começar “esse texto é fruto de uma pesquisa, feita por cientistas de uma universidade tal, que mapeou o consumo de coca-cola no Brasil”, tá? Esse é um jeito de apresentar em pouquinhas linhas o conteúdo do texto que você tá resenhando* [...]. Ancorada ao modelo da socialização acadêmica, vê-se que a professora acreditava não ser suficiente apenas dizer aos alunos que o conteúdo da obra a ser resenhada deveria ser minimamente apresentado em poucas linhas logo no primeiro parágrafo da resenha, dado que fez com que ela lançasse mão da estratégia da exemplificação para mostrar como poderiam construir um enunciado que pudesse figurar no início do texto.

O terceiro passo do guia trata da descrição da estrutura do texto resenhado, como é possível observar no *slide* reproduzido abaixo:

3-Descreva a estrutura: fale sobre a divisão em capítulos, em seções, sobre o foco narrativo ou até, de forma sutil, o número de páginas do texto completo;

A professora, ao falar sobre como os alunos poderiam descrever o texto de origem, voltou a diferenciar resenha de resumo: *vocês podem colocar na resenha, aí que esta uma grande diferença do resumo, coisas que não tenham a ver apenas com a história. Enquanto no resumo eu me prendo ao conteúdo que está sendo apresentado, a resenha permite que eu olhe também a forma, ela permite que eu comente além dos*

detalhes da própria estrutura do texto, ou seja, [...] eu comento a parte gráfica: isso tá no papel de que tipo, número de páginas, a letra é legível ou não é. E você precisa pensar, verificando o que de fato é importante ser dito. É importante pensar: “pra quem que eu estou fazendo essa resenha, vai ser útil o que eu vou tá falando?” [...].

Como mencionado no tópico anterior, segundo Machado (2005, p. 253), as operações envolvidas na compreensão da infraestrutura de um texto envolvem, além da compreensão do plano global, a escolha dos tipos de discurso e a escolha da sequência textual na qual o conteúdo do texto de origem aparecerá e será encadeado com o auxílio de conectivos que, por sua vez, têm a função de relacionar frases e parágrafos, no sentido de indicarem adição, contraste, explicação, constatação e confirmação de ideias.

Observa-se, até o passo três do guia para se produzir uma resenha acadêmica crítica, que a professora objetivava fazer com que os alunos atentassem para a importância de se compreender a infra-estrutura da resenha acadêmica crítica que, por sua vez, era diferente da infra-estrutura do resumo.

No que concerne às outras regulações da infra-estrutura da resenha, **P2** socializou com os alunos os seguintes aspectos que abrangeriam, em sua visão, o plano global do texto de origem e da resenha e a sequência em que as informações deveriam aparecer no texto:

- apresentação geral da obra por meio dos dados bibliográficos e da apresentação do conteúdo do texto em poucas linhas ;
- descrição da estrutura da obra que, por sua vez, pode abranger os aspectos técnicos e o conteúdo.

Além de tratar de alguns aspectos da infra-estrutura da resenha – que, segundo Machado (2005), ainda abrangem contextualização e relação da obra com outras que abordam o mesmo tema, a avaliação da obra, que pode aparecer de forma implícita na resenha, e a indicação da leitura do texto aos seus possíveis leitores –, **P2** deu orientações acerca do contexto de produção do gênero. Visto que, segundo os pressupostos teóricos da área dos Novos Estudos do Letramento, a atividade de uso da linguagem é altamente situada (STREET, 1986; BARTON 1984), observa-se que, em relação ao contexto de produção, **P2** apenas ressaltou um aspecto contextual (a consciência do produtor sobre o

papel social do possível leitor de sua produção), deixando de lado outros aspectos importantes, como, por exemplo: o espaço social, temporal e físico em que se situa o produtor da resenha (aluno do primeiro semestre do curso de Letras na sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa), efeitos de sentido que o produtor do texto quer causar no leitor da resenha etc. (MACHADO, 2005).

A professora, presa ao intuito de socializar com os alunos as partes que compreendem a infraestrutura do texto, e não os elementos linguístico-discursivos do gênero, retomou mais um aspecto do plano global do texto de origem, bem como da sequência textual, lendo o item quatro do guia:

<p>4- Descreva o conteúdo: Aqui sim, utilize de 3 a 5 parágrafos para resumir claramente o texto resenhado;</p>
--

Referindo-se ao *slide* acima, a professora fez o seguinte comentário: [...] ***A quantidade de parágrafos aqui é apenas uma sugestão do rapaz que fez essa proposta. Eu achei bonitinha essa proposta, ajuda a gente a se organizar.*** Observa-se, neste excerto, que a professora retomou a importância de resumir o conteúdo do texto de origem que, por sua vez, deveria ser distribuído e organizado em 3 a 5 parágrafos. Porém, ela não mencionou os recursos linguísticos que auxiliam na organização e encadeamento desses parágrafos, alinhando-se novamente ao modelo das habilidades.

Nota-se que, embora tivesse demonstrado certas ressalvas em relação ao conteúdo do guia, **P2** justificou o motivo pelo qual o escolheu para ensinar aos alunos o gênero resenha acadêmica crítica (***Eu achei bonitinha essa proposta, ajuda a gente a se organizar***), de modo a demonstrar que escolheu esta proposta por questões meramente organizacionais e, talvez, por ser sucinto, visto que uma sequência didática que pudesse abranger as condições de produção do gênero resenha acadêmica crítica, compreensão da infra-estrutura e sequência textual do gênero, os elementos linguístico-discursivos adequados para a sua materialização linguística, entre outros aspectos, demandaria no mínimo seis aulas, ao invés de duas.

Tendo em vista que Machado (2005) aponta que o plano global do texto e a sequência textual são constituídos pela apresentação geral e contextualização do texto de

origem, pela descrição global da estrutura da obra, avaliação crítica e indicação do texto ou da obra aos possíveis leitores, **P2**, ancorada ao modelo da socialização acadêmica, fez a leitura do *slide* que trata da avaliação do resenhista sobre a obra resenhada:

5- Análise de forma crítica: Nessa parte, e apenas nessa parte, você vai dar sua opinião. Argumente baseando-se em teorias de outros autores, fazendo comparações ou até mesmo utilizando-se de explicações que foram dadas em aula. É difícil encontrarmos resenhas que utilizam mais de 3 parágrafos para isso, porém não há um limite estabelecido. Dê asas ao seu senso crítico.

Para o *slide* reproduzido acima, **P2** fez o seguinte comentário: *o que vocês precisam entender é o seguinte: se você vai fazer uma resenha de um texto científico, se esse texto é sobre Linguística, por exemplo, [...] aí você fala “caramba como é que eu faço para discutir com esse teórico”. Então, eu sei que é difícil fazer um comentário, por isso o que ele [o autor dos slides] tá sugerindo aqui pra gente é fazer primeiro o resumo e depois o comentário. É difícil você mesclar o comentário com um resumo num texto científico, tá bom? [...]*.

Vê-se, no fragmento acima, que ganha força a hipótese de que **P2** conceituava resenha como um resumo seguido de comentário, de modo que esse conceito, além de ter sido construído com base no seu contato com o Discurso Acadêmico, também foi construído com base na leitura do material apresentado por ela, visto que recorreu à estratégia de reciclar, ou dizer de outra forma, o Discurso do autor do guia, a fim de que os alunos compreendessem como a resenha acadêmica crítica poderia ser estruturada.

No que concerne à escrita dos comentários requeridos na resenha, a professora novamente não mencionou quais são os mecanismos linguístico-discursivos adequados para tecer comentários, apenas disse, fazendo menção a um aspecto composicional da resenha, [...] *que é difícil fazer um comentário* e é [...] *difícil você mesclar o comentário com um resumo num texto científico* [...]. Ao fazer este apontamento, a professora aderiu ao modelo das habilidades, pois deixou a cargo dos alunos que descobrissem quais são os mecanismos linguísticos-discursivos convocados na produção de resenha para dar *asas ao seu senso crítico*, conforme recomenda o autor do guia.

Vale salientar que, quando a professora mencionou a hipótese de os alunos produzirem uma resenha de um texto sobre Linguística e as dificuldades de se discutir com

as ideias do autor do texto, ela acabou por desencadear as seguintes reclamações, por parte dos alunos, que faziam referência ao texto que *PI* passou para a produção da resenha:

- *Nem me fale professora, o texto de Linguística é horrível de entender;*
- *[...] eu não sei mesmo como comentar, como eu vou discutir um assunto que ainda não tive tempo de me aprofundar, é o exemplo do texto de Linguística. Eu não tenho conhecimento suficiente para comentar aquele texto, eu não sei; [...] eu não vou ter competência e capacidade para tá questionando o autor do jeito que o outro professor quer [referindo-se a *PI*];*
- *Essa resenha, no último final de semana, para a aula de Linguística virou uma bomba, né? Porque, assim, num primeiro momento eu pensei: eu vou fazer o resumo e depois a resenha. Mas aí eu imaginei: e se o professor não aceitar. Não sei. Será que eu sigo a crítica do autor, acompanho a crítica dele, porque assim é mais fácil, só concordar com o autor.*
- *Eu vou fazer o resumo e depois o comentário, não vou fazer tudo junto como o outro professor quer;*
- *O texto é muito confuso: no começo ele fala de um assunto, no meio muda de assunto e no final volta pro assunto do começo. É muito difícil, não dá para fazer [a resenha que *PI* pediu].*

Observam-se, nos fragmentos acima, contestações do Discurso Secundário de *PI* na aula de *P2*, de modo que essas contestações configuraram-se da seguinte forma: não assimilação do Discurso do professor de Linguística acerca de como ele gostaria que a resenha fosse estruturada (resumo articulado ao comentário); falta de compreensão do conteúdo do texto de origem da resenha, uma vez que ele não foi discutido pelo professor, bem como de seu plano global; contestação de um dos aspectos composicionais da resenha tão focalizado por *PI* : resumo articulado ao comentário.

Além dessas contestações, é possível verificar que um dos alunos pretendia adotar a estratégia de apenas concordar com o texto de origem, ao invés de discutir com as ideias do autor. Considerando a análise da trajetória de letramento das alunas que, segundo os seus relatos, não tiveram contato com o gênero nem com leituras específicas que lhes facultassem discutir com os teóricos da área de Linguística, é possível inferir que a adoção

da estratégia de concordar com o autor do texto de origem da resenha revela a falta de repertório dos alunos para discutir com o teórico do artigo cedido por **PI**, de modo que também denota a não consideração de *quem* eram esses alunos no momento da coleta de dados que, conforme Gee (1996), é um dado que deve ser levado em conta quando se pretende ensinar algo a alguém.

Em relação às contestações dos alunos acerca das orientações de **PI**, **P2** deu as seguintes respostas: [...] *Gente, nós estamos começando a treinar isso, então, vamos devagar, tá? [...] é a questão da insegurança mesmo. Eu entendo. Na verdade, a gente não tem conhecimento ainda do assunto para sair falando, discutindo. Então, [...] seja tranquilo, comente em relação aquilo que te provocou mesmo, né? Pode ser sobre as dificuldades da leitura, e você pode ir atrás de outros textos para poder relacionar [...]. E esses comentários têm que ser feitos na condição em que vocês se encontram agora: estudantes do primeiro semestre do curso de Letras [...].*

Nos fragmentos acima, é possível observar que a professora adota uma postura compreensiva em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos como se essas dificuldades também fossem dela. Desse modo, a professora não só se mostrou solidária com o Discurso dos alunos, calcado na perspectiva do *déficit* (*eu não sei mesmo como comentar, eu não vou ter competência e capacidade*), como também alinou-se ao modelo do letramento acadêmico, pois, em alguma medida, entendeu que eles, no momento sócio-histórico em que se encontravam, início do primeiro semestre do curso de Letras, não tinham condições de produzir uma resenha nos moldes estabelecidos por **PI**. No entanto, bem como **PI**, ela não disse como os comentários, que constroem a argumentação na resenha acadêmica crítica, poderiam ser linguisticamente materializados, alinhando-se, concomitantemente, ao modelo das habilidades, por transferir aos alunos a tarefa de fazerem esta descoberta.

Na verdade, quanto aos comentários, a professora apenas retomou o que havia dito sobre uma parte que constitui o plano global da resenha, ou seja, sobre a descrição de possíveis aspectos problemáticos do texto de origem e introduziu mais um aspecto, dizendo que os alunos poderiam ir “*atrás de outros textos para poder relacionar*”. Porém, **P2**

apenas mencionou que os alunos poderiam buscar outros textos para relacioná-los com o texto-base, mas não disse como essa relação poderia ser linguisticamente estabelecida.

Em seguida, **P2** socializou com os alunos outro aspecto que compreende o plano global e a sequência textual da resenha, focalizando, a partir da leitura do *slide* reproduzido abaixo, a importância de indicar a obra ou texto resenhado a possíveis leitores:

6-Recomende a obra: Você já leu, já resumiu e já deu sua opinião, agora é hora de analisar para quem o texto realmente é útil (se for útil para alguém). Utilize elementos sociais ou pedagógicos, baseie-se na idade, na escolaridade, na renda etc.

Para reciclar o Discurso do *slide* acima, a professora mais uma vez mencionou o exemplo do texto de Linguística e aderiu, em partes, às contestações dos alunos, como mostram os seguintes excertos: *é mais ou menos o seguinte: você tá lendo um texto de Linguística, tá? Pra quem vai interessar esse texto chato, que fala sobre um monte de teórico, que ninguém tá conseguindo entender direito, vai ser bom para alguém esse texto? Vai ser bom. Mas para quem que ele vai ser bom? [...]. Para estudantes da área de linguagem, não é? Para os estudantes da área da linguagem é importante entrar em contato com as teorias linguísticas. E a melhor maneira de entender as teorias é resenhar os teóricos, pois vai te dar base para avançar nos estudos, ampliar seu conhecimento, aquisição do vocabulário específico da área. E o que você vai comentar? Exatamente isso, pontuar que para os estudantes da linguagem é importante entrar em contato com as teorias da linguagem por uma série de razões. Você também pode sugerir que esse não é um texto adequado para ser usado em qualquer curso, pois é muito específico para a área da linguagem.*

No excerto acima, observa-se mais uma vez a postura solidária da professora em relação ao Discurso dos alunos, ao tratar o texto que **P1** adotou para a produção de resenha como algo que “*ninguém tá conseguindo entender direito*”.

Outro dado importante é que, uma vez que já tinha socializado com os alunos alguns dos objetivos da produção da resenha (registrar a leitura, demonstrar a compreensão da leitura para, posteriormente ser avaliado), ela ampliou os objetivos da produção do gênero em questão, falando sobre as funções da resenha na universidade: “*a melhor*

maneira de entender as teorias é resenhar os teóricos, pois vai te dar base para avançar nos estudos, ampliar seu conhecimento, aquisição do vocabulário específico da área”.

Assim, vê-se que a professora procurou mostrar aos alunos, mesmo que involuntariamente, algumas das funções sociais da resenha, ressaltando os outros motivos pelos quais o gênero é importante na universidade (*avançar nos estudos, ampliar seu conhecimento, aquisição do vocabulário específico da área*).

Desse modo, é possível dizer que **P2**, além do modelo da socialização, ancorou-se ao modelo do letramento acadêmico, uma vez que socializou com os alunos as diversas funções sociais do gênero em questão e procurou mostrar que a produção da resenha é importante para o desenvolvimento do letramento acadêmico do aluno.

Além disso, a professora retomou um dos aspectos contextuais da resenha – consciência do resenhista a respeito do papel social do possível leitor do texto de origem: *“Pra quem vai interessar esse texto [...] [...] Para estudantes da área de linguagem, não é?”* – para, então, focalizar outra parte constituinte do plano global e da sequência textual da resenha: indicação da obra ou do texto resenhado.

Na voz da professora, a indicação do texto ou da obra deveria ser feita a partir de comentários que deveriam pontuar [...] *que para os estudantes da linguagem é importante entrar em contato com as teorias da linguagem por uma série de razões. Você também pode sugerir que esse não é um texto adequado para ser usado em qualquer curso, pois é muito específico para a área da linguagem.*

Vê-se que **P2** orientou que os comentários deveriam ser feitos de acordo com a posição social do possível destinatário da obra ou do texto de origem da resenha, porém, mais uma vez, não mencionou as estratégias linguístico-discursivas com os quais esses comentários poderiam ser feitos, aderindo, assim, ao modelo das habilidades.

Seguindo o guia dos oito passos para se produzir uma resenha acadêmica crítica, **P2** socializou com os alunos outros dois aspectos que constituem o plano global e sequencial da resenha, identificação do autor da obra resenhada e identificação do resenhista, como mostram os *slides* reproduzidos abaixo:

7-Identifique o autor: Cuidado! Aqui você fala quem é o autor da obra que foi resenhada e não do autor da resenha (no caso, você). Fale brevemente da vida e de algumas outras obras do escritor ou pesquisador.

8-Assine e identifique-se: Agora sim. No último parágrafo você escreve seu nome e fala algo como “Acadêmico do Curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS)”

Com base na leitura dos *slides* acima, a professora comentou que a identificação do autor é facultativa [...] *caso ele seja muito famoso* [...] e justificou o motivo pelo qual adotou o guia: *essa é uma sugestão, um roteirinho. Quem está muito desesperado pega isso aí* [referindo-se ao guia] *vai, faz e faz, você consegue fazer com base nisso. Mas eu prefiro as sugestões do Severino* [Joaquim Antônio Severino, autor do *Manual para a elaboração de textos técnicos e acadêmicos*], *tá bom? Tá bem mais fácil do que esse monte de coisa, tá? Eu vou explicar bem para vocês o porquê que eu trouxe esse monte de informações que até confundem no sentido de saber qual definição seguir, qual autor seguir. É para vocês observarem o seguinte: há inúmeras explicações sobre o que é e como se fazer uma resenha, tá? Por isso eu sempre coloco o seguinte: quando o professor pedir uma tarefa, peça para ele explicar o que ele entende por aquela tarefa, não pode ser tão difícil assim para vocês chegarem até o professor?*

Os excertos acima demonstram que **P2** tinha a intenção de socializar com os alunos as várias concepções de resenha e as várias orientações de escrita do gênero a fim de que eles pudessem estabelecer qual definição seguir, dado que são muitas e divergentes. No que concerne à definição da professora, é possível inferir que a sua concepção de resenha não foi construída a partir das sugestões do guia exposto por ela em forma de *slides*, mas, como dito anteriormente, a partir do contato com os Discursos da academia, mais especificamente o de seu orientador do curso de Mestrado e do autor Joaquim Antônio Severino, como mencionado por ela.

Vale salientar que, bem como o Discurso do orientador, ela legitimou o Discurso de Severino para os alunos, [...] *Mas eu prefiro as sugestões do Severino* [...], que, por sua vez, já é legitimado no âmbito acadêmico, e procurou não se comprometer com o Discurso do autor do guia, mesmo o tendo adotado para facilitar aos alunos a tarefa da escrita da resenha, [...] *essa é uma sugestão, um roteirinho. Quem está muito*

desesperado pega isso aí [referindo-se ao guia] vai, faz e faz, você consegue fazer com base nisso [...].

Em outras palavras, embora a professora tivesse escolhido o guia para ensinar a infraestrutura da resenha, ela abortou todas as orientações dadas até o momento para ancorar-se às considerações de Severino, que não são tão diferentes das considerações do autor do guia, uma vez que os dois estão calcados numa perspectiva que só visa o ensino dos aspectos que organizam a resenha, e não o ensino dos aspectos linguístico-discursivos do gênero.

De acordo com Gee (1996), o indivíduo carrega para os espaços de socialização, além do Discurso Primário, Discursos Secundários conflitantes. Assim, vê-se, que a professora ancorou-se a Discursos Secundários, que para ela eram conflitantes, embora não sejam, a fim de ensinar os alunos a produzirem resenha acadêmica crítica. Além disso, a professora, conforme prevê o modelo da socialização, tinha certeza de que os textos dos alunos seriam o reflexo de sua socialização, pois acreditava que com base no roteiro socializado os alunos conseguiriam produzir a resenha.

Visto que a resenha apresenta várias definições e formas de ser estruturada, **P2** orientou os alunos a pedirem aos professores maiores esclarecimentos quando eles solicitassem alguma tarefa. Essa orientação suscitou os seguintes comentários por parte de alguns alunos: [...] *é que a gente tem receio, e se o professor não gostar que a gente fique perguntando?*; [...] *mas o professor até fala, o problema é entender o que exatamente ele quer*; [...] *mas é se ele já explicou uma vez, pode ficar incomodado de explicar de novo* [...].

Na perspectiva da abordagem do letramento acadêmico (LEA e STEET, 1998), as relações de poder que envolvem o ensino na universidade devem ser atenuadas em prol da aprendizagem do aluno. Nos fragmentos acima, vê-se que os alunos tinham consciência da relação de poder que se estabeleceu entre eles e **PI**, visto que são estudantes, condição que, na visão deles, não lhes permitia questionar as orientações do professor de Linguística nem esclarecer dúvidas.

Talvez a fim de amenizar essa relação de poder, a professora deu as seguintes respostas aos alunos: [...] *pergunte quantas vezes forem necessárias* [...]. *Cada professor*

vem de uma história de escolarização em que ele aprendeu de um jeito e aí ele vem com aquela coisa: “porque eu estudei na faculdade tal, que era muito mais chique do que essa que vocês fazem, e lá eu aprendi assim e como lá eu aprendi resenha assim, então, esse é o certo. E ele esquece que tem um monte de gente explicando a mesma coisa de jeitos diferentes. Então, a gente precisa achar um caminho para fazer o que for ficar mais fácil, se o professor explicar o jeito que ele quer que faça [...].

A professora, sensível às dificuldades dos alunos em produzir o gênero nos moldes explicitados por **PI**, aderiu ao modelo do letramento acadêmico, mostrando aos alunos que eles deveriam perguntar ao professor quantas vezes fossem necessárias como ele queria que a escrita do texto fosse realizada, talvez, a fim de que eles pudessem negociar algumas das especificidades da tarefa proposta. Contudo, vale ressaltar que não estamos dizendo que a relação de poder foi estabelecida por **PI**, mas foi percebida pelos alunos, talvez pelo fato de o professor ter abordado o ensino do gênero de forma inflexível, dando-lhes uma única possibilidade de produzir a resenha: resumo articulado ao comentário.

Antes de passar às orientações de Severino, **P2** fez menção aos passos para se produzir a resenha descritiva, que, segundo ela, segue os mesmos passos da resenha acadêmica crítica, sem expor a opinião do resenhista, e a resenha temática. Cumprindo o seu papel de socializar com os alunos os vários tipos de resenha, a professora leu um *slide* que resumia os passos para a produção da resenha temática que, por sua vez, foram retirados do guia que ela vinha utilizando para falar da resenha acadêmica crítica:

Apresente o tema: Diga ao leitor qual é o assunto principal dos textos que serão tratados e o motivo por você ter escolhido esse assunto;

Resuma os textos: Utilize um parágrafo para cada texto, diga logo no início quem é o autor e explique o que ele diz sobre aquele assunto;

Conclua: Você acabou de explicar cada um dos textos, agora é sua vez de opinar e tentar chegar a uma conclusão sobre o tema tratado;

Mostre as fontes: Coloque as referências bibliográficas de cada texto;

Assine e identifique-se: Coloque seu nome e uma breve descrição do tipo “Acadêmico do Curso de Letras da Universidade de Caxias do Sul (UCS)”.

Para o *slide* acima, *P2* ressaltou a importância da resenha temática para o trabalho acadêmico, dando o exemplo do seu trabalho na dissertação de Mestrado, como mostram os excertos a seguir: *Isso aqui também é legal, porque a resenha temática é aquela resenha que você faz sobre vários textos de um determinado assunto, então, você faz uma resenha sobre o assunto e não sobre um texto específico, tá? Isso aqui é muito bom pra quando a gente tem que fazer um trabalho acadêmico, um TCC, uma monografia. Por exemplo, o meu trabalho era sobre ethos. O que que é ethos? Algo ligado a parte da retórica. Então, o que eu fiz? Tudo que eu achava sobre ethos, eu resenhava. Depois eu posso juntar todas essas resenhas num texto só, tá [...].*

Quanto às orientações de Severino, a professora leu o *slide* reproduzido abaixo:

“A resenha estrutura-se em várias partes lógico-redacionais. Abre-se com um cabeçalho, no qual são transcritos os dados bibliográficos completos da publicação resenhada; uma pequena informação sobre o autor do texto, dispensável se o autor for muito conhecido; uma exposição sintética do conteúdo do texto, que deve ser objetiva e conter os pontos principais e mais significativos da obra analisada, acompanhando os capítulos ou parte por parte. (...). Finalmente deve conter um comentário crítico. (...)pode-se destacar a contribuição que o texto traz para determinados setores da cultura, sua qualidade científica, literária, sua originalidade etc.

Embora a professora não tivesse mencionado de forma explícita o seu conceito de resenha durante a gravação das duas aulas, é possível depreender que ela, ancorada as postulações de Severino, definia o gênero como um resumo seguido de comentário, de modo que o comentário deveria aparecer após o resumo do texto ou da obra resenhada, como indiciam os seguintes excertos: *então, é assim: é um resumo? É* [referindo-se ao conteúdo do último *slide*], *que eu tenho que ser objetivo, mas tem que passar pela obra toda. Então, quando se fala em detalhada, é que eu tenho que passar pelo conteúdo da obra toda de forma sucinta, breve, tenho que dar conta do conteúdo todo, certo? Na resenha você tem que condensar a informação, por isso que é um resumo, mas, além de condensar, eu vou ter que comentar.*

A partir dos excertos acima, é possível inferir que *P2* definia a resenha como resumo seguido de comentário. Tal hipótese ganha força quando a professora leu outro *slide* que trazia as orientações de Severino para a escrita dos comentários:

(...) Esse comentário é normalmente feito como último momento da resenha, após a exposição do conteúdo. Mas pode ser distribuído difusamente, junto com os momentos anteriores: expõe-se e comenta-se simultaneamente as ideias do autor. (Severino, 2000: p.132)

Para o *slide* acima, a professora fez a seguinte relação: ***Então, isso bate com o que o outro rapaz falou*** [referindo-se ao autor do guia], ***por quê? Porque é difícil eu ficar resumindo um texto teórico e ficar argumentando que sim ou que não, comentando. Na minha opinião, é exigir demais que vocês façam a resenha mesclando resumo e comentário*** [...]. Vê-se neste fragmento que, de fato, a professora concebia a resenha como resumo seguido de comentário. O fragmento permite inferir que a professora também aderiu a essa concepção com o intuito de facilitar a tarefa dos alunos, pois considerava exigir muito deles pedir a resenha articulando resumo e comentário, como fez ***PI***, que teve suas orientações contestadas pelos alunos durante a aula de ***P2***.

Assim, ao julgar que para os alunos era mais fácil fazer a resenha sem articular o resumo ao comentário, uma vez que eles já tinham falado de suas dificuldades para realizar a tarefa segundo os moldes de ***PI***, a professora aderiu ao modelo do letramento acadêmico, justamente por considerar as dificuldades dos estudantes e suas histórias prévias de letramento que, pelo que consta, nunca tinham produzido resenha em séries anteriores.

Tendo em vista que ***P2*** durante as duas aulas gravadas enfatizou a infraestrutura da resenha, atentando para os constituintes do plano global e da sequência textual do gênero, embora, sem mencionar os mecanismos linguísticos que encadeiam as partes do texto, ela colocou na lousa como gostaria que os alunos organizassem a resenha, ressaltando que aquelas eram as suas orientações: [...] ***Eu vou colocar aqui na lousa como eu quero que vocês façam a resenha, essas aqui são as minhas orientações*** [a professora escreve na lousa como os alunos devem estruturar a resenha]: ***1) dados bibliográficos; 2) resumo do conteúdo do texto; 3) comentário crítico***. [...] ***É isso que eu quero de vocês***. Ao socializar como os alunos deveriam organizar a resenha, dando destaque para um plano global mínimo (dados bibliográficos, resumo e crítica) a professora, mais uma vez, deixou claro qual era o seu conceito do gênero para esses alunos: resumo seguido de comentário crítico.

P2 retomou, de maneira implícita, o que havia dito anteriormente sobre o fato de os professores terem de explicitar aos alunos as especificidades de determinada tarefa, uma vez que ela tentou ser explícita em suas orientações adotando um guia e escrevendo na lousa como gostaria que o texto fosse estruturado com base em um plano global mínimo. Além disso, a professora também, de forma implícita, trouxe novamente à tona o fato de que cada professor pede a resenha a partir de concepções e orientações diferentes, visto que enfatizou que aquelas eram as suas orientações.

Vale ressaltar que **P2** adotou uma postura mais flexível em relação à postura de **P1**, pois, como será possível ver nos parágrafos seguintes, embora tenha se ancorado à concepção de resenha como um resumo seguido de comentário, abriu precedentes para que os alunos pudessem fazer a resenha articulando resumo e comentário. Ou seja, **P2**, de certa forma, autorizou os alunos a redigirem a resenha da forma com que achassem mais fácil, e não, exatamente, com base na sua concepção do gênero. Na verdade, por ter permitido que os alunos redigissem a resenha da forma com a qual achassem mais fácil e por ter dito que é difícil mesclar resumo e comentário, é possível inferir que a professora ajustou sua concepção do gênero de acordo com as dificuldades dos alunos, uma vez que não verbalizou o seu conceito, mas apenas deu indícios de que para ela a resenha seria um resumo seguido de comentários. Assim, após falar sobre o seu conceito de resenha e orientar a tarefa dos alunos, **P2** passou a exhibir quatro textos, considerados por ela como resenha crítica, e a comentá-los: *Vamos ver essa [resenha] que eu trouxe para vocês* [professora lê os textos]:

a) Dupla sertaneja vira filme popular

O filme "2 Filhos de Francisco", estréia na ficção do publicitário Breno Silveira, chega com uma pesada responsabilidade: a de ultrapassar a casa dos 2 milhões de espectadores, marca ainda não atingida neste ano por nenhum título brasileiro. Na verdade, essa é a primeira obra de 2005 com esse potencial.

Ao contrário de "Carandiru" e "Cazuza - O Tempo não Pára", os maiores sucessos dos três últimos anos, "2 Filhos de Francisco" é um genuíno representante do cinema de apelo popular, um gênero há muito não visto nas telas e que ainda é negligenciado pelas elites culturais. Mas a história da gênese do sucesso da dupla Zezé di Camargo e Luciano é um digno exemplar do cinema caipira, ou sertanejo.

Quatro obras do gênero conseguiram ultrapassar a barreira dos 3 milhões de espectadores: além de "Menino da Porteira" (76), os outros três são trabalhos do saudoso Mazzaropi. Será que a eles se soma agora essa nova realização da Conspiração Filmes, produtora geralmente associada a obras urbanas e/ou de estética rebuscada?

"2 Filhos de Francisco" funciona: é um filme simples, envolvente e sincero em suas intenções. Não há dúvida de que a primeira parte, que se ocupa da infância da dupla (e do irmão Emival, morto prematuramente

num acidente de carro), cativa com mais facilidade. Na segunda parte, a bem da verdade, o que mais impressiona é a incrível semelhança do ator Márcio Kieling com Zezé di Camargo. Mas o carisma dos garotos Dablio Moreira (como Mirosmar, ou Zezé), Marcos Henrique (Emival) e Wigor Lima (Welson, ou Luciano) garante imediata empatia. Sem falar em Ângelo Antônio, que surpreende como o pai Francisco e que garante alguns dos momentos mais verdadeiros do filme, que merece ser prestigiado sem preconceito. Vá ao cinema, ouça "É o Amor".[Christian Petermann]

Referindo-se ao texto acima, a professora fez o seguinte comentário: *vejam que essa já mescla as informações técnicas e os comentários. Percebe que tem uma orientação para o leitor, ou seja, resumo ao mesmo tempo que comenta e indica. Vamos ver as outras* [professora lê os próximos textos]:

b)Esta série apresenta aos jovens leitores os mais importantes pintores e escultores do mundo. Cada livro aborda a vida e a obra de um artista, destacando seus trabalhos mais famosos. Estudo e materiais são discutidos e, através de projetos acessíveis, o leitor poderá experimentar algumas técnicas utilizadas pelo artista.
PICASSO conta a vida do artista desde sua infância, no sul da Espanha, até seus últimos anos. Ilustrações especialmente elaboradas mostram onde o artista morava e trabalhava. Este livro discute a carreira de Picasso como pintor e escultor, seu relacionamento com outros artistas e o enorme impacto de seu trabalho na Arte Moderna. (Mason, A. Artistas Famosos: Picasso. São Paulo: Callis, 1998).

c) Falta gente como a gente na "nova" Viver a Vida Novela da Globo esbanja estética, mas carece de emoção

Quem desembarcou segunda-feira no horário nobre da Globo, procedente da Índia do Projac, claro, teve um choque cultural ao dar de cara com a nova novela das 9. Da Kjara re (para não mencionar aqui o hit de dona Norminha) à bossa nova que comparece a toda novela de Manoel Carlos, vai uma distância que não abre brecha para comparações. Mas, are baba, a estreia de Viver a Vida esbanjou estética e economizou comoção. Faltou emoção, faltou provocação, faltou instigar alguma reação que não fosse a indiferença cardíaca num espectador que até dois dias antes vinha se jogando aos pés de Tony Ramos, Laura Cardoso e Lima Duarte. E, com todo o respeito ao belíssimo elenco que ali desfila, apenas Lília Cabral mostra condições de salvar a cena em curto prazo.

Não que mais ninguém do restante do elenco saiba se garantir além dos generosos closes de Jayme Monjardim, e, justiça seja feita, bem que o diretor deu preferência a planos abertos no primeiro capítulo. Bárbara Paz é outra que mostra disposição em mexer com a audiência, protagonista que é de um dos merchandisings sociais da trama, a anorexia alcoólica.

Causa desconforto ver Alinne Moraes, mais uma vez, no papel da filhinha abastada mimada, e José Mayer, pela enésima novela de Maneco, no papel do sedutor maduro. Assim como há a categoria Helena, nome que invariavelmente batiza as heroínas do autor, há a categoria José Mayer.

O problema é que, diferentemente do leque de Helenas viáveis, não sobrou outro ator maduro com chance de abalar as Helenas ou suas coadjuvantes, sejam elas mocinhas de 20, como Débora Secco em Laços de Família, de 45, então Vera Fischer na mesma novela e Christiane Torloni em Mulheres Apaixonadas, ou de 50, como Regina Duarte em História de Amor e em Páginas da Vida, ou de 30, caso da atual, Taís Araújo.

Para o terceiro texto, a professora fez o comentário a seguir: *veja como o resenhista vai comentando e resumindo o texto ao mesmo tempo, pois fala das questões técnicas, faz comparações com a outra novela, vai mesclando. É claro que esse tom leve dos textos não dá para colocar numa resenha acadêmica. Vamos ver outra* [professora passa para o próximo slide]:

d) O novo show de Ana Carolina, “Estampado”, que faz o lançamento do CD homônimo, revela o porquê de a cantora estar em um momento tão bom de sua carreira. Nas primeiras canções, tem-se a impressão de que será uma boa visualização daquele que se ouve no CD. E só. Mas logo esse equívoco se desfaz. A iluminação e o cenário começam a ganhar destaque: são raios de luz e um jogo de imagens, ao fundo, que fundem ficção e realidade. A acústica – ótima – valoriza a percussão, talvez a maior surpresa de todo o show. Para se ter uma idéia disso, pode-se pegar como exemplo a força das batidas pulsantes em “Vox populi” e a brincadeira entre o grupo de pandeiros (com solo de Ana Carolina). Também há momentos inusitados, como a canção “Estampado”, cujo acompanhamento é feito apenas por – acreditem! – dois isqueiros. Ainda há espaço para lembrar algumas faixas antigas, como “Garganta”. Enfim, um programa, no mínimo, surpreendente. Ana Carolina: show “Estampado”. 18 e 19/06. 22h. Tom Brasil Nações Unidas. Preços a partir de R\$ 30.

Referindo-se aos quatro textos, a professora fez o seguinte apontamento: *Dá para perceber isso pessoal? Pode se fazer o resumo e o comentário, o comentário pode ser mesclado com o resumo ou não [...].*

Com base nos comentários feitos pela professora sobre os textos acima, é possível depreender que ela, ancorada ao modelo da socialização, exibiu, leu e comentou as resenhas a fim de mostrar aos alunos que o gênero pode trazer o resumo articulado ao comentário ou não. Embora **P2** tivesse pedido aos alunos que fizessem a resenha com base na concepção de que resenha é um resumo seguido de comentário crítico, a ideia de apresentar aos alunos exemplos de como é possível mesclar resumo e comentário na resenha foi válida, pois ela acabou por socializar com eles as duas maneiras com as quais os comentários podem aparecer na resenha, bem como socializar os tipos de resenhas que circulam em outros espaços, mais especificamente, no jornal impresso.

Desse modo, é possível dizer que a professora não só aderiu ao modelo da socialização, mas, também, aproximou-se do modelo do letramento acadêmico, visto que, ao apresentar textualmente como os comentários poderiam aparecer na resenha, mostrou-se flexível, abrindo precedentes para que os alunos tanto articulassem resumo e comentário quanto fizessem o resumo seguido de comentário crítico. No entanto, apesar de ter se

mostrado flexível, a professora mais uma vez não socializou com os alunos alguns aspectos linguístico-discursivos, presentes nos textos apresentados por ela, que, por sua vez, ajudam na construção dos comentários pertinentes à resenha crítica.

No que concerne à inserção da voz do resenhista, no sentido de expressar a avaliação sobre a obra ou texto resenhado, **P2** poderia ter destacado, conforme indica Machado (2002), o uso dos adjetivos presentes nos textos (pesada³⁴ responsabilidade; estética rebuscada; filme simples, envolvente e sincero; indiferença cardíaca; momentos inusitados...); no que diz respeito aos verbos, ela poderia ter destacado que os verbos de dizer, presentes nas resenhas, auxiliam o resenhista a evidenciar sua interpretação sobre o objeto resenhado (as ilustrações especialmente elaboradas mostram; Viver a Vida esbanjou...).

Além disso, **P2** poderia ter chamado a atenção para o fato de que as escolhas lexicais, geralmente, são influenciadas pelo objeto de origem da resenha, tomando o exemplo da resenha sobre o show de Ana Carolina, que traz substantivos e adjetivos que denotam uma argumentação, por parte da pessoa que escreveu a crítica sobre o evento, que segue na direção de mostrar o quanto o show da cantora era inovador, moderno e surpreendente: “são raios de luz e um jogo de imagens, ao fundo, que fundem ficção e realidade” [...]; “Também há momentos inusitados, como a canção “Estampado”, cujo acompanhamento é feito apenas por – acreditem! – dois isqueiros” [...]; “Enfim, um programa, no mínimo, surpreendente”(MACHADO, 2002).

Visto que a professora, ao tratar de como os comentários poderiam aparecer na resenha, não apontou os mecanismos linguístico-discursivos que materializam esses comentários tão requeridos na prática de escrita do gênero, ela acabou por transferir aos alunos a responsabilidade de aplicá-los em seus textos, alinhando-se, assim, ao modelo das habilidades.

Ainda vale enfatizar que **P2** parecia ter o objetivo de ensinar aos alunos a escrita da resenha acadêmica crítica, contudo, só socializou com eles resenhas que figuram em situações de produção diversas às situações de produção da resenha acadêmica crítica.

³⁴ Palavras e expressões sublinhadas pela pesquisadora.

Ou seja, já que o seu intuito era o de abordar a produção da resenha acadêmica crítica, mesmo que fosse apenas a partir de um plano global mínimo e de uma sequência textual que não dava destaque aos elementos coesivos, mas somente a sequência em que as partes da resenha deveriam ser organizadas, ela poderia ao menos ter socializado com os alunos um exemplo de resenha acadêmica crítica, tendo em vista que socializou quatro exemplos de resenhas que circulam em outros espaços e obedecem à condições de produção distintas das condições de produção da universidade.

Assim, após socializar alguns modelos de resenha crítica, mas não de resenha acadêmica crítica, a fim de que os alunos pudessem perceber que o gênero permite tanto que se faça o resumo seguido de comentário quanto se articule comentário e resumo, **P2** passou a tratar do texto que daria origem a resenha, como mostram os excertos a seguir: [...] *eu vou distribuir esse livro aqui do Platão e Fiorin para orientar a tarefa de vocês* [refere-se ao livro *Para entender o texto: leitura e redação*]. *Bom, nós vamos abrir lá no final do livro, na página 420, onde tem resumo, certo. Aqui vai explicar um pouquinho sobre como fazer resumo, mas como a gente já viu, não precisa ler. [...] Olha aí pessoal, para o resumo vão aparecer as etapas na página 421* [a professora lê o trecho selecionado]: *“aconselhamos as seguintes passadas”, né? E aí vai ter “ler o texto ininterruptamente”. Lembra que eu falei: não parem por nada de ler o texto. A segunda dica é: “faça a leitura com o lápis na mão, sublinhando”. A terceira, “tentar fazer a segmentação do texto, organizando por blocos as informações registradas”. E a quarta é a redação final. Depois vocês podem ler isso com mais calma, eu só tô mostrando para vocês que aquilo que eu coloquei em aula, tem uma base teórica, tá bom? Eu não tirei da minha cabeça. E aí nós temos na sequência o capítulo seguinte, na página 426, o que é resenha. Vejam só* [a professora lê um trecho do livro] *“resenhar significa fazer uma relação das propriedades de um objeto, enumerar cuidadosamente informações relevantes”, isso é resenha. Tá falando um pouquinho sobre como fazer e por fim, na página 427, vai dar as etapas, que nós já vimos [...]*.

Observa-se, nos fragmentos acima, que **P2**, ao distribuir o livro e ler as orientações expressas na página 421, retomou o Discurso do processo (IVANIC, 2004), no que diz respeito às etapas que envolvem a escrita do resumo, uma vez que tinha explicitado

essas etapas no início da gravação da aula, e disse de onde adveio este Discurso, de modo a demonstrar que, além de ter recorrido a dois Discursos Dominantes e legitimados na academia para tratar da resenha acadêmica crítica, recorreu a mais um, os de Platão e Fiorin, para ratificar sua concepção e suas orientações sobre resumo e resenha – o que permite confirmar que o conceito de resenha da professora adveio do seu contato com o Discurso Acadêmico.

Quanto às orientações para a realização da tarefa, **P2** disse o seguinte: [...] *Vamos ver a resenha no livro na página 427* [refere-se à página 427 do livro *Para entender o texto: leitura e redação* de Platão e Fiorin]. *Eu não vou ler o texto, pois aula tá quase acabando, mas procurem comparar a diferença de uma resenha acadêmica com as outras resenhas* [dadas anteriormente]. *Vejam a linguagem, procurem ler esse texto em casa, comparando com os outros exemplos* [que eu dei]. *Notem aí* [referindo-se ao conteúdo da página do livro] *que, no primeiro parágrafo, ele* [o autor do texto] *já apresentou dados bibliográficos, o título, o autor e a estrutura do livro, tá? Apresentou a síntese, num parágrafo, do conteúdo do livro. Depois vem o resumo das partes principais do livro já com os comentários. No trabalho que eu vou pedir, não precisa, resume e depois faça os comentários. Esse exemplo do livro é uma resenha crítica, tá? Deu para entender o que é resenha? Ok. Então, o que a gente vai pegar? Neste mesmo livro, eu quero que vocês abram* [...] *da página 296 até 307, tá? São as partes que compõem a lição 33 deste livro* [...]. *Essa lição fala sobre descrição e dissertação e vocês vão fazer a resenha deste capítulo, tá? Presta atenção no seguinte: nós vamos ter que colocar os dados bibliográficos desse livro como eu ensinei para vocês quando se trata de livro ou capítulo de livro* [orientação dada em evento anterior ao evento gravado]. *O que acontece gente? Esse capítulo ele só pega uma parte informativa, com exemplos, com exercícios* [...]. *Veja: eu não estou pedindo o exercício, eu estou pedindo para vocês resenharem. Na resenha, vocês vão colocar esse comentário da existência de exercícios, dizendo se são bons, ou ruins, fáceis ou não. E não se esqueça que isso aqui é um livro de apoio. Então, seguindo as minhas orientações, vocês vão fazer a resenha crítica sobre esse capítulo. Vocês vão ter que ler, vocês vão ter que fazer o resumo e depois comentar, certo? Então,*

é isso. Eu recolho a resenha na próxima quarta, semana que vem, no dia 30 [de setembro de 2009]. *Dá tempo de sobra para fazer, o texto é curto. Bom trabalho para vocês.*

Tendo em vista que a professora não socializou com os alunos nem um modelo de resenha acadêmica crítica, ela pediu aos alunos para fazerem a comparação entre a resenha presente no livro e as resenhas apresentadas por ela, de modo a atribuir a eles a tarefa de *comparar a diferença de uma resenha acadêmica com as outras resenhas*. Ao transferir a tarefa de apreender as possíveis diferenças entre os tipos de resenha, **P2** alinou-se ao modelo das habilidades, pois transferiu aos alunos a missão de verificar, além do tipo de linguagem, os mecanismos linguístico-discursivos adequados para a produção da resenha acadêmica crítica, os efeitos de sentidos que esses mecanismos têm nos textos e aplicá-los no momento da produção da resenha.

Nota-se, ainda, nos excertos, que a professora volta a ratificar o plano global mínimo ensinado por ela (dados bibliográficos, resumo do conteúdo do capítulo do livro e comentários) e o seu conceito do gênero, *“vocês vão ter que fazer o resumo e depois comentar”*. No que concerne à escolha do livro, verifica-se que a professora pegou um livro destinado, ao menos em seu projeto inicial, ao ensino médio e com teor instrucional, pois, por se tratar de um manual de produção de texto, dá instruções sobre como se produzir os mais variados gêneros textuais, principalmente, os gêneros escolarizados (descrição, narração e dissertação).

Por conta dessa escolha, é possível dizer que a professora, nesse momento da gravação da aula, trabalhou com a perspectiva do *déficit*, alinhando-se ao modelo das habilidades, pois, como vimos na análise da história de letramento das alunas, os gêneros com os quais elas mais tiveram contato foram com os gêneros escolarizados, e mesmo assim parece que **P2** tinha o objetivo de ensiná-los, talvez, partindo do princípio de que os alunos, por mais que tivessem tido contato com esses gêneros em séries anteriores, não soubessem produzi-los: *“Essa lição fala sobre descrição e dissertação e vocês vão fazer a resenha deste capítulo, tá?”*. Desse modo, vê-se que um dos objetivos da produção da resenha era fazer com que os alunos resenhassem as características e o processo de escrita da dissertação, da narração e da descrição a partir de um manual sobre produção de texto para, posteriormente, os gêneros serem ensinados por **P2**.

No tocante ao texto de origem, é possível dizer que a escolha dessa lição não foi adequada para servir de base para uma das primeiras produções das alunas, uma vez que ela é circular, ou seja, repetitiva, e traz outros gêneros para exemplificar os conceitos de narração, dissertação e descrição – dados que podem ter dificultado a atividade de escrita das alunas.

A fala da professora permite inferir que o ensino dos dois gêneros se configuraria numa tarefa fácil para ela, uma vez que os alunos já teriam lido e resenhado algo sobre o assunto. Assim, ao invés de ter pedido a resenha com o propósito de introduzir as características e os processos de escrita da descrição, da narração e da dissertação e o de facilitar a tarefa de ensinar os dois gêneros, a professora poderia ter levantado quais eram os conhecimentos prévios dos alunos sobre alguns gêneros escolares, pois, certamente, eles teriam algo a dizer. Contudo, não estamos dizendo que **P2** trataria os três gêneros da mesma forma com a qual eles foram tratados em séries anteriores, mas que ela poderia ter verificado qual era o nível de conhecimento dos alunos a respeito da descrição, da narrações e da dissertação antes de pedir uma resenha sobre este assuntos.

No que concerne à leitura do texto de origem da resenha, a professora não o leu, mas fez alguns apontamentos sobre ele, no sentido de auxiliar os alunos na compreensão da tarefa: *“Esse capítulo ele só pega uma parte informativa, com exemplos, com exercícios [...] Veja: eu não estou pedindo o exercício, eu estou pedindo para vocês resenharem. Na resenha, vocês vão colocar esse comentário da existência de exercícios, dizendo se são bons, ou ruins, fáceis ou não.”* Além disso, como é possível verificar, ancorada ao modelo da socialização, deu dicas de qual aspecto do texto seria interessante comentar, porém, mais uma vez, não mencionou os mecanismos linguístico-discursivos apropriados para dizer se os exercícios eram *bons, ou ruins, fáceis ou não*.

Em suma, a professora, ao desenvolver seu trabalho com resenha acadêmica crítica, ancorou-se aos três modelos sobre os quais a escrita é entendida e ensinada na universidade (modelo das habilidades, da socialização acadêmica e do letramento acadêmico), de modo que a emergência dos três modelos deu-se, bem como na aula de **PI**, de maneira concomitante.

A emergência do modelo do letramento acadêmico deu-se quando **P2**:

- retomou estratégias de leitura e escrita que servem tanto para a produção de resumo quanto para a produção de resenha, aderindo ao Discurso do Processo, ao invés de transferir aos alunos a responsabilidade de descobrirem quais são as estratégias convocadas para a produção dos dois gêneros, contudo, como poderá ser visto adiante, não verificou, na correção, quais estratégias foram usadas pelas alunas para produzirem seus textos;
- estabeleceu um critério de avaliação – verificar a compreensão de leitura em relação ao texto lido; no entanto, a análise da correção da professora sobre os textos das alunas revela que a sua intenção era apenas a de verificar se as alunas tinham ou não adotado o plano global socializado em sala de aula para redação da resenha;
- explicitou uma das funções da leitura e da escrita (ler para buscar informações, escrever para registrar as informações obtidas por meio da leitura), relacionando as duas práticas sociais, ao invés de mostrá-las como vazias de propósitos comunicativos; porém, não as implementou na hora de corrigir os textos das alunas;
- explicitou os objetivos da produção de resenha no âmbito universitário que levam ao desenvolvimento do letramento acadêmico do aluno – produzir resenha para avançar nos estudos, ampliar o conhecimento e adquirir vocabulário de determinada área do conhecimento;
- mostrou-se sensível, em alguns momentos, às trajetórias de letramento dos alunos, pois, uma vez que eles não tiveram contato com o gênero em séries anteriores, ela propiciou o contato deles com algumas concepções e especificidades da resenha, ao invés de apenas dizer o que não é resenha, bem como disse que eles poderiam produzir o gênero nas condições em que se encontravam (alunos do primeiro semestre do curso de Letras); ou seja, tem-se a impressão de que a professora sabia que, no momento da gravação, não estava lidando com leitores e escritores proficientes;
- mostrou-se flexível ao, de certa forma, permitir que os alunos tanto fizessem a resenha, articulando resumo e comentário, quanto resumo seguido de

comentário crítico, embora julgasse difícil para o momento em que eles estavam articular resumo e comentário, tendo em vista que eles retomaram o Discurso dominante de *P1*, a fim de contestá-lo e demonstrar as suas dificuldades de redigir a resenha conforme os moldes do professor;

- mencionou algumas condições de produção do gênero, ao falar sobre alguns objetivos da produção e da avaliação da resenha, e ao dar ênfase à importância do produtor da resenha ter em mente quem é o possível leitor da obra resenhada;

Quanto ao modelo da socialização acadêmica, é possível dizer que esse foi o modelo prevalente na aula de *P2*, visto que ela:

- socializou com os alunos as diferenças entre resumo e resenha;
- mostrou quais eram essas diferenças por meio da exposição de *slides*, dizendo que o resumo deveria ser fiel ao conteúdo de origem, enquanto que a resenha deveria trazer o resumo do texto, mas com a opinião do resenhista.

A professora, para tratar do gênero em questão, também socializou com os alunos Discursos legitimados por ela e na academia sobre as concepções de resenha e as orientações de escrita do gênero advindas desses Discursos, de modo a mostrar a quais Discurso estava ancorada.

Além disso, ela propiciou o contato dos alunos com algumas resenhas que circulam em diferentes espaços e suportes, fazendo comparações entre elas a fim de mostrar quais são os comentários adequados para esse gênero e como eles podem aparecer no corpo do texto da resenha; socializou os aspectos da infra-estrutura da resenha acadêmica crítica; pressupôs que os textos dos alunos seriam o reflexo de toda essa socialização que, por sua vez, teve seu início em um momento posterior ao evento gravado; e apontou alguns aspectos do texto de origem que mereciam destaque nas produções dos alunos.

Assim, os dados permitem dizer que, no que concerne à ancoragem de *P2* ao modelo da socialização, ela, durante a gravação das aulas, priorizou a socialização dos aspectos que dizem respeito, conforme Machado (2005), à infra-estrutura do gênero (plano global, escolha do tipo de discurso, escolha da sequência textual). No que diz respeito ao plano global, ela passou por todos os constituintes, destacando a importância de os alunos

terem, em suas produções, de apresentar, contextualizar, descrever, avaliar e indicar o texto de origem da resenha, de modo que adotou um plano global mínimo para que eles pudessem sequenciar suas resenhas (referências bibliográficas, resumo e comentário crítico).

Em relação à sequência textual, a professora apenas enfatizou a ordem em que a resenha deveria ser organizada, porém, não mencionou quais são os elementos coesivos que estabelecem as relações entre as partes que constitui o texto; no que concerne ao tipo de discurso, ela enfatizou que a resenha, no âmbito universitário, deveria ser escrita na terceira pessoa, contudo, não mencionou que o gênero deveria ser redigido de acordo com a norma padrão.

Ao não fazer menção a esses aspectos, **P2** alinhou-se ao modelo das habilidades, pois transferiu aos alunos à responsabilidade de descobrirem quais são os mecanismos coesivos e tipo de discurso adequados à produção da resenha.

A ancoragem ao modelo das habilidades ganhou força na aula de **P2** quando ela não mencionou quais são os mecanismos linguístico-discursivos adequados à produção da resenha, deixando a cargo dos alunos que fizessem essa descoberta para, então, usá-los em suas produções.

Visto que a professora socializou com os alunos apenas resenhas que circulam em espaços que não o acadêmico, ela também se alinhou ao modelo das habilidades ao transferir aos alunos a tarefa de comparar as resenhas críticas socializadas por ela com uma resenha acadêmica crítica do livro de Platão e Fiorin, a fim de que pudessem depreender qual era a diferença de linguagem existente entre elas e os mecanismos linguístico-discursivos pertinentes à resenha acadêmica crítica.

A escolha do texto de origem da resenha também denota a ancoragem da professora ao modelo das habilidades, pois, como dito anteriormente, ela trabalhou com a perspectiva do *déficit*, considerando que os alunos, por mais que tivessem tido, em séries anteriores, contato frequente com os gêneros escolarizados, não soubessem produzi-los de forma adequada ou não tivessem conhecimento sobre eles.

Desse modo, é possível inferir que foi a pressuposição de que os alunos não sabiam produzir ou não tinham conhecimento sobre esses gêneros que motivou a escolha

do texto, lição 33 do livro de Platão e Fiorin; e que, além do objetivo de verificar a compreensão do texto lido, a tarefa da resenha também teria a finalidade de introduzir os processos de escrita dos gêneros escolarizados, uma vez que eles seriam ensinados em outra aula.

Além disso, apesar de a linguagem do texto não ser de difícil acesso, talvez em virtude de seus fins didáticos, ele é repetitivo e engloba outros gêneros para exemplificar os conceitos de dissertação, narração e descrição – o que pode ter dificultado a atividade de leitura e de escrita das alunas, no que diz respeito à compreensão da organização do texto-base e à seleção das informações relevantes para a produção da resenha.

Quanto à concepção de resenha de *P2*, os dados permitem dizer que ela conceituava o gênero como um resumo seguido de comentário, sendo que construiu essa concepção a partir de seu contato com o Discurso acadêmico: Discurso dos professores com os quais teve aula na pós-graduação, Discurso do seu orientador no curso de mestrado e Discurso de alguns manuais de produção de texto, mais especificamente, dos manuais redigidos por Severino (2002) e Platão e Fiorin (2006).

A seguir, pretende-se verificar as convergências e as divergências entre as concepções de resenha dos cinco sujeitos de pesquisa.

4.3 Convergências e divergências entre as concepções de resenha

Visto que os conceitos de resenha dos sujeitos de pesquisa foram identificados e analisados nos tópicos anteriores à luz da noção de Discurso, cabe, neste tópico, analisar quais são as convergências e as divergências entre esses conceitos. Para tal, julga-se necessário retomar as concepções de resenha dos cinco sujeitos de pesquisa, os Discursos de onde elas advieram e as conduções didáticas dos professores acerca do gênero.

4.3.1 Convergências e divergências entre as concepções de resenha dos professores

As análises das aulas dos dois professores permitiram depreender que construíram suas concepções de resenha com base no Discurso Acadêmico – o dos professores com os quais tiveram contato na universidade e o de alguns estudiosos que ensinam e analisam a produção de resenha.

É possível verificar que, embora os professores tenham construído suas concepções de resenha a partir do contato com o Discurso Acadêmico, seus conceitos são divergentes, pois *P1*, no momento da gravação, definiu a resenha como *um modo de descrição de como você leu o texto*, alinhando-se à ideia de resenha como um contínuo entre descrição e apreciação, e rejeitou a concepção de resenha como resumo comentado ou resumo seguido de comentário, ou seja, rejeitou a concepção de *P2*.

Segundo Gee (1996), essa divergência entre as concepções dos dois professores confirma que o indivíduo é portador de muitos Discursos que podem entrar em conflito em um mesmo espaço de socialização. Ao rejeitar a ideia de resumo seguido de comentário, *P1* não só entrou em divergência com o Discurso de *P2* em um mesmo espaço de socialização, mas também rejeitou um Discurso com o qual já teve contato em sua trajetória acadêmica, dizendo que [...] *muita gente ensina assim: [...] primeiro você faz um resumo e depois você comenta. Pra mim isso não vale [...] essa história de fazer resumo e depois comentar, tá? Eu entendo que uma resenha ela seja à medida que você vai resumindo, você vai comentando, tá? [...]*.

Quando *P1* disse que muita gente ensina a produzir resenha a partir da ideia de resumo seguido de comentário, ele não só nega esse modo de redigir o gênero, compartilhado por *P2*, mas demonstra conhecê-lo. Desse modo, é possível dizer que *P1* é portador de Discursos conflitantes que, por sua vez, são socializados na universidade e entram em conflito com outros Discursos neste mesmo espaço.

Considerando que *P1* e *P2* apresentaram concepções de resenha divergente, ambos adotaram conduções didáticas também divergentes. Em relação às estratégias de

ensino, **PI** adotou uma estratégia calcada na repetição, repetindo várias vezes que resenha não é resumo e o seu conceito do gênero, a fim de que os alunos o assimilassem a ponto de produzir um texto articulando resumo e comentário.

Já **P2**, ao invés de repetir que resenha não é resumo e o seu conceito do gênero, adotou como estratégia de ensino a reprodução de *slides*, com o intuito de que os alunos pudessem ter contato e compreender as várias definições e o plano global do gênero e atentassem para o fato de que os comentários tanto podem vir articulado ao resumo do texto de origem quanto separados, adotando, assim, uma postura mais flexível em relação à postura de **PI**.

A análise das aulas permitiu verificar que os propósitos avaliativos dos dois professores também eram divergentes. **PI** pediu a resenha para servir como instrumento de avaliação para compor a nota do bimestre, de modo que ficou subjacente à sua fala que avaliaria o texto dos alunos como produto de sua socialização, e não como processo de ensino/aprendizagem, uma vez que repetiu várias vezes que resenha não é resumo e o seu conceito do gênero, sem mencionar os aspectos que diferem a resenha do resumo.

A professora de Língua Portuguesa, durante a gravação das aulas, deu indícios de que as resenhas dos alunos não seriam avaliadas como produto da transferência de letramento acerca do gênero nem serviriam apenas para compor a nota do bimestre.

P2, ao socializar com os alunos os objetivos da produção de resenha no âmbito universitário, procurou deixar claro que a produção do gênero serve para avaliar a compreensão do texto lido, registrar informações obtidas por meio da leitura, entender as teorias que embasam o curso de Letras, avançar nos estudos, ampliar os conhecimentos e adquirir vocabulário específico de determinada área do conhecimento.

Assim, ao socializar com os alunos que a produção da resenha serve, entre outras coisas, para avaliar a compreensão da leitura, **P2** estabeleceu um critério de avaliação (avaliar a compreensão do texto de origem da resenha) diferente do critério de **PI** (avaliar a resenha para compor a nota do bimestre). No entanto, a análise da correção da professora sobre as resenhas produzidas pelas alunas revela que ela não seguiu esse critério, uma vez que suas anotações no corpo dos textos indiciam uma tentativa de verificar se as alunas seguiram ou não o plano global socializado em sala.

Ao final da aula, a professora também deu indícios de que a produção da resenha serviria aos seus propósitos de ensinar dissertação, narração e descrição, visto ter pedido aos alunos para resenharem um texto que trata deste assunto.

Quanto aos propósitos comunicativos da produção de resenha no âmbito universitário, vê-se que **P2** procurou socializar com os alunos os vários objetivos do gênero (registrar informações, entender teorias, avançar nos estudos, ampliar conhecimentos, aquisição de vocabulário), ao passo que **PI**, a fim de que os alunos passassem a valorizar a tarefa, apenas socializou um objetivo, dizendo que a resenha é fundamental na universidade, pois ela é a base da pesquisa acadêmica.

Em virtude de **P2** ter mostrado aos alunos que a produção de resenha compreende objetivos mais amplos, é possível dizer que seria mais fácil eles passarem a valorizar o gênero por conta da socialização de **P2**, e não da socialização de **PI**, pois ela procurou demonstrar que a produção de resenha não está somente atrelada à produção de pesquisa, mas também ao desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos.

Tendo em vista que as alunas vieram de histórias prévias de escolarização calcadas no modelo autônomo de letramento que, por sua vez, não priorizava o ensino de estratégias de leitura e escrita requeridas na produção de resenha, **PI**, ao dar suas orientações sobre o gênero, não mostrou-se sensível às trajetórias de escolarização das alunas, partindo do pressuposto de que estava lidando com leitores e escritores proficientes, submetidos a um modelo de letramento que focalizava a leitura como atividade de interação, e não de decodificação. Tal pressuposição fez com que o professor não socializasse com os alunos estratégias de leitura e escrita requeridas na compreensão do texto de origem e na escrita da resenha.

Diferente de **PI**, **P2** socializou com os alunos algumas estratégias de leitura e escrita que tanto davam base para a produção de resumo quanto para produção de resenha, além de relacionar as duas práticas sociais, mostrando-se mais sensível às histórias de letramento dos alunos.

No que concerne às condições de produção da resenha, os dados permitiram verificar que **PI** não mencionou qual era o papel do aluno ao produzir a resenha nem o seu papel enquanto corretor das produções dos alunos.

Já **P2**, ao falar de um dos objetivos da avaliação do gênero, deixou implícito que o aluno, enquanto produtor da resenha, deveria demonstrar a compreensão do texto lido e o professor, enquanto corretor, avaliar essa compreensão. Além disso, por duas vezes, a professora focalizou o fato de o aluno sempre precisar ter claro o papel social do possível leitor da resenha e do texto ou obra resenhada.

Os dois professores trouxeram à tona a possibilidade de outros professores solicitarem a resenha conforme aprenderam em suas trajetórias na universidade. No entanto, **P1** trouxe à tona a possível divergência entre os conceitos de resenha para dizer que a resenha não é resumo e que os alunos deveriam redigi-la articulando resumo e comentário, rejeitando as outras concepções e formas de redigir o gênero; já **P2** abordou o fato da divergência para mostrar aos alunos as diferenças entre resumo e resenha, as várias concepções e subdivisões do gênero, ao invés de dizer que resumo não é resenha e socializar com os alunos apenas uma forma de se produzir sentido por meio da linguagem, como fez **P1**, ao apenas socializar a sua concepção do gênero em detrimento de outras.

No que diz respeito à infraestrutura do gênero, que na voz de Machado (2005), abrange a escolha do tipo de discurso adequado à produção da resenha, compreensão do plano global do texto de origem e da resenha e a sequência textual, **P2**, sensível às histórias de letramento dos alunos, ressaltou a importância da resenha ser redigida em terceira pessoa, porém não mencionou que o texto deveria ser redigido com base na norma padrão da língua.

A professora também mencionou algumas das condições de produção do gênero, deixando claro que é importante saber quem é o destinatário da resenha; passou por todos os constituintes do plano global da resenha acadêmica crítica; e pediu para que os alunos organizassem a resenha a partir de um plano global mínimo (dados bibliográficos, resumo do texto e comentário crítico), contudo, não mencionou quais são os elementos coesivos que organizam e articulam as partes da resenha.

No caso de **P1**, ele apenas ateu-se a dois dos constituintes do plano global (apresentação dos dados bibliográficos do texto e resumo articulado ao comentário), no entanto, não socializou com os alunos nenhuma das condições de produção do gênero, o tipo de discurso adequado para a produção da resenha, os outros constituintes do plano

global e os elementos coesivos que estabelecem relação entre os parágrafos e frases da resenha.

A partir da análise das aulas dos dois professores, foi possível depreender que não são apenas as concepções de resenha que são divergentes, mas também as suas conduções didáticas, principalmente no que diz respeito à exposição da organização global da resenha, pois **P1** pediu aos alunos que estruturassem o texto a partir de um plano global mínimo divergente, em partes, do plano global de **P2**.

Os dois professores mostraram aos alunos que eles deveriam começar a resenha pela redação dos dados bibliográficos, o que denota convergência entre um aspecto composicional do gênero. No entanto, **P1** disse aos alunos que eles deveriam articular resumo e comentários, ao passo que **P2** pediu aos alunos que fizessem o resumo e depois o comentário crítico.

Em relação às referências, **P1** detalhou como os dados bibliográficos poderiam ser feitos, no sentido de mostrar que eles servem para iniciar uma resenha; já **P2** atribui outra função a eles, dizendo aos alunos que os dados bibliográficos servem para que eles possam utilizar suas resenhas em outros trabalhos acadêmicos.

Assim, observa-se que há divergências entre as concepções de resenha dos dois professores, entre o tratamento dado às histórias de letramento dos alunos e entre o tratamento didático dispensado ao gênero. No entanto, foi possível verificar convergências que vão além da obrigatoriedade dos alunos em iniciarem a resenha com a apresentação dos dados bibliográficos do texto de origem.

Tanto **P1** quanto **P2** focalizaram que a resenha deveria trazer os comentários do resenhista, pois, na voz de **P2**, este é o principal aspecto que difere resenha de resumo. Contudo os professores, em nenhum momento da gravação das aulas, mencionaram quais são os recursos linguístico-discursivos (escolha lexical, uso de adjetivos, verbos de dizer...) que colaboram para materializar os comentários e quais são os efeitos de sentido que esses recursos têm na resenha crítica acadêmica, deixando a cargo dos alunos fazerem estas descobertas.

Além disso, os professores não socializaram com os alunos nenhum modelo de resenha acadêmica crítica, bem como não leram o texto de origem, a fim de levantarem,

entre outros, possíveis problemas de compreensão dos aspectos composicionais da resenha acadêmica e compreensão do léxico.

Embora **P2** não tivesse feito a leitura do texto com os alunos, diferente de **P1**, ao menos apontou para alguns aspectos importantes no texto de origem que, na sua visão, mereciam destaque na resenha. Por ter adotado um texto que, além de integrar um manual de produção de texto destinado, em seu projeto inicial, ao ensino médio, trata de assuntos já conhecidos pelos alunos (narração, descrição e dissertação), é possível inferir que a professora pressupunha que os alunos não teriam problemas com a compreensão do conteúdo do texto de origem da resenha, talvez, por isso não julgou necessário lê-lo.

Para explicitar suas concepções de resenha e o modo com o qual gostariam que o gênero fosse produzido, os professores ancoraram-se ao modelo da socialização e ao modelo das habilidades. Porém, **P2** também aderiu ao modelo do letramento acadêmico por ter sido compreensiva com as histórias de letramento dos alunos, mencionado algumas das funções da leitura e da escrita no âmbito universitário, de modo a relacionar as duas práticas sociais; compartilhado da ideia dos alunos de que fazer resenha articulando resumo e comentário é uma tarefa difícil; e também por ter mostrado-se mais flexível, permitindo que os alunos tanto fizessem a resenha, articulando resumo e comentário, quanto comentário separado do resumo, ao invés de impor uma única forma de se produzir o gênero.

4.3.2 Convergências e divergências entre as concepções de resenha das alunas e dos professores

A análise das histórias de letramento das alunas permitiu verificar que elas, no momento da gravação da entrevistas, definiam resenha como:

(A1): [...] *quase um tipo de resumo* [...];

(A2): [...] *escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto, o que você leu, as [...] próprias conclusões sobre o texto* [...];

(A3): *Resenha pra mim é um resumo [...] é um resumo do que eu entendesse, algo do que eu tivesse entendendo e discutisse um tema que no texto tá algo e eu discordasse. É assim: é discordar de algo que está escrito, que eu tenha algumas queixas sobre esse texto [...] é um resumo com alguns pontos que eu concordo ou discordo do texto que eu li.*

No que concerne à origem dessas concepções, observou-se que elas construíram seus conceitos do gênero com base no Discurso Secundário da escola que, por sua vez, embasado no modelo autônomo de letramento, apenas permitiu o contato com os gêneros escolarizados. Segundo o relato de **A2**, ela construiu o seu conceito também a partir do contato com o Discurso Secundário da Faculdade através do ex-marido, que disse a ela que, na faculdade onde ele estudava, resenhar era escrever com as próprias palavras o que havia entendido do texto de origem.

Já no caso de **A3**, ela parece ter construído seu conceito também a partir do contato com o Discurso Secundário da escola e com base no Discurso de seu ambiente primário de socialização, visto que parece ter vindo de um ambiente primário onde diálogos sobre um texto escrito eram recorrentes.

Comparando as concepções de resenha das alunas com a dos professores, é possível dizer que os conceitos das alunas se aproximam mais da concepção de **P2**, pois a professora, como é possível observar no item 4.2.2, definiu o gênero como um resumo seguido de comentário.

As alunas **A1** e **A3**, no momento da gravação das entrevistas, definiram resenha como um resumo, bem como **P2**, que afirmou que na [...] *resenha você tem que condensar a informação, por isso que é um resumo* [...]. Quando à concepção de **A2**, que definiu resenha como [...] *escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto, o que você leu, as [...] próprias conclusões sobre o texto* [...], verifica-se também uma proximidade dessa concepção com a de **P2**, pois, no início da aula, ao retomar as estratégias de leitura para a escrita do resumo, a professora parecia ter proposto para que fizessem [...] *o resumo com as próprias palavras* [...], de modo que os resumos dos alunos seriam [...] *o*

resultado de paráfrases de trechos [...] e depois eles teriam de [...] agrupar essas informações para criar um texto próprio [...].

Tendo em vista que as estratégias de leitura e de escrita socializadas por **P2** também são adequadas para a resenha, é possível dizer que **A2** aproximou-se do conceito de resenha da professora ao dizer que a resenha é escrever um texto utilizando-se das próprias palavras. Sendo assim, observa-se que as três alunas tinham conceitos do gênero que se aproximavam da concepção de **P2**, justamente por terem definido resenha como um resumo e como um texto que deve ser escrito com as próprias palavras.

Pode-se dizer que as concepções das alunas e a de **P2** são, em alguma medida, convergentes, visto que elas concebiam a resenha como resumo. No caso de **A2** e **A3**, elas acreditavam que na resenha deveriam figurar suas opiniões, suas conclusões e a discussão com as ideias do autor do texto de origem, dado que aproximou mais as suas concepções do conceito de **P2** que, ao estabelecer as diferenças entre resumo e resenha e falar sobre as dificuldades de discutir com as ideias do autor do texto de origem, disse o seguinte: *Então, eu reduzi o conteúdo com as próprias palavras, fiz o resumo; reduziu e acrescentou comentários, aí fiz a resenha, tá bom? [...]. Para ser resenha tem de ter opinião [...]; [...] o que vocês precisam entender é o seguinte: se você vai fazer uma resenha de um texto científico, se esse texto é sobre Linguística, por exemplo, [...] aí você fala “caramba como é que eu faço para discutir com esse teórico”?* [...].

No caso de **A1**, o seu conceito também se aproximou do de **P2**, visto que definiu a resenha como [...] *quase um tipo de resumo [...].* Ou seja, se, para a professora, a resenha deveria trazer o resumo mais o comentário, e, na voz dela, é exatamente a presença do comentário da resenha que a difere do resumo, torna-se possível dizer que o gênero em questão também é *quase um tipo de resumo*.

O confronto entre as concepções das alunas e a de **P1** permite verificar que elas são convergentes em apenas um ponto que diz respeito não ao conceito em si, mas a um aspecto composicional do gênero: obrigatoriedade da resenha de trazer a opinião do resenhista.

Durante a gravação da aula de **P1**, uma aluna comentou que *pra se fazer uma resenha, tem que ter uma opinião* própria e o professor respondeu que na resenha *a*

opinião deve ser a do resenhista. Assim, vê-se uma proximidade não exatamente entre as concepções, mas entre um elemento que compõe a resenha, compartilhado por *PI*, *A2* e *A3*, uma vez que as duas alunas disseram que na resenha precisam figurar opinião, conclusão e discussão do autor da resenha sobre o texto de origem.

No entanto, é possível verificar que essas concepções se distanciam quanto se observa o real conceito de *PI* e sua rejeição à ideia de resenha como um resumo: *a resenha nada mais é do que um modo de descrição de como você leu o texto, que elementos na sua cabeça você utilizou para ler o texto, pra compreender o texto, para interpretar aquele texto, certo? Isso é o que eu considero como resenha. [...]. Volto a frisar: resenha não é resumo [...].*

O excerto acima permite dizer que, no que diz respeito às concepções de *PI*, *A1*, *A2* e *A3*, elas são totalmente divergentes, visto que as alunas conceituaram a resenha como *um resumo, quase um tipo de resumo e escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto*. Ou seja, não se encontra nenhum vestígio na concepção de *PI* que permite aproximá-la dos conceitos das alunas. Além disso, é possível verificar um distanciamento maior, principalmente entre as concepções do professor e as de *A1* e *A3*, quando ele frisou que resenha não é resumo.

Em suma, é possível dizer que os conceitos das alunas são mais próximos ao de *P2*, sendo que as concepções de *A1*, *A2* e *A3* e da professora são divergentes do conceito de *PI*. Assim, no próximo item, apresenta-se a análise de como as concepções de resenha dos sujeitos foram implementadas na prática.

4.4 As concepções de resenha dos sujeitos de pesquisa em suas práticas escriturais

Tendo em vista que a instância de produção discursiva da presente pesquisa são as resenhas dos alunos elaboradas no primeiro semestre do curso de Letras, julga-se necessário, nesta parte do trabalho, tecer algumas considerações sobre o conteúdo e a

organização dos textos que deram origem a essas resenhas, bem como reproduzir as produções das alunas, com as respectivas correções dos professores.

A análise das produções das alunas e das correções dos professores tem como objetivo, como já mencionado antes, buscar indícios de como as concepções de resenha desses sujeitos implementaram-se em suas práticas escriturais.

A partir desses indícios, o objetivo da análise também é o de verificar em que medida as alunas aderiram ao Discurso Secundário dos professores, uma vez que tiveram instruções sobre a produção do gênero em questão.

4.4.1 O texto cedido por *PI*

O artigo *As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa*, de Iran Ferreira de Melo, traça um panorama histórico dos estudos Linguísticos, desenvolvidos durante algumas décadas do século XX, a fim de mostrar como a Linguística influenciou o ensino de Língua Portuguesa. Para tal, o autor dividiu o conteúdo do artigo em onze parágrafos, distribuídos em um texto introdutório e três tópicos.

No texto introdutório, o autor, em três parágrafos, faz alguns questionamentos sobre a prática de redação no contexto escolar – no que diz respeito à forma com a qual a redação era vista pelos alunos, à sua função na escola, às intenções do professor de Língua Portuguesa com a atividade de produção de texto, uma vez que esse tipo de atividade é regida pelas concepções de língua que os professores adotam em suas práticas pedagógicas – bem como apresenta a concepção atual de texto, tido por ele como atividade social, que emerge da interação verbal e tem caráter situado.

Para responder aos questionamentos postos na introdução, o teórico, no tópico denominado “Conceitos Linguísticos”, expõe, também em três parágrafos, as principais concepções de língua, que vigoraram entre as décadas de 1920 a 1960 (sistema abstrato de signos, instrumento de comunicação, fenômeno que revela a variação social, cultural e econômica dos falantes), desenvolvidas respectivamente por Saussure, Jakobson e Labov, e como essas concepções impactaram na sala de aula.

No item “O desenvolvimento da Linguística”, organizado em dois parágrafos, o autor destaca as contribuições de algumas correntes teóricas para o desenvolvimento da Linguística, no que concerne à consideração do indivíduo enquanto sujeito da linguagem, ao uso linguístico enquanto prática social situada e ao abandono da concepção da modalidade escrita da língua como representação da modalidade oral.

Essas correntes teóricas, que tiveram sua emergência entre as décadas de 1960 e 1970, são as seguintes: Psicolinguística, responsável por desvelar as operações acionadas no uso da língua; Pragmática, responsável por introduzir a concepção de língua como ação; e Análise da Conversação, corrente teórica que apontou a relevância do estudo da oralidade na sala de aula.

O último tópico do artigo, intitulado “A Linguística e o ensino da língua”, organizado em três parágrafos, faz uma crítica ao ensino calcado na classificação morfológica e sintática dos elementos da língua, em detrimento da atividade de redação, no qual a análise da língua dava-se a partir da perspectiva de erro e acerto.

Segundo o autor, o ensino de Língua Portuguesa retorna à perspectiva estruturalista em virtude de alguns estudos, desenvolvidos na década de 1970, que visavam à comparação lexical de algumas línguas, a fim de descrevê-las.

Ainda neste período, conforme Iran, ocorreu o advento da Linguística Textual, que tinha o texto como unidade passível de análise e ensino da língua. Esta linha teórica, que ganhou visibilidade no Brasil na década de 1980, contribui, na voz do autor, no sentido de desviar o foco do ensino de língua da estrutura frasal para o texto, tido como elemento básico de estudo.

No último parágrafo, ao que se pode chamar de conclusão do artigo, o autor aponta que os estudos linguísticos, desenvolvidos ao longo das décadas do século XX, contribuíram para a atividade de escrita ser vista pelos alunos como forma de se produzir sentido por meio da linguagem e perceber a linguagem como uma atividade social, cognitiva, histórica, situada e interativa.

Apesar dessas contribuições, o teórico julga que os professores, em suas práticas pedagógicas, não atribuem outra função ao texto que não a de servir como

instrumento de avaliação, dado que acarreta na falta de interesse dos alunos pelas atividades de escrita.

Assim, no que concerne ao plano global, o artigo em questão organiza-se da seguinte forma:

- seção da revista ao qual pertence – *sala de aula*;
- título – *As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa* ;
- autoria – Iran Ferreira de Melo;
- texto introdutório com quatro parágrafos;
- conteúdo do artigo dividido em três tópicos – “conceitos linguísticos”, organizado em três parágrafos; “o desenvolvimento da Linguística”, distribuído em dois parágrafos; e “a Linguística e o ensino de língua”, organizado em três parágrafos;
- identificação do autor – Iran Ferreira de Melo é doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

A seguir, após esta breve apresentação do conteúdo e da organização do texto cedido por *P1*, passaremos à análise dos textos produzidos pelas alunas a partir do artigo de divulgação científica, bem como das correções do professor sobre eles.

4.4.1.1 Os textos produzidos a partir do texto cedido por *P1*

A título de organização, as resenhas produzidas por *A1*, *A2* e *A3* para o professor de Linguística serão nomeadas de **R1**, por terem sido solicitadas primeiro; já as resenhas produzidas para *P2*, que foram solicitadas em um momento posterior à solicitação de *P1*, serão chamadas de **R2**.

Conforme dito anteriormente, a análise das resenhas e das correções dos professores visa buscar indícios de como suas concepções do gênero resenha implementaram-se na prática.

Em virtude desse objetivo, não se pretende, neste trabalho, apontar os problemas de uso da Língua Portuguesa, tão presentes nas produções das alunas – dado que

revela, segundo Terzi e Pontes (2006), o fracasso do modelo autônomo de letramento, visto que não lhes permitiu o domínio linguístico adequado para atuarem na esfera acadêmica.

4.4.1.1.1. (R1) de AI

São Paulo, 23 de setembro de 2009.

As Contribuições da Lingüística para o ensino de Língua Portuguesa

Melo, Iran Ferreira de São Paulo (p.28,30,31)

A redação antigamente era muito árdua para a maioria dos alunos. Porque, na redação teria que pensar em colocar corretamente a escrita concordância focar no que estava resumindo, solicitado no texto. Os estudiosos da linguagem concebem o texto como sendo uma atividade lingüística, concreta, que preenche uma função comunicativa. Nos dias de hoje a função comunicativa é necessário para todos, seja ela qual for a notícia. Os professores ao solicitarem textos na escola? Qual seria a função para com os alunos. A função dos professores quando solicitam as redações seria para saber o grau de conhecimento em todos os sentidos de uma redação.

Conceitos Lingüísticos

Nesse período, a unidade de análise e ensino de língua era a fala oral. Os conceitos de emissão e recepção de mensagens passaram a fazer parte do ensino de língua, nesta década de 1950 a Língua Portuguesa começou a ser chamada de Comunicação e Expressão, porque nós teríamos que entender a comunicação, emissor, receptor, e destinatário, quem iria passar a mensagem, para quem, iria receber, então teria que entender melhor a comunicação e expressão.

Nesse período de 1960 revela a variação sócio cultural e econômica de seus falantes. A lingüística começou a fazer a análise da linguagem para o ensino.

O desenvolvimento da Lingüística

A Psicolingüística começou a compreender os textos, deu-se maior ênfase no sociocultural e psicológica, na época a fala era a mais importante, todos esses conjuntos de instrumento e ferramentas é um sistema junto ao

signo. Nos anos de 1970, iniciou-se a Análise de Conversação para podermos compreender o que estamos escrevendo, tirar as dúvidas sobre os textos escritos, oralidade na sala de aula a partir desse momento a escrita não era mais a única, nos dias de aula, onde todos se envolvem para maior se desenvolver sobre o texto.

A Lingüística e o ensino da Língua

Nos anos de 1970, surge a oposição quando os lingüística passam a enfatizar a comparação entre língua, nesta época o erro não seria um acerto, para poder aprender, era visto como um desvio, nos dias de hoje o erro é para aprender e compreender do porque errou.

Diante dessa viagem a história em várias décadas do século XX, a Lingüística marcou que por meio de suas teorias, hoje o aluno produz um texto e faz uma redação entendendo mais, pois percebemos que a linguagem desenvolveu as atividades, escrita, leitura e análise sobre o texto, e os professores avaliam a redação como um conteúdo, se os professores do ensino fundamental e colegial comessem a avaliar o aluno para saber se entendeu a redação como interpretação, fazerem diálogos na sala de aula seria mais valioso, não apenas solicitar a fazer a redação e pronto, o aluno não desenvolve no que tem para entender o que escreveu.

Resumo
Condição 2,77
Indicação bibliográfica

Conforme visto na seção 4.1, *AI* definiu o gênero resenha *como um tipo de resumo* e disse que, se a resenha fosse parecida com o resumo, seria mais fácil de fazer, visto apenas saber produzir *resumo e redação* – o que não quer dizer que a aluna produziu um resumo, uma vez que alguns dos segmentos de seu texto não podem ser compreendidos sem o auxílio do texto base.

Nessa primeira produção, é possível observar que *AI* iniciou o seu texto apresentando os dados técnicos do texto-base (título, nome do autor e número das páginas da revista onde se encontra o artigo). Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a, 2004b), a apresentação dos dados bibliográficos é obrigatória tanto no resumo quanto na resenha, o que permite dizer que a aluna cumpriu uma das exigências dos dois gêneros.

Tendo em vista que *PI*, na seção 4.2.1, detalhou como poderia ser feita a identificação bibliográfica de uma obra, a fim de que pudesse servir como um ponto de

partida para a escrita da resenha, verifica-se, no texto acima, o esforço de *AI* em atender também a uma das exigências do professor, no que diz respeito a um dos aspectos que constitui o plano global mínimo adotado por ele para ensinar o gênero (apresentação da identificação bibliográfica antes do início da resenha), dado que denota a assimilação parcial do Discurso Secundário de *PI* por *AI*, visto que não apresentou os dados técnicos do texto-base conforme ensinado, mas, ainda sim, tentou fazê-lo. No entanto, na correção sobre o texto da aluna, não fica claro se *PI* valorizou ou não essa tentativa, pois não é possível depreender de sua observação se estava apontando para a presença da indicação bibliográfica no texto da aluna, questionando a ausência de ou a forma com a qual a indicação foi redigida. Assim, é possível dizer que, ao não deixar claro o que de fato gostaria de salientar com a observação *indicação bibliográfica*, *PI* aderiu à prática do mistério, deixando a cargo da aluna descobrir o que ele estava querendo dizer com essa observação (LILLIS, 1999).

Conforme Lillis (1999), a prática do mistério institui-se quando o professor, no processo de ensino/aprendizagem de um gênero, julga que suas orientações, bem como as convenções da escrita acadêmica, são transparentes, por acreditar que está lecionando para estudantes que foram familiarizados, em seu Discurso Primário e em outros níveis de escolarização, com as práticas de leitura e de escrita da classe dominante. Considerando as postulações da autora, pode-se dizer que o professor aderiu à prática do mistério, talvez, por ter acreditado que suas orientações sobre a escrita das referências bibliográficas tinham ficado tão transparentes a ponto de não mais precisar retomá-las durante a correção do texto de *AI*. Porém, essa crença foi contradita pela aluna, pois ela não apresentou a indicação bibliográfica do texto-base conforme as orientações de *PI*.

No que diz respeito à configuração do texto, observa-se que *AI* subordinou o seu texto à organização global do texto de origem, visto que reproduziu a maioria dos aspectos que o constituem (título, nome do autor, texto introdutório e conteúdo do artigo dividido em três tópicos), mantendo inclusive o nome dos tópicos. Para Matencio (2002, p.116), o resumo escolar/acadêmico é um instrumento que possibilita ao aluno ingressante registrar a leitura de textos acadêmicos e manifestar sua compreensão de conceitos do curso que escolheu para, posteriormente, ser avaliado, de modo que, para a produção do gênero, é

“desejável a produtores e receptores que o resumo mantenha um alto grau de fidelidade com relação à configuração [...] do texto-base”, o que implica também um alto grau de subordinação ao seu conteúdo. Nesse sentido, é possível dizer que *AI* satisfaz mais uma das exigências do gênero resumo, visto que o resumo deve manter a mesma organização do texto de origem. Além disso, a aluna também aderiu ao Discurso de *P2*, pois a professora disse, no momento da gravação da aula, que o resumo deve ser fiel ao texto original.

Vanoye (1987), ao tratar da produção do gênero, aponta que o resumo deve apresentar as ideias e os fatos essenciais contidos no texto de origem, de modo que o produtor do texto deve manter-se fiel ao texto-base; considerar as opiniões do autor; dispensar comentários e julgamentos; respeitar a ordem em que os fatos e as ideias aparecem no texto; reproduzir as articulações lógicas e reduzir a extensão do texto-base, mantendo a estrutura e os pontos relevantes dele. Com base nesses apontamentos, observa-se que *AI* respeitou a ordem em que os fatos aparecem não só por ter adotado a mesma configuração global do texto de origem, mas também por ter utilizado em seu texto alguns organizadores temporais a fim de iniciar os segmentos em que são apresentadas algumas das proposições do texto-base que tratam do avanço dos estudos linguísticos – *nesse período* (15ª linha), *nesta década de 1950* (17ª linha), *nesse período de 1960* (22ª linha), *nos anos de 1970* (28ª linha), *em várias décadas do século XX* (38ª linha). Além disso, verifica-se que *AI* cumpriu outra exigência do gênero ao reduzir a extensão do texto de origem de doze parágrafos para quatro.

Assim, no que concerne à forma, pode-se dizer que *AI* implementou sua concepção de resenha na prática, pois, uma vez que disse que resenha era *um tipo resumo*, organizou o seu texto seguindo alguns dos aspectos da organização do resumo (apresentação dos dados bibliográficos, plano global subordinado ao plano global do texto-base, respeito à ordem em que os fatos aparecem e redução da extensão do mesmo). No entanto, no que diz respeito ao conteúdo do texto, observa-se que alguns segmentos do texto da aluna só podem ser compreendidos com o auxílio do texto base e que, em alguma medida, *AI* procurou atender às orientações dadas por *PI*, com o intuito de produzir uma resenha conforme os moldes estabelecidos por ele.

Na voz de Matencio (2002), a ação de resumir envolve a atividade de leitura, pois, em sua visão, ler um texto implica resumir, sumarizar, mesmo que não seja com o propósito de escrever. A sumarização é definida pela autora como um processo de redução da informação semântica de um texto, através do qual se chega à representação semântica de um segmento do texto ou dele todo. As estratégias que fazem com que o leitor retenha as informações ou proposições que considera relevantes em um texto são as seguintes: apagamento – de conteúdos que podem ser facilmente inferíveis, de sequências ou expressões que denotem sinonímia ou explicação, das justificativas de uma afirmação e de argumentos contra a posição do autor; substituição ou reformulação das informações, utilizando termos genéricos, ou seja, substituição de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome, propriedade ou ação mais geral; e conservação de todas as informações, se não for possível resumi-las (MATENCIO, 2002; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a).

Com base nestas considerações, pode-se dizer que o primeiro segmento do texto de *AI – A redação antigamente era muito árdua para a maioria dos alunos* – é a reformulação de uma das proposições iniciais do texto de origem, *escrever a famigerada redação foi, por muito tempo, uma atividade árdua para a maioria dos alunos*³⁵, visto que a aluna apagou algumas palavras, manteve as palavras-chave da proposição e substituiu a expressão “por muito tempo” por “antigamente”. Por ter aplicado algumas estratégias do processo de sumarização, é possível dizer que a aluna resumiu uma das proposições iniciais do texto-base. Já o segundo segmento do texto – *Porque, na redação teria que pensar em colocar corretamente a escrita concordância focar no que estava resumindo, solicitado no texto* – constitui a causa da afirmação presente no segmento anterior, além de constituir uma resposta às perguntas feitas pelo autor do texto-base: *Será que você, professor de Português, vivenciou isso ou sabe por que acontecia essa reação? O que havia de tanto temor naquela atividade?*

Independente de ser a causa da afirmação ou resposta às perguntas do autor, o que merece destaque é o fato de aluna ter aderido, ao menos nesta parte de seu texto, ao

³⁵ Os trechos reproduzidos dos textos de origem estão em itálico, a fim de diferenciá-los dos trechos reproduzidos das produções das alunas.

Discurso Secundário de *PI*, no que diz respeito à seguinte orientação: [...] *Eu vou fazer comentários da seguinte maneira: eu vou relacionar o que eu estou resumindo com aquilo que eu conheço, com outros livros, com a minha vivência* [...]. Vê-se que, nos dois primeiros segmentos do texto, *AI* não só resumiu uma das proposições do texto de origem, mas articulou um comentário a essa proposição com base em sua vivência – visto que veio de uma tradição escolar em que o texto servia como pretexto para o ensino e a correção de regras gramaticais e ortográficas – aderindo, assim, ao Discurso de *PI*.

O terceiro segmento – *os estudiosos da linguagem concebem o texto como sendo uma atividade linguística, concreta, que preenche uma função comunicativa* – é a reprodução de uma proposição que se encontra no segundo parágrafo do texto de origem: *Diante disso, atualmente, os estudiosos da linguagem concebem o texto como sendo uma atividade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua como uma unidade de sentido que preenche uma função comunicativa*. Comparando o terceiro segmento do texto de *AI* com essa proposição, vê-se que ela apagou algumas palavras e expressões na tentativa de resumir o trecho, no entanto, reproduziu a maioria das palavras da proposição destacada – dado que, segundo Vanoye (1987), revela a não compreensão do texto-base ou de um de seus fragmentos, por parte do produtor do resumo ou da resenha.

Vanoye (1987) também aponta que uma das principais dificuldades na produção de resumos consiste em depreender o que é essencial do texto de origem ou de um segmento do texto e manter-se fiel às suas ideias, de modo que essa dificuldade pode ser ilustrada com o quarto segmento do texto de *AI* – *Nos dias de hoje a função comunicativa é necessário para todos, seja ela qual for a notícia* – que, por sua vez, foi extraído do seguinte fragmento do texto de origem: [...] *por exemplo, o sentido que fornecemos a um poema, uma notícia e uma bula está relacionada à função comunicativa que os seus usuários lhes dão em situações sociais específicas, é em virtude disso que esses textos têm estruturas, organização e nomes diferentes*. Observa-se que *AI*, no quarto segmento, ao tentar sumarizar a proposição de que o sentido que atribuímos a um gênero está associado à função comunicativa que ele preenche em determinadas situações e contextos sociais, construiu uma oração com base em algumas palavras da proposição do texto-base, substituindo *usuários* por *todos*, no entanto, não se manteve fiel à informação

contida nessa proposição, dando a entender que a função comunicativa é indispensável aos usuários, e não dada aos gêneros por eles.

O quinto, sexto e sétimo segmentos do texto de *AI* – *Os professores ao solicitarem textos na escola? Qual seria a função para com os alunos? A função dos professores quando solicitavam as redações seria para saber o grau de conhecimento em todos os sentidos de uma redação* – também revelam as dificuldades da aluna em depreender o que de fato é importante do e manter-se fiel ao texto-base e a dificuldade de entender esse texto, pois o autor, no início do terceiro parágrafo, questiona qual era a função das redações escolares no contexto do ensino de língua, e não a função dos professores. Na verdade, quanto aos professores, o autor questiona as suas intenções ao pedirem a produção de redação. Porém, merece destaque o fato de *AI*, mesmo não tendo entendido os questionamentos do texto-base, ter tentado responder à pergunta sobre qual seria a função do professor para com os alunos. Esse esforço, mais uma vez, indicia que a aluna estava preocupada em fazer comentários, talvez com base em sua vivência ou conhecimento de mundo, para satisfazer as exigências de *PI*, pois comentou que os professores solicitavam a produção de texto a fim de saber o nível de conhecimento dos alunos sobre todos os constituintes da redação. Além disso, mostra o movimento de réplica ativa da aluna com as ideias do autor, pois, ao se deparar com um questionamento, procurou respondê-lo.

O texto de origem, principalmente o tópico intitulado “Conceitos Linguísticos”, permite dizer que o segundo parágrafo do texto de *AI* deveria tratar dos três conceitos de língua prevalentes entre as décadas de 1920 a 1960 e da forma como influenciaram no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, verifica-se que *AI*, talvez por não ter entendido o conteúdo do quinto parágrafo do texto de origem, não o resumizou, a fim de extrair as seguintes informações: *dos anos de 1920 a 1950, o conceito hegemônico de língua como sistema abstrato, cunhado pelo suíço Ferdinand de Saussure, regeu o ensino de língua. [...] nesse período, a unidade de análise e ensino da língua era a palavra, e não a fala.*

No parágrafo seguinte, *AI* apresentou mais uma série de proposições, que correspondem ao sexto parágrafo do texto de origem. Embora a aluna não tenha estabelecido relação entre o quinto e o sexto parágrafos do texto-base, a fim de mostrar que

a teoria de Jakobson se contrapunha a de Saussure, principalmente no que diz respeito ao espaço dado aos interlocutores nos estudos linguísticos e, por conseguinte, na sala de aula, conseguiu extrair duas informações relevantes do sexto parágrafo – *os conceitos de emissão e recepção de mensagens passaram a fazer parte do ensino de língua portuguesa, nesta década de 1950 a [disciplina] Língua Portuguesa começou a ser chamada de Comunicação e Expressão* –, visto que o objetivo do autor do texto- base é traçar um paralelo entre o desenvolvimento dos estudos linguísticos e o impacto desses estudos na sala de aula.

É fato que as afirmações da aluna correspondem à reprodução de alguns fragmentos do texto de origem, no entanto, merece destaque o comentário que foi feito por *AI* para justificar essas afirmações: *porque nós teríamos que entender a comunicação, emissor, receptor, e destinatário, quem iria passar a mensagem, para quem, iria receber, então teria que entender melhor a comunicação e expressão*. Nesse fragmento, retirado do segundo parágrafo do texto da aluna, verifica-se não só o esforço de *AI* em dar justificativa às afirmações de que os conceitos de emissão e recepção foram integrados ao ensino de Língua Portuguesa e que essa disciplina passou a ser chamada de Comunicação e Expressão, mas também o conhecimento que ela tinha sobre a Teoria da Comunicação, provavelmente construído na escola, e o cumprimento de uma das exigências de *PI*, pois ele disse aos alunos para construírem comentários com base no conhecimento de mundo.

O terceiro parágrafo do texto de *AI* é constituído de duas proposições – *Nesse período de 1960 revela a variação sócio cultural e econômica de seus falantes; A linguística começou a fazer a análise da linguagem para o ensino* – no entanto, essas proposições não permitem identificar os propósitos argumentativos do autor do texto de origem. Em outras palavras, *AI* não chegou a indicar qual era o conceito de língua prevalente na década de 1960, as contribuições da Sociolinguística para a construção do conceito de língua como *um fenômeno que revela a variação sociocultural e econômica de seus falantes*, para a evolução dos estudos linguísticos e o ensino de Língua Portuguesa.

O tópico “O desenvolvimento da Linguística”, presente no texto de origem, trata do surgimento e das contribuições de alguns ramos da Linguística para o desenvolvimento da área e para o ensino de língua. Desse tópico é possível extrair as

seguintes proposições: a Psicolinguística foi responsável por desvelar quais são as capacidades e operações envolvidas no uso da língua; a Pragmática, através da Teoria dos atos de Fala, trouxe à tona o conceito de língua como ação e o seu uso como prática social; a Análise da Conversação apontou para a necessidade de se considerar não só o estudo da escrita, mas também o da oralidade em sala de aula, de modo a influenciar, nos anos de 1980 e 1990, o conteúdo dos livros didáticos no tratamento dado à modalidade escrita e à modalidade falada da língua.

Já o quarto parágrafo do texto de *AI* não permite que se chegue a estas informações, visto que representa um contínuo entre a colagem de fragmentos do texto-base e o comentário da aluna e não cria vínculos explícitos ou inferíveis entre as partes reproduzidas e as proposições do tópico “O desenvolvimento da Linguística”, como é possível verificar: *a psicolinguística começou a compreender os textos, deu-se maior ênfase no sociocultural e psicológica, na época a fala era a mais importante, todos esses conjuntos de instrumento e ferramentas é um sistema junto ao signo. Nos anos 1970, iniciou-se a Análise da Conversação para podermos compreender o que estamos escrevendo, tirar as dúvidas sobre os textos escritos, oralidade na sala de aula a partir desse momento a escrita não era mais a única, nos dia de aula, onde se envolve para maior se desenvolver sobre o texto.* Assim, para quem desconhece o texto de origem, fica difícil compreender qual é a sua direção argumentativa – traçar um paralelo entre o desenvolvimento dos estudos linguísticos e seus impactos no ensino de língua.

Verifica-se, no penúltimo parágrafo do texto de *AI*, – *nos anos de 1970, surge a oposição quando os lingüistas passam a enfatizar a comparação entre língua, nesta época o erro não seria um acerto, para poder aprender, era visto como um desvio, nos dias de hoje o erro é para apreender e compreender o que errou* – a aplicação de algumas estratégias de sumarização, substituição e apagamento, para resumir e comentar o primeiro parágrafo do último tópico do texto-base. Comparando esse parágrafo com o trecho extraído do texto de *AI*, observa-se que a aluna substituiu *perspectiva contrastiva* por *oposição* apagou a palavra *lexical*, da expressão *comparação lexical entre línguas*, bem como a informação de que essa perspectiva fez com que o estudo linguístico e o ensino de língua recaíssem sobre a classificação morfosintática da palavra, *em detrimento da*

produção e leitura de textos. Ou seja, a aluna, ao aplicar algumas regras de sumarização, apagou uma das proposições centrais do parágrafo. No entanto, observa-se que para **AI** a proposição principal do nono parágrafo do texto de origem era o fato de que, nos anos 1970, a análise linguística, em sala de aula, dava-se sobre a perspectiva de erro e acerto, em que *o erro era visto como um desvio, e não como algo integrante no processo de construção das competências com a língua*.

Assim, é possível inferir que a aluna tentou resumir o segmento que tratava do conceito de erro não só porque para ela era a proposição mais importante do nono parágrafo, mas porque sentia-se em condições de comentá-la, pois disse que ***nos dias de hoje o erro é para apreender e compreender o que errou***. A partir desse comentário, observa-se que a aluna fez mais do que contrapor o conceito de erro vigente naquela época com o conceito de erro dos dias atuais, mas também aderiu ao Discurso de **PI**, no que diz respeito à exigência de articular resumo e comentário. Ainda no tópico “A Linguística e o ensino de língua” há um parágrafo que trata do advento da Linguística Textual, porém a aluna, em seu texto, o apaga totalmente, partindo para o parágrafo conclusivo do texto de origem.

Os primeiros segmentos do último parágrafo do texto de **AI** – ***diante dessa viagem a história em várias décadas do século XX, a Lingüística marcou que por meio de suas teorias, hoje o aluno produz um texto e faz uma redação entendendo mais, pois percebemos que a linguagem desenvolveu as atividades, escrita, leitura e análise sobre o texto***, [...] – constituem a reformulação dos seguintes segmentos do texto-base: *diante dessa viagem histórica em várias décadas do século XX, percebemos um pouco como a Linguística marcou profundamente o ensino de língua por meio de suas abordagens teóricas. Hoje as diversas orientações vigentes sobre o estudo linguístico levam o aluno a produzir textos como uma forma de se fazer entender*. Comparando os dois fragmentos, vê-se que a aluna consegue, minimamente, extrair a proposição de que o desenvolvimento dos estudos linguísticos influenciou no ensino de língua, no sentido de, atualmente, fazer com que a atividade de produção de textos seja significativa para o aluno.

AI, na tentativa de atender às exigências de **PI**, também procurou dar uma explicação – ***pois percebemos que a linguagem desenvolveu as atividades, escrita, leitura***

e análise sobre o texto – ou comentar o motivo pelo qual *hoje o aluno produz um texto e faz uma redação entendendo mais*. Porém, a explicação ficou deslocada da preposição, pois *AI* já tinha atribuído o fato de o aluno produzir um texto *entendendo mais* ao desenvolvimento dos estudos linguísticos. Além disso, para construir o seu comentário, a aluna apagou algumas palavras e reproduziu outras do texto-base – *percebemos a linguagem como uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana. Dessa forma, as atividades de escrita, leitura e análise linguística em sala de aula devem corresponder a essa assertiva* – sem promover articulação entre elas e entre a proposição de que *hoje o aluno produz um texto e faz uma redação entendendo mais*. Em outras palavras, a aluna, ao apagar e reproduzir algumas palavras do texto-base, a fim de construir um comentário, não faz referências às relações entre o desenvolvimento dos estudos linguísticos, o fato de aluno produzir texto como uma forma de se fazer entender, as atividades de linguagem e a natureza situada, social, cognitiva e histórica da mesma.

Finalmente, os últimos segmentos do texto de *AI* – [...] *e os professores avaliam a redação como um conteúdo, se os professores do ensino fundamental e colegial começassem a avaliar o aluno para saber se entendeu a redação como interpretação, fazerem diálogos na sala de aula seria mais valioso, não apenas solicitar a fazer a redação e pronto, o aluno não desenvolve no que tem para entender o que escreveu* – apresentam-se como uma reformulação das considerações do autor do texto de origem sobre o tratamento dado pelos professores às atividades de leitura e escrita: *infelizmente, muitos professores ainda lidam com o texto atribuindo-lhe apenas o valor de instrumento avaliativo, sem expor qualquer significado na sua produção e/ou leitura. Esse, sem dúvida, é o principal motivo da falta de interesse dos alunos pelo método mecanicista e nonsense em que o texto (ou redação) é tratado na prática docente*. Pode-se dizer que *AI*, nos últimos segmentos de seu texto, realiza a ação de resumir, pois consegue depreender uma proposição relevante e reformulá-la, uma vez que esses segmentos permitem inferir, independente da leitura do texto-base, que é equivocada por parte do professor apenas solicitar a redação como instrumento de avaliação, sem antes atribuir significado à atividade.

Vale lembrar que *AI* abriu o seu texto com a proposição de que *a redação antigamente era muito árdua para a maioria dos alunos*, portanto, ela deveria ter retomado a proposição, a fim de que servisse como argumento para que se defendesse a atividade de produção de texto como um meio de se produzir sentido por meio da linguagem, pois, só assim, passaria de uma atividade árdua para uma atividade de interesse do aluno. Um outro aspecto relevante é que *AI*, ao enunciar, concluiu o seu texto, sugerindo que os professores avaliem a compreensão do aluno sobre a atividade de escrita, promovam diálogos na sala, ao invés de apenas solicitar a redação sem maiores esclarecimentos. Porém, esta proposta interventiva para o ensino de redação, não é tida por *PI* como a conclusão do texto, uma vez que ele questiona a ausência de conclusão.

Assim, em termos de análise, pode-se dizer que o texto de *AI* apresenta alguns problemas em relação ao modo como ela selecionou e relacionou as proposições que identificou, a fim de construir seu próprio texto, dado que dificulta o entendimento de alguns de seus segmentos sem o auxílio do texto-base. Apesar da dificuldade em estabelecer uma relação explícita entre as proposições do texto de *AI* e as proposições do texto-base, ainda sim, observou-se que ela, utilizando-se de algumas estratégias de sumarização, tentou extrair do texto de origem algumas informações relevantes, o que permite dizer que ela resumiu algumas poucas proposições do artigo, mas não todas as proposições relevantes do texto de origem.

Em algumas passagens do texto, *AI* fez comentários, a fim de responder aos questionamentos presentes no texto de origem, explicar algumas afirmações e formular uma conclusão para o seu texto, de modo que esses comentários foram feitos a partir de sua vivência e de seu conhecimento de mundo, visto que ela, por estar no início do primeiro semestre do curso de Letras no momento da coleta de dados, ainda não tinha tido contato com leituras que tratassem de conhecimentos específicos da área de Linguística.

No que concerne ao aspecto linguístico, vale destacar que os comentários foram feitos de uma forma genérica, pois *AI*, em nenhum segmento de seu texto, fez uso da primeira pessoa do singular, generalizando, assim, o seu ponto de vista sobre aquilo que disse.

Tendo em vista que *AI*, no momento da entrevista, definiu a resenha **como um tipo de resumo**, pode-se dizer que ela implementou parcialmente sua concepção do gênero na prática, pois subordinou a organização do seu texto ao plano global do texto original, aplicou algumas poucas estratégias de sumarização a fim de depreender as informações que julgava relevantes e reproduziu vários segmentos do texto de origem que não conseguiu resumir. No entanto, em virtude de alguns segmentos do texto não poderem ser compreendidos sem o auxílio do texto-base, pode-se afirmar que, em termos de conteúdo, a aluna não produziu um resumo – dado que permite afirmar que implementou sua concepção de resenha parcialmente, uma vez que o plano global de seu texto se subordina ao texto original, ao passo que o conteúdo não pode ser totalmente entendido sem recorrência ao texto-base.

Desse modo, a análise permite concluir que, apesar de ter implementado seu conceito de resenha de forma parcial, *AI* fez mais do que tentar registrar a leitura ou referir-se a aspectos do texto original, pois ela tentou aderir ao Discurso de *PI*, quando recorreu às suas vivências e ao seu conhecimento de mundo para construir comentários sobre as proposições postas em seu texto. Todavia, *PI* – que definiu resenha **como um modo de descrição de como você leu o texto** e orientou os alunos a articular resumo e comentário, de modo que o comentário deveria ser feito com base nas experiências, outras leituras e conhecimento de mundo dos alunos – ao classificar o texto de *AI* como **resumo**, não implementou o seu conceito na prática, pois, na correção, não percebeu os movimentos interlocutivos do texto da aluna, no que concerne aos comentários, que estavam de acordo com suas orientações.

Além disso, ao questionar a ausência da conclusão do texto, desconsiderando a proposta interventiva da aluna para o ensino de redação, e ao não explicitar o que queria dizer com a observação **indicação bibliográfica**, aderiu à prática do mistério.

4.4.1.1.2 (R1) de A2

2.0

Resenha

Resumo

Tema : As contribuições da linguística para o ensino de língua portuguesa

Atualmente escrevem um texto se tornou algo massante embora o simples ato de construir um poema , uma musica ou uma mera redação e a raiz do estudo da linguística então porque ficarmos tensos a resposta esta no passado.

O estudo da linguística demonstrou que após passar por controversas, receber informações e ainda assim, extremamente é a melhor maneira que temos para absorver conhecimento.

O problema nas instituições de ensino em nosso país e a falta de aproveitamento que os professores dão a esta ferramenta construindo textos sem nexos e sem coligação as necessidades do aluno embora a análise de texto seja bem empregada e na análise da palavra que estamos deixando um vacuo de conhecimento e motivação pedagógica.

Complemento...

Segue junto, a este uma pequena pregação da história que incorpora os principais fatos que gestaram a construção da linguística .

Ferdinand Saussure, John Austin, Roman Jakobson, William Labov cada um de sua maneira em sua época auxiliou esta gestão seja ele empregando de conhecimento a varias facetas da história da linguística colocando e gerando novos conceitos de maneiras claras e objetivas , certamente unicas para formação da verdadeira análise da linguística dando a luz a novos caminhos para interpretação da língua Portuguesa

Conclusão

O estudo do Português passou, passa e passara por incomensuráveis situações que geraram e construíram a Língua Portuguesa assim sendo o estudo da Linguística neste momento histórico e a maior e melhor ferramenta para as conotações no estudo e ensino de didático.

O texto de **A2**, ao contrário da produção de **A1**, apresenta uma estrutura que não permite estabelecer uma relação direta com o texto-base, não só pela ausência da indicação bibliográfica, que aqui não foi apontada por **PI**, mas por apresentar uma organização que não se subordina ao plano global do texto de origem.

Na verdade, no que diz respeito à configuração, a aluna manteve apenas o título do texto-base, uma vez que não reproduziu os títulos dos tópicos do artigo de divulgação científica.

Tendo em vista que o propósito do autor do artigo é traçar um panorama histórico dos estudos linguísticos e verificar como estes influenciaram na sala de aula, principalmente, no ensino de produção de texto, é possível dizer que **A2** também não respeitou a ordem em que os fatos aparecem no texto de origem, pois, em nenhum segmento de sua produção, aparecem referências às décadas que marcaram a evolução dos estudos linguísticos e sobre como as postulações teóricas advindas desses estudos impactaram no ensino de Língua Portuguesa.

Sendo assim, pode-se dizer que **PI** cometeu um equívoco ao classificar o texto de **A2** como *resumo*, uma vez que o resumo escolar/acadêmico deve ser fiel à configuração e à ordem em que os fatos aparecem no texto de origem, além de ter de apresentar um alto grau de subordinação ao seu conteúdo (VANOYE, 1987; MATENCIO, 2002).

Ao ser questionada sobre o seu conceito de resenha, **A2** respondeu que resenha *é escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto, o que você leu, as minhas próprias conclusões sobre o texto.*

Com base nessa definição e levando em consideração que as resenhas são “organizadas sob a forma de sequência descritiva” (Machado, 1996), uma vez que também precisam apresentar a estrutura, as ideias principais e os pontos relevantes do objeto resenhado, pode-se dizer que **A2** implementou o seu conceito na prática, pois quanto à estrutura do texto-base, pode-se verificar que a aluna não a descreveu e não a adotou para redigir o seu texto.

No que se refere às ideias principais e aos pontos relevantes do texto de origem, o texto de **A2** quase não apresenta segmentos que permitem estabelecer uma relação com os propósitos argumentativos do autor do artigo em mostrar como a

Linguística, em várias décadas do século XX, marcou o ensino de Língua Portuguesa, a ponto de fazer com que o aluno hoje produza *textos como uma forma de se fazer entender*.

Na verdade, pode-se dizer que ela implementou seu conceito de resenha na prática por não ter seguido a ordem em que as informações aparecem no texto-base, ter redigido o texto com suas próprias palavras e ter extraído dele conclusões próprias que não vão na mesma direção argumentativa do texto original.

Assim, o primeiro segmento do texto de **A2** – *Atualmente escrevem um texto se tornou algo massante embora o simples ato de construir um poema, uma música ou uma mera redação e a raiz do estudo da linguística então porque ficarmos tensos a resposta esta no passado* – é a reformulação da proposição inicial e de um questionamento presente no texto de origem – *Escrever a famigerada redação foi, por muito tempo, uma atividade árdua para maioria dos alunos. Será que você, professor de Português, vivenciou isso ou sabe por que acontecia essa reação?* –, bem como a reformulação do seguinte segmento, que se encontra no segundo e terceiro parágrafos do texto de origem: *Por exemplo, o sentido que fornecemos a um poema, uma notícia e uma bula está relacionada à função comunicativa [...]; Uma incursão pela história de como o estudo científico da linguagem se constituiu pode jogar luz na forma de dar essas respostas*.

Observa-se que **A2**, ao reformular segmentos, construiu o segmento inicial de seu texto com suas próprias palavras, uma vez que pouco recorreu às palavras do texto de origem. No entanto, essa reformulação não cria vínculos com o conteúdo dos primeiros parágrafos do artigo – que trazem questionamentos sobre a prática de produção de texto no contexto escolar, a opinião dos alunos sobre essa prática e as intenções do professor com a atividade de escrita –, pois **A2** apagou as palavras *aluno*, *professor* e a expressão *função comunicativa*.

O segundo segmento do texto – *O estudo da lingüística demonstrou que após passar por controversas, receber informações e ainda assim, extremamente é a melhor maneira que temos para absorver conhecimento* – permite inferir que a aluna ou estava tentando se inserir no Discurso acadêmico, valorizando a disciplina, uma vez que diz que *o estudo da linguística é a melhor maneira [...] de absorver conhecimento*, ou que este segmento, por conta da forma verbal no passado, representa a conclusão dos segmentos do

texto-base que tratam do desenvolvimento dos estudos linguísticos, no sentido de dizer que o desenvolvimento da Linguística colaborou para a construção de conhecimento sobre a produção de texto.

No entanto, o terceiro segmento não reforça estas duas hipóteses – *O problema nas instituições de ensino em nosso país e a falta de aproveitamento que os professores dão a esta ferramenta construindo textos sem nexos e sem coligação às necessidades do aluno embora a análise de texto seja bem empregada e na análise da palavra que estamos deixando um vácuo de conhecimento e motivação pedagógica* –, pois, embora esteja muito confuso, permite inferir que A2 estava fazendo uma crítica ao próprio objeto de sua resenha – o artigo cedido por P1, visto que, na aula de P2, fez a seguinte reclamação sobre o texto cedido pelo professor: *o texto é muito confuso, no começo ele fala de um assunto, no meio muda de assunto e no final volta pro assunto do começo. É muito difícil, não dá para fazer* [a resenha que P1 pediu].

Considerando essa reclamação, o segundo e o terceiro segmentos do texto de A2, pode-se dizer que a aluna achava importante estudar a Linguística para adquirir conhecimento, porém também achava que os professores poderiam redigir ou escolher textos para abordar o assunto considerando *as necessidades do aluno*.

Assim, pode-se dizer que a aluna, no terceiro segmento, fez uma crítica não só ao objeto de sua resenha, mas a escolha de P1, de modo que esse segmento não cria vínculos explícitos ou inferíveis com as proposições do texto-base.

No quarto segmento – *segue junto, a este uma pequena pregação da história que incorpora os principais fatos que gestaram a construção da linguística* –, que por sua vez não estabelece relação com o segmento anterior, A2 estabeleceu uma forma de interlocução com o leitor de seu texto, visto que antecipou o conteúdo do quinto parágrafo do texto original: *Ferdinand de Saussure, John Austin, Roman Jakobson, William Labov cada um de sua maneira em sua época auxiliou esta gestão seja ele empregando de conhecimento a várias facetas da história da linguística colocando e gerando novos conceitos de maneiras claras e objetivas, certamente únicas para formação da verdadeira análise da linguística dando a luz a novos caminhos para interpretação da língua Portuguesa*.

O parágrafo acima indicia que **A2** depreendeu do texto-base, principalmente dos tópicos “Conceitos linguísticos” e “o Desenvolvimento da Linguística”, que alguns teóricos contribuíram de forma significativa para a construção da Linguística moderna e para o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, a aluna chegou a esta conclusão sem recorrer às palavras presentes nos segmentos do texto-base que tratam dessas contribuições – o que dificulta a compreensão sobre quais eram os conceitos de língua para Saussure, Austin, Jakobson e Labov e como esses conceitos influenciaram em sala de aula.

Finalmente, a aluna concluiu o texto sem retomar a proposição de que *atualmente escrevem um texto se tornou algo massante*. Por outro lado, ela reforçou e ampliou a ideia de que o estudo da Linguística é importante, pois, além de servir para *absorver conhecimento*, também é uma importante ferramenta para o ensino de didática, como indicia o seguinte segmento: *O estudo do Português passou, passa e passara por incomensuráveis situações que geraram e construíram a Língua Portuguesa assim sendo o estudo da Linguística neste momento histórico e a maior e melhor ferramenta para as conotações no estudo e ensino de didático*.

Observa-se que o parágrafo acima estabelece uma relação com o quinto parágrafo, ou seja, ele permite inferir que a aluna estava querendo dizer que o estudo da Linguística passou por mudanças, por conta das contribuições de alguns teóricos, em diferentes épocas, constituindo-se como uma importante ferramenta para a didática do ensino de Língua Portuguesa.

Ainda merece destaque o fato de **A2** ter empregado em seu texto algumas formas verbais na primeira pessoa do plural, talvez a fim de dar um tom mais genérico sobre aquilo que estava dizendo ou aderir às recomendações de **P2**, como fez **A1**.

Em termos de análise, pode-se dizer que a aluna não chegou a indicar em seu texto como os estudos linguísticos, desenvolvidos durante o século XX, cada um a seu modo, influenciaram no ensino de língua e na forma de conceber a atividade de produção de texto, nos dias de hoje.

Além disso, o texto de **A2** não estabelece relações entre o fato de o estudo da Linguística ser uma importante ferramenta para adquirir conhecimento e para o ensino de didática da Língua Portuguesa e a discussão a que se propõe o autor do artigo.

Por outro lado, **A2** implementou a sua definição de resenha na prática, visto que não ficou presa às palavras do texto de origem, à sua estrutura para redigir seu próprio texto e tirou conclusões da leitura que não seguiram a mesma linha argumentativa do autor do artigo, ou seja, a de mostrar como os estudos da Linguística impactaram em sala de aula, no sentido de colaborar para o desenvolvimento da atividade de produção de texto.

Em outras palavras, a aluna escreveu *com as suas próprias palavras o que [...] entendeu do texto*, tirou suas [...] *próprias conclusões sobre o texto*. E, além disso, não aderiu ao Discurso de **PI**, visto que não seguiu o plano global mínimo adotado por ele – no que diz respeito à exigência de apresentar os dados bibliográficos do artigo e, depois, o resumo articulado aos comentários –, bem como não apresentou aspectos descritivos que indicassem o modo como ela leu, compreendeu, articulou outras leituras, conhecimento de mundo ao texto de origem.

Assim, pode-se dizer que estes devem ter sido os motivos que fizeram com que ele classificasse o texto da aluna como resumo. Vale ressaltar que, pelos motivos já explicitados, o texto de **A2** não é um resumo.

No que concerne à correção, o professor cometeu um equívoco ao classificar o texto da aluna como resumo e aderiu à prática do mistério, uma vez que não explicou o porquê dessa classificação.

Ao não considerar o texto da aluna como resenha, **PI** também implementou o seu conceito na prática, pois a aluna não aderiu ao seu Discurso, ou seja, não apresentou os dados bibliográficos do texto-base nem articulou resumo e comentário; contudo, ela fez alguns comentários sobre a importância da disciplina de Linguística para o ensino de Língua Portuguesa que não foram considerados e apontados pelo professor como um aspecto da resenha, uma vez que o gênero permite a expressão do ponto de vista do resenhista.

Na verdade, a impressão que fica é a de que o professor classificou o texto da aluna como resumo apenas porque ela não seguiu as suas orientações, contudo, pelos motivos já explicitados, o texto de **A2** não é um resumo.

4.4.1.1.3. (R1) de A3

As contribuições da Lingüística para o ensino de língua Portuguesa.

Atualmente, ^{Quem???} rege o sistema abstrato de signos nem tanto o mesmo que identificou o estruturalismo lingüístico que era baseado em aspectos morfológicos.

Naquela época a palavra era produto de estudo e análise, foi quando surgiu o conceito de mensagens e começou a fazer parte do ensino e do estudo que se dava o nome de expressão de comunicação da língua Portuguesa. ^{Qual a época}

Os conceitos desenvolvidos por Roman Jakobson com conceitos de instrumento deram origem á teoria da informação que identificava o emissor.

William Labov em 1960, surgiu como sócio lingüístico e acrescentou ao estudo da lingüística a língua como o grande fenómeno que revela a variação sócia cultural e econômica. Por outro lado surgiu a Psicolingüística que explica o funcionamento da mente e por este motivo clinaxis da linguagem passa a receber mais atenção, o contrário da Pragmática, pois o conceito da língua se revirou com a teoria dos atos e da fala que traz a idéia de língua como ação por John Austin. Ele diz que: O ato de emissão e recepção leva ao aparecimento dos estudos e da realidade e sala de aula.

Ele dizia que, nos anos de 1970, iniciou os primeiros estudos em conversação de estudos lingüísticos das conversações espontâneas, no caso face a face. Por este motivo ele percebeu que como havia pensado não era só um ato de emissão e recepção e que, poderia constituir uma atividade de cumplicidade cognitiva, para que esta fosse uma maneira sábia de se compreender ^{Pradimo}

A partir de 1980 a 1990, os livros didáticos, passaram a dar uma grande visão complementar e abandonar a escrita antiga para uma representação da fala. Mas não parou por ai, ainda nos anos de 1970, surgiu á perspectiva contractiva, quando começam a comparação lexical entre línguas, e novamente o ensino recai.

Era segmentado a análise de língua nesse período, e se dava sobre a perspectiva de erros e de acertos, era visto como desvio sendo que, poderia ser um passo para um grande processo na língua Portuguesa.

Passou então a ser difundida a Lingüística textual, que era defendida como análise de ensino da língua sendo a maior influencia na Alemanha.

Somente com o desvio de deslocamento lingüístico, o texto A MUDANÇA DE OLHAR, sobre a língua que antes só vista pelos fiéis da palavra, passou a ser reconhecida no texto de estudos básicos

Mediante, a história em varias décadas do século XX, marcou profundamente o ensino por meio de seus aspectos histórico e hoje leva a diversos alunos a produzir e entender certamente o texto.

Infelizmente nos dias atuais podemos presenciar com Professores que, só utilizam o texto como forma de avaliação. Portanto seus alunos lêem, apenas para um ato de avaliação sem expor suas dúvidas e sua leitura.

Indicação de Shapiro
LOB ou Labov???
Qual a proposta do autor???

Ao ser questionada sobre o seu conceito de resenha, **A3** deu a seguinte resposta: *resenha pra mim é um resumo; é um resumo do que eu entendesse, algo que eu tivesse entendendo e discutisse um tema que no texto tá algo e eu discordasse; é um resumo com alguns pontos que eu concordo ou discordo do texto que eu li*. Em outras palavras, pode-se dizer que a aluna, no momento da coleta de dados, definia a resenha como um resumo com opinião sobre o objeto resenhado.

Embora a aluna, no início do texto, não tenha apresentado a indicação bibliográfica do artigo, dado apontado por **PI** na correção, nem feito uma breve contextualização do assunto a partir da introdução do artigo, é possível verificar que o seu texto se subordina à configuração e ao conteúdo do texto-base. Na verdade, **A3** não dividiu o texto conforme a divisão do artigo, no entanto, tentou extrair as informações de cada um de seus tópicos e manteve a ordem em que os fatos aparecem no texto-base – o que permite dizer que ela implementou, parcialmente, o seu conceito de resenha na prática, uma vez que não expressou sua opinião, a fim de concordar ou discordar, sobre as informações apresentadas no texto original.

Assim, o primeiro segmento – *atualmente, rege o sistema abstrato de signos nem tanto o mesmo que identificou o estruturalismo linguístico que era baseado em aspectos morfológicos* – é a reformulação do primeiro parágrafo do tópico “Conceitos Linguísticos”: *Dos anos de 1920 a 1950, o conceito hegemônico de língua como sistema abstrato de signos, cunhado pelo suíço Ferdinand de Saussure, regeu o ensino de língua. Esse pesquisador identificou a descrição da língua como o estudo dos aspectos morfofonológicos de um texto, sem qualquer consideração ao uso que os falantes fazem desses aspectos, por isso essa perspectiva ficou denominada Estruturalismo Linguístico. Nesse período, a unidade de análise e ensino de língua era a palavra.*

O apagamento de elementos dêiticos – elementos responsáveis pela progressão textual e por indicarem os participantes do ato de comunicação, o momento e o lugar da enunciação – como bem apontado por **PI** no primeiro segmento do texto com a pergunta *quem?*, tornou a reformulação da aluna confusa. Em outras palavras, sem o auxílio do texto de origem, não dá para depreender do primeiro segmento do texto de **A3** a informação de que, durante muito tempo, foi o conceito de língua como sistema de signos, concebido por

Saussure, que *regeu o ensino de língua*, sendo que o teórico optou por estudar a língua a partir de seus aspectos morfológicos e fonológicos – e não o uso que os falantes fazem dela –, dado que fez com que esta vertente de estudos fosse chamada de Estruturalismo.

No segundo segmento – *Naquela época a palavra era produto de estudo e análise, foi quando surgiu o conceito de mensagens e começou a fazer parte do ensino e do estudo que se dava o nome de expressão de comunicação da língua Portuguesa* – observa-se que, embora não tenha determinado em *qual época*, em qual ano, como apontado por *PI*, a aluna, mesmo que de forma muito precária, conseguiu estabelecer uma relação com o primeiro segmento, por meio do dêitico *naquela época*, no sentido de mostrar que, *dos anos de 1920 a 1950*, o objeto de ensino e análise da língua era a palavra. Ainda nesse segmento, vê-se que, por conta da expressão *foi quando surgiu*, *A3* também conseguiu estabelecer relação entre o que tinha dito anteriormente e a mudança de foco dos estudos linguísticos na década de 1950, de modo que o segundo e o terceiro segmentos – *Os conceitos desenvolvidos por Roman Jakobson com conceitos de instrumento deram origem á teórica da informação que identificava o emissor* – são a reformulação do segundo parágrafo do tópico “Conceitos Linguísticos” presente no texto de origem.

Muito embora a aluna não tenha explicitado o conceito de língua para Jakobson, nesses dois segmentos, independente do auxílio do texto de origem, é possível inferir que *A3* conseguiu depreender a proposição de que, diferente do Estruturalismo, que não se interessava pelo estudo do uso que os falantes faziam da língua, a Teoria da Comunicação considera o emissor como agente do ato comunicativo, sendo que foi essa teoria que introduziu os conceitos de emissão e recepção de mensagens na pauta do ensino de língua e, por conta dessa introdução, *a disciplina Língua Portuguesa passou a ser chamada*, na década de 1950, de *Comunicação e Expressão*. No entanto, verifica-se também que, embora a aluna tenha depreendido que a Teoria da Comunicação identificava o papel do emissor, ela apresentou dificuldades em organizar essa informação, uma vez que a sentença está incompleta.

No que diz respeito ao quarto segmento – *Willian Labov em 1960, surgiu como sócio linguístico e acrescentou no estudo da lingüística a língua como grade*

fenômeno que revela a variação sócia cultural e econômica, Por outro lado surgia a Psicolinguística que explica o funcionamento da mente e por este motivo clinaxis da linguagem passa a receber mais atenção, o contrário da Pragmática, pois o conceito da língua se revirou com a teoria dos atos e da fala que traz a idéia de língua como ação por John Austin. Ele diz que: O ato de emissão e recepção leva ao aparecimento dos estudos e da realidade em sala de aula –, é a reformulação do último parágrafo do tópico “Conceitos Linguísticos” e do primeiro parágrafo do tópico “O Desenvolvimento da Linguística”.

O início do terceiro segmento indicia que **A3** conseguiu, mesmo que não tenha se expressado de forma muito clara, perceber qual foi o conceito de língua introduzido pela Sociolinguística Variacionista na pauta dos estudos linguísticos (*grande fenômeno que revela a variação sócia cultural e econômica*), no entanto, não mencionou como esse conceito impactou na sala de aula, no sentido de fazer com que a frase ganhasse *status de unidade de análise e ensino* e mostrar que a *Sociolingüística foi fundamental para o ensino de língua, que, paulatinamente, veio reconhecendo seu objeto de estudo como manifestação antropológica, valorizando as diversas variantes e registros linguísticos existentes (embora com mais força somente a partir da década de 1980)*.

Ao tratar da Psicolinguística, **A3** não conseguiu depreender do texto-base que essa corrente da Linguística contribuiu para o desenvolvimento da área por ter apontado quais são as operações mentais que o indivíduo realiza ao usar a língua. Já no que diz respeito à Pragmática, **A3** extraiu do texto de origem que a Teoria dos Atos de Fala introduziu o conceito de língua como ação, todavia, não mencionou qual é a tese que está no bojo desse conceito, ou seja, a de que o *uso linguístico é uma prática social e o texto um evento específico dessa prática*. Além disso, com o uso do dêitico *ele*, a aluna atribuiu a John Austin uma fala que não é dele, visto que os conceitos de emissão e recepção pertencem à Teoria da Comunicação, desenvolvida por Jakobson, e não à Teoria dos Atos de Fala.

O quinto segmento – *Ele dizia que, nos anos de 1970, iniciou os primeiros estudos em conversação de estudos linguísticos das conversações espontâneas, no caso face a face. Por este motivo ele percebeu que como havia pensado não era só um ato de*

emissão e recepção e que, poderia constituir uma atividade de cumplicidade cognitiva, para que esta fosse uma maneira sábia de se compreender – indicia que **A3** tomou novamente como referente, por conta do uso do dêitico *ele*, Willian Labov, atribuindo ao teórico à responsabilidade de ter desenvolvido os primeiros estudos em Análise da Conversação e, em virtude desses estudos, à responsabilidade de ter notado, segundo o texto base, que *a interação verbal, mais do que um ato de emissão e recepção – como havia pensado Jakobson –, constituiu uma atividade que demanda exercícios de cumplicidade cognitiva na medida em que os participantes efetuam estratégias comunicacionais para se compreenderem*. Desse modo, no quinto segmento, fica implícita a ideia de que entender a interação verbal como uma atividade de cooperação cognitiva entre falantes era para a aluna *uma maneira sábia de se compreender*, no entanto, não dá para saber se era uma boa maneira de se compreender as estratégias comunicativas postas em ação pelos falantes, a interação verbal ou a língua, uma vez que a sentença está incompleta.

Verifica-se que **A3**, talvez a fim de relacionar o que tinha dito no quarto segmento com o que disse no quinto, tentou dividir as responsabilidades enunciativas entre o que diz o texto-base e o seu texto, no entanto, confundiu essas responsabilidades, pois não soube fazer a distinção entre a sua voz, as vozes de Labov e Jakobson e a voz do autor do artigo, o que deixou o segmento confuso, uma vez que ele representa a reprodução de algumas palavras presentes no oitavo parágrafo do texto de origem. O quinto segmento também não permite depreender, sem o auxílio do texto-base, que os primeiros estudos em Análise da Conversação contribuíram para que a interação verbal fosse entendida como uma atividade que exige parceria cognitiva entre os falantes. Além disso, talvez por não ter compreendido esse fragmento do texto de origem, a aluna não chegou a mencionar como esses estudos influenciaram o ensino de língua, ou seja, **A3** não apontou que essa vertente teórica contribuiu para a introdução do estudo da oralidade em sala de aula.

O sexto parágrafo – *A partir de 1980 a 1990, os livros didáticos, passaram a dar uma grande visão complementar e abandonar a escrita antiga para uma representação da fala. Mas não parou por aí, ainda nos anos de 1970, surgiu à perspectiva contractiva, quando começam a comparação lexical entre línguas, e*

novamente o ensino recaí – deveria ter sido relacionado ao quinto, visto que foram os estudos desenvolvidos pela Análise da Conversação que colaboraram para que os livros didáticos abandonassem a visão de língua escrita como representação da fala e passassem a ver as duas modalidades como complementares. Porém, em virtude da falta de relação entre os dois parágrafos, não dá para saber, sem o auxílio do texto-base, qual foi a corrente teórica que propiciou essa mudança. Os fragmentos finais desse parágrafo e o sétimo, embora estejam muito confusos – *Era segmentado a análise de língua nesse período, e se dava sobre a perspectiva de erros e acertos, era visto como desvio sendo que, poderia ser um passo para um grande processo na língua Portuguesa* – constituem uma tentativa da aluna de reformular o primeiro parágrafo do tópico “A Linguística e o Ensino da Língua”.

A junção dos fragmentos finais do sexto e do sétimo parágrafos do texto de **A3** permite estabelecer vínculos inferíveis com a ideia de que a perspectiva constrativa analisava a língua com base nos conceitos de erro e acerto, sendo que o erro era visto como um desvio, não como algo que faz parte do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, os fragmentos não criam vínculos explícitos ou inferíveis com a ideia de que a perspectiva contrastiva simbolizava um retrocesso, visto que fez com que as investigações linguísticas e o ensino recaíssem sobre a palavra, ou seja, voltassem à tendência estruturalista.

O oitavo e o nono segmentos do texto – *Passou então a ser difundida a Lingüística Textual, que era defendida como análise de ensino da língua sendo a maior influencia na Alemanha; Somente com o desvio de deslocamento lingüístico, o texto A MUDANÇA DE OLHAR, sobre a língua que antes só vista pelos fiéis da palavra, passou a ser reconhecida no texto de estudos básicos* – indiciam uma tentativa da aluna de extrair do penúltimo parágrafo do texto de origem a informação de que o advento da Linguística Textual, que surgiu na Alemanha entre as décadas de 1960 e 1970, e foi estabelecida no Brasil na década de 1980, com a publicação do livro “Linguística de texto: o que é e como se faz”, de Luiz Antônio Marcushi, colaborou para que o texto fosse reconhecido como unidade de análise e ensino da língua. Porém, essa tentativa só é perceptível com o auxílio do texto de origem, visto que, mais uma vez, a aluna reproduziu palavras e expressões do texto-base sem articulá-las.

Por fim, a aluna conclui o texto, em dois parágrafos, dizendo que *Mediante, a história em várias décadas do século XX, marcou profundamente o ensino por meio de seus aspectos históricos e hoje leva a diversos alunos a produzir e entender certamente o texto; Infelizmente nos dias atuais podemos presenciar com Professores que, só utilizam o texto como forma de avaliação, Portanto seus alunos lêem, apenas para um ato de avaliação sem expor suas dúvidas e sua leitura.* Esses dois segmentos, que são a reformulação da conclusão do texto-base, revelam que, embora tenha apagado algumas palavras-chave, outras informações importantes do texto original e confundido leitura com escrita, **A3** conseguiu, minimamente, sumarizar duas proposições: os estudos linguísticos, desenvolvidos durante algumas décadas do século XX, contribuíram para que os alunos passassem a enxergar a atividade de produção de texto como uma forma de produzir sentido por meio da linguagem; os professores ainda veem essa atividade como mero instrumento de avaliação.

Merece destaque ainda o fato de que esse é o único segmento em que **A3** tentou articular resumo e comentário, como exigido por **PI**, pois, quando diz que os alunos *leem apenas para um ato de avaliação sem expor suas dúvidas*, expressou uma opinião que parece estar atrelada ao seu conhecimento de mundo e à sua experiência escolar, visto que o texto de origem não apresenta essa proposição, e, sim, a proposição de que, em virtude de os professores enxergarem o texto como instrumento de avaliação, o aluno não demonstra interesse *pelo método mecanicista e nonsense em que o texto (ou a redação) é tratado na prática docente.*

Assim, tendo em vista que **A3** definia, no momento da coleta de dados, resenha como *um resumo do que eu entendesse, algo que eu tivesse entendendo e discutisse um tema que no texto tá algo e eu discordasse; é um resumo com alguns pontos que eu concordo ou discordo do texto que eu li*, pode-se dizer que ela implementou parcialmente o seu conceito na prática, uma vez que tentou resumir o que tinha entendido de cada segmento do texto de origem e não discutiu, a fim de concordar ou discordar, com as ideias do texto de origem. Ou seja, em termos de análise, pode-se dizer que **A3** tentou mostrar como algumas áreas da Linguística contribuíram para o ensino de língua, contudo, alguns segmentos de seu texto só puderam ser interpretados com o auxílio do texto-base, dado que

faz com que o seu texto não possa ser classificado como resumo. Além disso, **A3** não aderiu ao Discurso de **PI**, pois não adotou para a redação de seu texto o plano global socializado por ele (apresentação dos dados bibliográficos e resumo articulado ao comentário).

Na verdade, **A3** aderiu ao Discurso de **P2**, pois a professora, no momento da gravação da aula, orientou os alunos a fazerem o resumo do conteúdo do objeto da resenha e, por fim, o comentário sobre algo que lhe tivesse chamado atenção no texto; ou seja, a aluna tentou fazer o resumo do conteúdo do artigo e só expressou sua opinião no último parágrafo do texto.

Já no que concerne à correção, pode-se dizer que **PI** também implementou parcialmente o seu conceito do gênero na prática, pois, tendo em vista o plano global adotado por ele para orientar a escrita da resenha, ele apenas classificou o texto como resumo e questionou a ausência da indicação bibliografia, contudo, não apontou para a ausência de comentários articulados ao resumo nem apontou para o fato de a aluna ter ao menos tentado resumir o artigo.

Assim, a análise dos três textos revela que o artigo escolhido por **PI** como objeto da resenha estava acima do nível de compreensão das alunas, uma vez que traz uma série de conceitos teóricos com os quais elas nunca tinham tido contato, visto que estavam no início do curso de Letras e o professor não discutiu o conteúdo do texto, a fim de levantar possíveis dúvidas, em sala de aula.

As dificuldades das alunas em processar o conteúdo básico do artigo apareceram da seguinte forma: na reprodução, quase exata, de alguns dos segmentos do texto-base, observada, principalmente, nos textos de **A1** e **A3**; na falta de compreensão e síntese das ideias principais, no sentido de mostrar como os estudos linguísticos, desenvolvimentos em diferentes momentos, influenciaram no ensino de Língua Portuguesa; na dificuldade de esquematizar o texto de modo a abranger todos os pontos relevantes do texto de origem, observada, principalmente, no texto de **A2**; e na dificuldade de gerenciar suas vozes, a voz do autor do artigo e a dos autores com as quais o autor dialoga, como apontado no texto de **A3**.

Em virtude dessas dificuldades, os três textos só puderam ser de fato interpretados com o auxílio do texto original – dado que não permite classificá-los como resumo ou resenha, mas, talvez, como uma primeira tentativa de se produzir uma resenha com base nas concepções do gênero que trouxeram para a universidade e nas concepções a que tiveram contato no início do curso de Letras.

Em outras palavras, pode-se dizer que foram as operações textuais e discursivas que as alunas realizaram, e não os seus relatos, que permitem fazer as seguintes afirmações:

- o artigo estava acima do nível de compreensão das alunas; elas não compreenderam muito bem as orientações de *PI*, uma vez que desconheciam o gênero resenha e o professor, em aula, só deu orientações sobre a organização global do gênero e não discutiu o conteúdo do texto original;
- apresentaram dificuldades de identificar a extensão dos conceitos discutidos no artigo, por estarem no início do primeiro semestre do curso de Letras, pelo fato do artigo de divulgação científica tratar de vários assuntos, ao invés de um só, e por virem de uma trajetória de letramento calcada no modelo autônomo;
- apresentaram dificuldades relativas à construção da referenciação e ao gerenciamento de vozes, pois os mecanismos linguístico-discursivos que materializam a resenha não foram ensinados a elas.

Considerando todas essas dificuldades, pode-se dizer que *A2* implementou o seu conceito de resenha na prática, visto ter escrito um texto com suas próprias palavras e conclusões. Já *A1* e *A3* implementaram seus conceitos de forma parcial, uma vez que não produziram, em termos de conteúdo, um resumo, visto que definiram a resenha como um resumo, nem uma resenha, segundo os moldes estabelecidos pelo professor de linguística – dado que denota a não-assimilação ou assimilação parcial do Discurso de *PI*, no que diz respeito à exigência de se articular resumo e comentário para produção de resenha e à forma com a qual ele definiu o gênero. No entanto, nenhum texto pode ser classificado como resumo ou resenha, pois não podem ser interpretados integralmente sem o auxílio do texto-base.

Quanto ao professor, que no momento da gravação da aula definiu a resenha *como uma descrição pelo modo que você leu o texto* e orientou os alunos a articularem resumo do texto de origem ao comentário, implementou o seu conceito na prática também de forma parcial, visto que, na correção, classificou todos os textos como resumo, pois, pelos motivos já explicitados, os textos de *A1* e *A2* não são resumos; não percebeu os movimentos interlocutivos dos textos que denotam um esforço, por parte das alunas, em construir comentários com base em seus conhecimentos de mundo e suas vivências. Além disso, *PI* aderiu à prática do mistério, uma vez que não foi explícito em suas observações, a fim de mostrar às alunas o porquê classificou os seus textos como resumo.

4.4.2 O texto cedido por P2

A lição 33, cujo título é *Descrição e Dissertação*, por ser parte de um livro para fins didáticos, *Para entender o texto: leitura e redação*, de Platão e Fiorin, objetiva definir, diferenciar e ensinar os tipos de textos narrativo, descritivo e dissertativo. Para tanto, a lição se divide em cinco tópicos: descrição, dissertação, texto comentado, exercícios, proposta de redação.

No tópico intitulado “Descrição” os autores, em doze parágrafos curtos e a partir de um exemplo, definem o que é descrição e enumeram as características desse tipo de texto, concluindo que, diferente do texto narrativo, o texto descritivo não se prende a relatar as transformações pelas quais as pessoas e as coisas passam ao longo do tempo, mas as particularidades desses elementos em um determinado estado e ponto estático do tempo.

Já o tópico “Dissertação”, organizado em oito parágrafos e três subitens, não só traz a definição de dissertação, descrição e narração, mas o confronto entre as particularidades desses três tipos de texto a partir de exemplos.

O tópico intitulado “Texto comentado”, com um exemplo e vinte parágrafos curtos, traz a apreciação dos autores sobre o texto *Psicodinâmica das cores*, no sentido de mostrar quais são as características do texto dissertativo.

Na parte que concerne aos exercícios, encontra-se um fragmento de texto, retirado do livro *O Cortiço*, que serve de base para o aluno responder a sete questões. As questões, basicamente, prendem-se à interpretação do fragmento, à identificação das características dos textos narrativo e descritivo e aos efeitos de sentido que determinadas palavras têm nesse fragmento de texto.

O último item, “Proposta de Redação”, retoma os conceitos de descrição, narração e dissertação e traz três propostas de redação. A primeira propõe que o aluno ou descreva o vestuário de uma pessoa de 68, ou os hábitos de uma senhora, ou ainda o quarto de um adolescente que gosta de Fórmula 1. As outras duas propostas sugerem a escrita de um texto dissertativo, no qual o aluno deve posicionar-se criticamente em relação aos custos de equipamentos e de ações de uma guerra ou em relação às afirmações de alguns personagens célebres.

Em suma, em termos de plano global, é possível dizer que a lição organiza-se da seguinte forma:

- título da lição: descrição e dissertação;
- primeiro item: descrição;
- segundo item: dissertação, dividido em três subitens (descrição, dissertação e narração);
- terceiro item: exercícios;
- quarto item: proposta de redação.

4.4.2.1 Os textos produzidos a partir do texto cedido por P2

Nesta seção, apresentam-se os textos produzidos pelas alunas para **P2** e a análise desses textos, bem como as correções da professora. A análise tem o propósito de responder à seguinte pergunta de pesquisa: de que forma as concepções de resenha implementam-se nas práticas escriturais dos sujeitos de pesquisa? Como já mencionado, as resenhas produzidas para **P2** serão chamadas de **(R2)**.

4.4.2.1.1 (R2) de A1

SÃO PAULO, 30 DE SETEMBRO
DE 2009.



CURSO: LETRAS

LINGUA PORTUGUESA

DESCRIÇÃO E DISSERTAÇÃO

LIÇÃO 33

P.296 A 304

0,5

É preciso olhar a lição 33 como um todo com unidade e propósito. Ao elaborar a resenha, você precisa considerar cada parte/linha como parte do capítulo. Vamos começar no rolê.

Resumo do que?

Em São Paulo às sete da noite, pessoas que estão em bairros mastigam e sabem conversam e o ambiente comente com lentidão sobre as ruas pedregosas no ar. *O que é isso?*

a. Descrição é a característica de pessoas como no filme, e psicológico.

b. Narração está comentando sobre o texto narrativo, em São Paulo às sete horas da noite há uma casa, lá está neste horário, de repente com uma variedade de um grande grupo de veículos iluminaram a rua.

d. Dissertação: Em São Paulo tem o reconhecimento pessoas não tem locomoção para a loja. As pessoas, ônibus e trem, e os transportes coletivos são ineficientes.

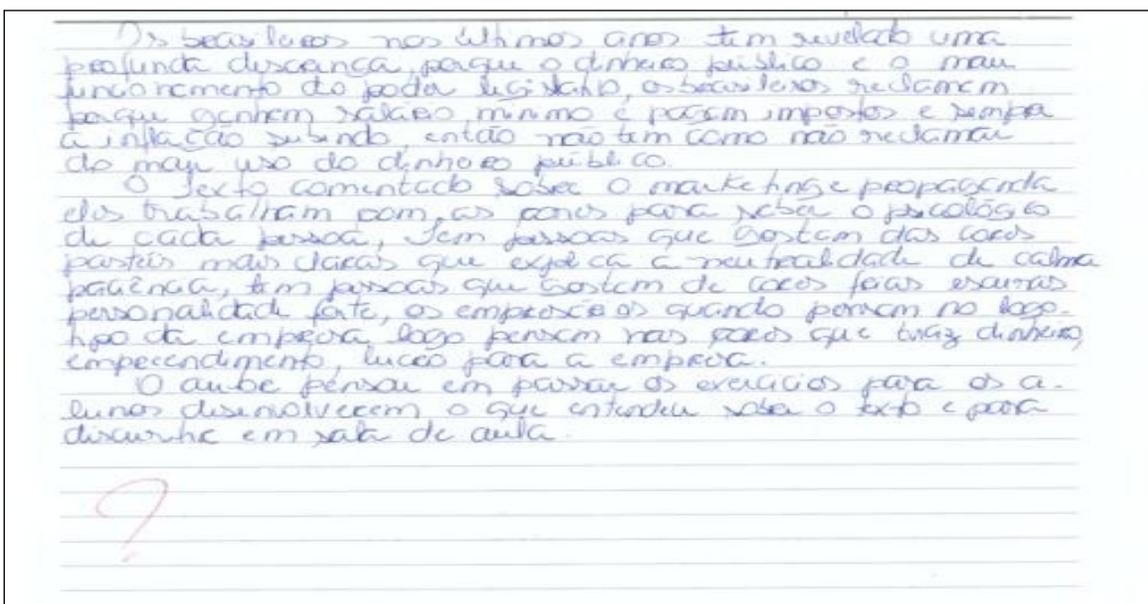
Interpretar e avaliar tem dados concretos como recurso de concretização ou exemplificação das ideias abstratas. A dissertação pode falar de temas formados de diante da narração. Na dissertação o enunciador do texto manifesta sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos, narração é o comentário sobre os fatos que ocorrem e figurativo geralmente a visão do mundo e preciso levar em conta existem significados mais profundos.

Texto Comentado psicodinâmica dos sonhos são importantes complemento ambiental, os sonhos instigam no homem com os estados emocionais, algumas coisas são feitas, alguma que fala sobre a psicologia.

Tudo espalha está em marketing e propaganda trabalha muito com as cores, deve falar dos sentimentos a influência dos cores dependem da idade e a classe social do consumidor. *O que é isso? Em que foi usado no espetáculo?*

Resenha (o que mudou em relação ao cinema?)

Em São Paulo chega em certo horário a aproximação às sete horas, tem pessoas conversando, sendo chamado para poder passar o horário do trânsito que congestionou todos os veículos parados e ruas, para que depois todos as pessoas vão embora para suas casas.



AI, no momento da coleta de dados, definiu o gênero resenha como *um tipo de resumo*. Assim, em termos de organização global, pode-se dizer que o texto acima apresenta uma capa – com o nome do curso e da disciplina, o título do trabalho, o número da lição e os números das páginas do livro nas quais se encontra a lição 33 do Livro de Platão e Fiorin – e dois tópicos, um intitulado “resumo”, e o outro “resenha”. Ou seja, o texto de *AI* não apresenta a indicação bibliográfica completa do texto de origem e não se subordina ao plano global do mesmo, o que permite dizer que a aluna não cumpriu duas das exigências do gênero resumo, conforme as postulações de Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004a) e Matencio (2002). Na verdade, em termos de estrutura, a aluna cumpriu uma única exigência do gênero ao ter reduzido a extensão do texto original.

Na seção 4.2.1, *P2* definiu a resenha como um resumo seguido de comentário e recomendou aos alunos que começassem a resenha pela indicação bibliográfica do objeto a ser resenhado, no entanto, verifica-se que *AI* atendeu em partes a essa recomendação, pois apenas indicou o número da lição e o número das páginas onde se encontra a lição, o que denota a assimilação parcial do Discurso de *P2*. Ainda no que diz respeito à organização do texto, a professora também recomendou aos alunos que apresentassem, de forma breve, todo o conteúdo do objeto da resenha no primeiro parágrafo do texto e exemplificou como isso poderia ser feito. Olhando para o texto de *AI*, observa-se que ela intitulou o primeiro

tópico do texto de “resumo” e não apresentou, no primeiro parágrafo, o conteúdo da lição 33, ou seja, a aluna não contextualizou o objeto de sua resenha, como apontado pela professora na correção, quando fez a pergunta *resumo do quê?* Porém, tendo em vista que **P2**, a fim de orientar a tarefa dos alunos, adotou um plano global mínimo para a escrita da resenha (indicação bibliográfica, resumo do conteúdo do capítulo do livro e comentários), a divisão do texto da aluna em dois tópicos, “resumo” e “resenha”, permite inferir que no tópico intitulado “resumo” ela tentou fazer a síntese do texto-base, ao passo que no tópico intitulado “resenha” procurou fazer comentários sobre essa síntese. Em outras palavras, a organização do texto da aluna em dois tópicos permite dizer que ela tentou aderir ao Discurso e à concepção de resenha de **P2**, como será possível confirmar adiante.

Assim, no que se refere ao conteúdo propriamente dito, o primeiro segmento do texto de **A1** – *em São Paulo às sete da noite, pessoas que estão em barzinhos mastigam e bebem conversam e o trânsito caminha com lentidão sobre cinzas pairados no ar* – é a reformulação de um pequeno texto que abre o tópico “Descrição” do texto de origem – *Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. O trânsito caminha lento e nervoso. Eis São Paulo às sete da noite.* Esse texto tem a função, na lição 33, de ilustrar o que é uma descrição. Visto que, segundo Matencio (2002) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a), uma das estratégias de sumarização é o apagamento de exemplos, pode-se dizer que **A1** iniciou o seu texto com o resumo de um exemplo do texto-base, dado que permite inferir que ela não conseguiu, conforme Vanoye (1987), depreender o essencial do tópico “Descrição”, ou seja, a definição de descrição. Essa afirmação ganha força quando se compara a definição de descrição presente nesse tópico do texto de origem – *Descrição é o tipo de texto em que se relatam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo* – e a definição extraída do texto de **A1** – *Descrição é a característica de pessoa como no físico, e psicológico.*

Na definição da aluna, fica implícita a ideia de que descrição é o tipo de texto que se prende a descrever as características físicas e psicológicas das pessoas. No entanto, por conta dos apagamentos realizados, a definição de **A1** não cria vínculos explícitos com a

definição do texto-base. Além disso, *AI* não ampliou o conceito de descrição, uma vez que, em diversos momentos do texto-base, o conceito é retomado, ampliado e confrontado com os conceitos de narração e dissertação. Isso permite dizer que a aluna não subordinou o conteúdo do seu texto ao conteúdo do texto de origem, ou seja, não cumpriu mais uma exigência do gênero resumo/acadêmico.

O segundo segmento do texto – *Narração está comentando sobre o texto narrativo em São Paulo as sete horas da noite tinha uma agitação neste horário, de repente caiu uma escuridão de um grande circo os veículos iluminaram a rua* – é a reformulação de um texto presente no subitem “narração” que, por sua vez, faz parte do tópico “Dissertação” – *Eram sete horas da noite em São Paulo e a cidade toda se agitava naquele clima de quase tumulto típico dessa hora. De repente, uma escuridão total caiu sobre todos como uma espessa lona opaca de um grande circo. Os veículos acenderam os faróis altos, insuficientes para substituir a iluminação anterior.*

Os autores, bem como fazem para tratar da descrição, utilizam no início do subitem “narração”, um pequeno texto para ilustrar as propriedades do texto narrativo. No entanto, o segundo segmento do texto de *AI*, indicia que ela não conseguiu extrair desse subitem sua proposição principal, o conceito de narração, visto que julgou o exemplo como o aspecto mais relevante dele – de modo que o fragmento destacado permite inferir que a aluna estava querendo dizer, por conta da locução verbal *está comentando*, que o subitem “narração” traz um comentário sobre um texto narrativo, contudo, ela não apontou qual era o conteúdo desse comentário, as características do texto narrativo, e, sim, tentou reformular o exemplo.

No terceiro segmento, a aluna repetiu quase que o mesmo processo dos dois primeiros – *Dissertação: Em São Paulo tem o reconhecimentos precários não tem locomoção para alojá-los as pessoas, o trânsito é lento, e os transportes coletivos são ineficazes* – uma vez que tentou resumir o seguinte exemplo presente no texto-base: *As condições de bem-estar e de comodidade nos grande centros urbanos como São Paulo são reconhecidamente precárias por causa, sobretudo, da densa concentração de habitantes num espaço que não foi planejado para alojá-los. Com isso, praticamente todos os pólos da estrutura urbana ficam afetados: o trânsito é lento; os transportes coletivos,*

insuficientes; os estabelecimentos de prestação de serviço, ineficazes. No entanto, ela não só tentou reformular o exemplo que aparece no início do subitem “Dissertação”, como também, no quarto fragmento, tentou apreender as características do texto dissertativo, dadas pelos autores do texto-base a partir desse exemplo, e contrapô-las com as características do texto narrativo – ***interpreta e analisa tem dados concretos como recurso de confirmação ou exemplificação das idéias abstratas A dissertação pode falar de transformações de diferente da narração. Na dissertação o enunciador do texto manifesta sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos, narração é o comentário sobre os fatos que ocorrem é figurativo geralmente a visão do mundo é preciso levar em conta existem significados mais profundos.***

Comparando esse segmento com o texto-base – [o texto dissertativo] *interpreta e analisa, através de conceitos abstratos, os dados concretos da realidade; os dados concretos que nele ocorrem funcionam apenas como recursos de confirmação ou exemplificação das idéias abstratas que estão sendo discutidas; o grau de abstração é mais alto do que o dos dois anteriores; ainda que na dissertação não exista, em princípio, progressão temporal entre os enunciados, eles mantêm relações lógicas entre si, o que impede de se alterar à vontade sua seqüência. A dissertação pode falar de transformações de estado, mas fala de um modo diferente da narração. Enquanto esta é um texto figurativo, aquela é um texto temático. Por isso, enquanto a finalidade principal da narração é o relato das transformações, o objetivo primeiro da dissertação é a análise e a interpretação das transformações relatadas* – observa-se que a aluna apreendeu algumas características básicas da dissertação, reproduzindo algumas palavras do texto de origem, porém, na reformulação desse segmento, demonstrou dificuldades em apontar as características desse tipo de texto contrapondo-as com as da narração, pois apagou as palavras que fazem essa contraposição, ou seja, a aluna não soube como gerenciar as diferenças entre os dois tipos de textos, a fim de apontar as propriedades de cada um.

Na seção “Texto Comentado”, os autores, a fim de melhor ilustrar as características da dissertação, analisam o texto “Psicodinâmica das cores”. Já **AI** tomou este texto como um ponto relevante da lição 33, como é possível observar no quarto e quinto segmentos de seu texto – ***Texto Comentado psicodinâmica das cores são***

importantes complemento ambiental, as cores instutivo no homem com os estados emocionais, algumas cores são tristeza, alegria que fala sobre a psicologia. ; Todo especialista em marketing e propaganda trabalha muito com as cores, falam dos sentimentos a influência das cores dependem da idade e da classe social do consumidor –, revelando mais uma vez, segundo Vanoye (1987), dificuldades em deprender o que é importante de um dos segmentos do texto de origem, visto que não fez menção as propriedades da dissertação ilustradas a partir desse texto. Além disso, *AI* não relacionou esse segmento com o segmento anterior, no qual se propôs a tratar das características do texto dissertativo, o que denota o seu não entendimento sobre o porquê dos exemplos estarem presentes no texto de origem, conforme apontado pela professora, na correção, quando perguntou *o que é isso? por que foi usado no capítulo?*.

No tópico intitulado “resenha”, *AI* procurou tecer comentários sobre cada um dos textos que reformulou, como mostram o sexto, o sétimo e o oitavo segmentos – *Em São Paulo chega em certo horário aproximando as sete horas, tem pessoas conversando, bebendo, comendo para poder passar o horário do trânsito que congestionam todas as avenidas principais e ruas, para que depois todas as pessoas vão embora para suas casas.; Os brasileiros nos últimos anos tem revelado uma profunda descrença, porque o dinheiro público e o mau funcionamento do poder legislativo, os brasileiros reclamam porque ganhem salário mínimo e pagam impostos e sempre a inflação subindo, então não tem como não reclamar do mau uso do dinheiro público.; O texto comentado sobre o marketing e propaganda eles trabalham com as cores para saber o psicológico de cada pessoa, tem pessoas que gostam das cores pastéis mais claras que explica a neutralidade de calma paciência, tem pessoas que gostam de cores frias escuras personalidade forte, os empresários quando pensam no logotipo da empresa logo pensam nas cores que traz dinheiro, empreendimento, lucro para a empresa.*

Esses segmentos, e todo o texto, indiciam a tentativa de *AI* em aderir ao Discurso de *P2*, no que concerne às seguintes orientações: *Gente, nós estamos começando a treinar isso* [a escrita da resenha], *então, vamos devagar tá?* [...] *Na verdade, a gente não tem conhecimento ainda do assunto para sair falando, discutindo* [referindo-se ao texto cedido por *P1*]. *Então, [...] seja tranquilo, comente em relação aquilo que te*

provocou mesmo, né? ; [...] eu vou colocar aqui na lousa como eu quero que vocês façam a resenha, essas aqui são as minhas orientações: 1) dados bibliográficos; 2) resumo do conteúdo do texto; 3) comentário crítico.

Assim, em termos de análise, pode-se dizer que a proposta deveria ser, no tópico intitulado “resumo”, fazer uma síntese das características da dissertação, descrição e narração, no entanto, **A1** se ateve mais ao resumo dos textos que ilustram as propriedades desses três tipos textuais – ou seja, do ponto de vista conceitual, a aluna depreendeu, minimamente, os conceitos de descrição e dissertação, apagou o conceito de narração, bem como as diferenças existentes entre esses três tipos texto, de modo que deu mais atenção aos exemplos do texto de origem do que aos conceitos nele expressos. Contudo, o fato de ter depreendido os conceitos de dois dos três tipos textuais e ter reduzido a extensão do texto-base permite dizer que ela implementou o seu conceito de resenha parcialmente na prática. Na verdade, essas são as duas características presentes no texto da aluna que fazem com que ele possa ser considerado um resumo, visto que ela não subordinou a organização e o conteúdo do seu texto à organização e ao conteúdo do texto-base, pois apagou alguns de seus tópicos e os segmentos que tratavam do conceito de narração e das diferenças entre os três tipos textuais.

Em outras palavras, no primeiro tópico, a aluna resumiu aquilo que a provocou – os textos que servem para ilustrar os conceitos de descrição, narração e dissertação – de modo que fez comentários, no tópico intitulado “resenha”, sobre esses textos, ou seja, sobre o que lhe chamou atenção no texto de origem. Desse modo, comparando a organização global e o conteúdo do texto de **A1** com as orientações de **P2**, verifica-se que, embora não tenha apresentado os dados bibliográficos de maneira adequada nem iniciado o texto com uma breve apresentação do conteúdo do texto-base, conforme solicitado pela professora, ela procurou aderir ao Discurso de **P2**, pois fez comentário sobre aquilo que a provocou. Sendo assim, visto que **A1** definiu a resenha como *um tipo de resumo*, e **P2** definiu o gênero como um resumo seguido de comentário, pode-se dizer que a aluna implementou o seu conceito parcialmente na prática a fim de tentar levar a cabo o conceito da professora.

Vale salientar que, no momento da gravação da aula, **P2** disse aos alunos que o resumo não deve apresentar a opinião do autor do resumo, de modo que é essa

característica que difere esse gênero da resenha. Talvez essa orientação também tenha influenciado *AI* a dividir seu texto em duas partes, pois, olhando para o tópico “resumo”, pode-se verificar que, ao selecionar o que julgava relevante, a aluna reproduziu não só as palavras, mas trechos inteiros do texto de origem. Já na segunda parte do texto, ainda, verifica-se uma recorrência da aluna às palavras dos exemplos que aparecem no texto-base, porém, é possível observar alguns trechos que indiciam a opinião da aluna: *os brasileiros reclamam porque ganham salário mínimo e pagam impostos; o marketing e a propaganda eles trabalham com as cores para saber o psicológico de cada pessoa, tem pessoas que gostam das cores pastéis mais claras que explica a neutralidade a calma paciência, tem pessoas que gostam de cores frias escuras personalidade forte*. Deve-se ressaltar, ainda, que *AI* deu voz aos autores do texto de origem apenas no segmento final de seu texto – *O autor pensou em passar os exercícios pra os alunos desenvolverem o que entendeu sobre o texto e para discutir em sala de aula* –, ao tratar da finalidade dos exercícios na lição 33, sendo que esse é o único segmento que permite inferir que ela estava se remetendo a outro texto para construir o seu.

Assim, o que se pode perceber é que a aluna, na sua tarefa de resenhar, procurou aderir ao Discurso de *P2*, implementou o seu conceito de resenha de forma parcial, de modo que não se remeteu à organização global do texto-base, mas a partes do plano global socializado pela professora, e não relacionou os exemplos que tentou resumir e comentar com o propósito dos autores de conceituar, distinguir e ensinar narração, descrição e dissertação, conforme apontado por *P2* na correção: *É preciso olhar a lição 33 como um texto com unidade e propósito. Ao elaborar a resenha, você precisa considerar cada texto como parte do capítulo. Vamos conversar em sala*.

No que concerne à professora, pode-se dizer que ela também implementou o seu conceito de resenha parcialmente na prática, pois não fez objeções sobre o plano global adotado pela aluna para organizar o texto e questionou a ausência de elementos de referência ao texto de origem, ao fazer a pergunta [resumo] *do quê?*, uma vez que pediu para os alunos, apresentarem uma breve contextualização do texto de origem logo no primeiro parágrafo da resenha. No entanto, *P2* não questionou a ausência dos dados bibliográficos, pois disse aos alunos para apresentarem os dados do objeto resenhado, e ao

perguntar, no início do tópico “resenha”, *o que mudou em relação ao resumo* demonstrou não ter percebido os movimentos do texto da aluna, uma vez que o tópico “resenha” era o comentário da aluna sobre alguns segmentos do tópico “resumo”.

Na verdade, a professora não relacionou os movimentos do texto da aluna com a orientação de que os alunos poderiam fazer seus comentários sobre aquilo que tivesse lhes provocado no texto de origem. Ou seja, além de ter implementado o seu conceito de resenha de forma parcial, *P2* também aderiu à prática do mistério, por não ter apontado, no momento da correção, os aspectos do texto da aluna que indiciam a tentativa de se produzir uma resenha segundo as suas orientações.

4.4.2.1.2. (R2) de A2

Nome do Livro Platão e Fiorin

Para Entender o Texto
Leitura e Redação

Dados Bibliográficos

Editor: Sandra Almeida
Preparadora de originais: Sueli Campopiano
Edição de arte (miolo) : Milton Takeda
Ilustração e Iconografia Jorge Arbach e Chico Homem de Melo
Editora: Ática

Adrados, Francisco Rodrigues, Linguística estrutural, Madrid, Gredos, 1972. 2 (13,14,15,36,37)
Antonio Candido . Formação da literatura brasileira. 5 ed. São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1975. 2 v. (8,9)
Bakhtin, Mikhail. Marxismo de filosofia da linguagem : problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem . São Paulo , Hucitec, 1979. (21)
Barros ,Diana Luz Pessoa de. A festa do discurso : teoria do discurso e análise de redações de vestibulandos . Tese de livre –docência apresentada na FFLCH da USP, 1985, cópia xerog (5,6,7,8,9,10,11,12,23,29,39)
Uma pequena parte da bibliografia deste livro

Informações sobre os Autores

José Luiz Fiorin
Professor-Assistente Doutor do Depto. De Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH – USP

Francisco Platão Savioli
Professor –Assistente Doutor do Depto. De Comunicação e Artes da ECA – USP
Professor e Coordenador do Curso de Gramática e Interpretação de Texto do Angulo Vestibulares – São Paulo.

Ver esse!!

?

Resumo

Descrição

Descrição é o tipo de texto em que se relembram as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo. O texto descritivo não relata, como narrativo, as transformações de estado que vão ocorrendo progressivamente com as pessoas ou coisas, considerando como se estivesse parado o tempo.

Como os fatos reproduzidos numa descrição são todos simultâneos nesse tipo de texto não existe obviamente relação de anterioridade ou posterioridade entre os seus enunciados.

O fundamental na descrição é que não haja progressão tempo-ral, isto é, que não se saia da relação de simultaneidade e que não se possa, portanto, considerar um enunciado anterior a outro.

Para introduzir algum enunciado que indicasse a passagem desse estado para um posterior, como, por exemplo:

... Eis São Paulo às sete da noite. Mas às nove, o panorama é outro o trânsito vai diminuindo, os pedestres escasseando...

Dissertação

Dissertação é o tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos.

Na dissertação, predominam os conceitos abstratos, isto é, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos de modelos genéricos muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço os mais típicos são da ciência e da filosofia. Nele as referências do mundo concreto só ocorrem como recursos de argumentação para ilustrar leis ou teorias gerais.

Narração

A narração relata os fatos narrados não são simultâneos como na descrição: há mudança de um estado para outro, e, por isso entre os enunciados existe uma relação de anterioridade e posterioridade.

No texto da qual extrai várias informações a vários textos também passando informações sobre os assuntos acima informados apenas darei uma ideia de um dos textos.

TEXTO COMENTADO

Psicodinâmica das cores

São as cores um importante complemento ambiental, capazes de, se bem usadas, amenizar naturalmente as deficiências.

Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos ou emocionais, como alegria, tristeza, paixão, ou, ainda, com conceitos subjetivos, como pureza, pecado, etc. Assim é que as escavações feitas em Herculano e Pompéia mostram-nos os lúpanos pintados de cores 'estimulantes', acentuando a sugestão

lúbrica do ambiente. O azul claro ou branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolo da inocência e da virgindade, enquanto que o vermelho é sempre ligado à violência e o preto ao mal. O amarelo lembra a covardia (observar como, em muitas línguas, é sinônimo de covarde) e a timidez, ou o roxo o sofrimento. Com relação ao amarelo, é interessante o fato que, nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor como que simbolizando sua covardia, segundo a Bíblia, ao negar Jesus. Também Francisco I, da França, mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores. Emocionalmente, há cores que alegrem e cores que deprimem. Todo especialista em "marketing" e em propaganda sabe que a cor é fundamental na apresentação e na aceitação do produto e, mais ainda que isto é também condicionado ao sexo, idade ou extrato sociocultural do comprador visado. Um produto que se destina, principalmente, ao mercado feminino deverá ter por exemplo embalagem em que predominem cores "femininas", isto é, que lembrem suavidade e delicadeza: já naquele que busque despertar no homem o desejo de comprar as cores serão "masculinas", traduzindo agressividade e força. O efeito psicológico das cores pode, neste campo, ter grandes implicações. Não nos esqueçamos da pouca receptividade que inicialmente, tiveram as geladeiras pintadas de vermelho, uma cor "quente", pois as donas-de-casa não acreditavam que gelassem tão bem como as brancas... Neste capítulo resumido a também exercícios práticos (outro texto) que fala sobre narração, relata atitudes das pessoas dando continuidade a uma série de respostas e perguntas.

Proposta de Redação

Na proposta de redação sugere temas abordados pelo autor dando continuidade em tudo que aprendemos neste capítulo.

COMENTÁRIO CRÍTICO

Após verificar vários parâmetros sobre dissertação e descrição a várias complexidades dentro dos conceitos além imaginativo demasiadamente aprendo eu com meu conceito pode-se dar muitas continuidades sobre redação; muitas coisas em seus conceitos críticos demasiadamente é muito importante uma boa leitura no texto para uma crítica contextual a vários tópicos a serem analisados abstratos, genéricos, ilustração do título, imaginação, correlacionamento das cores, fatos singulares no interior do texto, fatos concretos, referência ao fato do manto de São Pedro, referência aos lupanares (casas de prostituição) além do esqueleto básico do texto resumindo as características do autor em seu contexto de informações apenas extrai o máximo de aproveitamento destas palavras conceituadas de acordo como que acreditado baseada no texto apresentado.

O primeiro aspecto a ser destacado no texto de **A2** é o plano global que ela utilizou para organizar a resenha. A aluna dividiu o seu texto basicamente em três partes, a saber: folha de rosto, resumo e comentário crítico, o que denota a assimilação, por parte de **A2**, do Discurso de **P2**, visto que a professora orientou os alunos a iniciarem a resenha pela apresentação dos dados bibliográficos, depois do resumo do conteúdo do livro e, por fim, do comentário crítico. **A2** apresentou na folha de rosto os nomes dos autores e do livro do qual a lição 33 faz parte – *Nome do Livro Platão e Fiorin; Para entender o Texto Leitura e Redação* –; a ficha técnica do livro – *Editor: Sandra Almeida, Preparadora de originais: Sueli Campopiano; Edição de arte (miolo): Milton Takeda, Ilustração e Iconografia: Jorge Arbach e Chico Homem de Melo, Editora: Ática* –; a bibliografia utilizada pelos autores para elaborar a lição 33; as informações sobre os autores do livro, os dados do curso e os seus dados, omitidos aqui para preservar a identidade da aluna e da universidade.

Embora **A2** não tenha apresentado os dados do texto-base conforme as exigências da ABNT, ao invés disso, apresentou parte da bibliografia consultada pelos autores do livro, a folha de rosto revela uma tentativa da aluna em aderir ao Discurso de **P2**, no sentido de seguir as seguintes orientações: [...] *A primeira coisa que a gente faz, quando vai fazer a resenha, é colocar os dados bibliográficos; [...] a resenha permite que eu olhe também a forma, ela permite que eu comente [...] a parte gráfica [...]*. Já o tópico intitulado “resumo”, organizado em cinco subitens (descrição, narração, dissertação, texto comentado, proposta de redação) e dividido em cinco parágrafos, apresenta uma configuração semelhante à do texto-base, em uma versão reduzida, dado que permite dizer que a aluna cumpriu duas das exigências do resumo escolar/ acadêmico (MATENCIO, 2002; VAYONE, 1987) e a orientação da professora de que o resumo é *fiel ao texto original*, ao passo que se *eu reduzi o conteúdo com as próprias palavras, fiz o resumo; reduzi e acrescentou comentários, aí fiz a resenha*. No entanto, a aluna não chegou a sumarizar as partes mais importantes do texto-base, apenas as reproduziu, como será possível ver a seguir.

O primeiro subitem desse tópico, intitulado “descrição”, – *Descrição é o tipo de texto em que reltam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo. O texto descritivo não relata,*

como narrativo, as transformações de estado que vão ocorrendo progressivamente com as pessoas ou coisas, considerando como se estivesse parado o tempo. Como os fatos reproduzidos numa descrição são todos simultâneos nesse tipo de texto não existe obviamente relação de anterioridade ou posterioridade entre os seus enunciados. O fundamental na descrição é que não haja progressão temporal, isto é, que não se saia da relação de simultaneidade e que não se possa, portanto, considerar um enunciado anterior a outro. Para introduzir algum enunciado que indicasse a passagem desse estado para um posterior, como, por exemplo: ... Eis São Paulo às sete da noite. Mas às nove, o panorama é o outro o trânsito vai diminuindo, os pedestres escasseando... – é a reprodução dos primeiros segmentos do texto de origem. A2, nesse subitem, não realizou a sumarização dos primeiros segmentos do texto-base, que tratam das características do texto descritivo, apenas os reproduziu.

Este fato também pode ser observado nos subitens “dissertação” e “narração”:
Dissertação é o tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos. Na dissertação, predominam os conceitos abstratos, isto é a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos de modelos genéricos muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço os mais típicos são da ciência e da filosofia neles as referências do mundo concreto só ocorrem como recursos de argumentação, para ilustrar leis ou teorias gerais. ; A narração relata os fatos não são simultâneos como na descrição: há mudança e um estado para outro, e, por isso entre os enunciados existe uma relação de anterioridade e posterioridade.

A progressão textual da lição 33 consiste na apresentação, retomada, ampliação, exemplificação e contraste entre conceitos, o que torna o texto um pouco repetitivo, devido aos seus fins didáticos. Sendo assim, outro aspecto que deve ser ressaltado é o fato de que A2, mesmo tendo apenas reproduzido os segmentos do texto de origem, conseguiu, minimamente, selecionar os conceitos relevantes na lição. Por outro lado, bem como A1, a aluna apagou os segmentos que marcam o contraste entre os três tipos textuais, fazendo só a apreensão dos conceitos de descrição, narração e dissertação.

Ainda no subitem “narração”, A2 procurou, com suas próprias palavras, explicar para o leitor o conteúdo do texto-base e antecipar o conteúdo do próximo tópico,

travando, assim, uma espécie de diálogo com o possível leitor de seu texto – *No texto da qual extrai variadas informacoes a vários textos tambem passando informacoes sobre os assuntos acima informado apenas darei uma ideia de um dos textos*. Desse modo, ao verbalizar que extraiu várias informações do texto-base, no qual há textos sobre o assunto descrição, dissertação e narração, a aluna não só fez, pela primeira vez em seu texto, referência ao objeto da resenha, mas demonstrou certa compreensão sobre sua organização e conteúdo. Contudo, por conta do uso da primeira pessoa do singular, não adotou, nesse segmento, um tom genérico para antecipar o conteúdo do próximo subitem.

Assim, diante dos exemplos presentes no texto de origem para ilustrar e contrastar os conceitos dos três tipos textuais, e conforme antecipado por **A2** no segmento anterior, ela escolheu um exemplo para reproduzir no tópico “Texto Comentado”. Nesse tópico, que leva o mesmo nome do terceiro tópico do texto de origem, a aluna reproduziu o texto “Psicodinâmica da cores”, provavelmente por ter sido o exemplo que mais lhe chamou a atenção, porém, não teceu nenhum comentário sobre ele, a fim de mostrar quais são as propriedades de um texto dissertativo, visto que esse é o objetivo dos autores do texto-base para com esse exemplo. Ou seja, como bem apontado por **P2**, ao perguntar na correção *qual a importância deste texto?*, a aluna não entendeu qual é o propósito dos autores ao utilizarem esse exemplo no texto-base e apenas o reproduziu.

No tópico “Proposta de Redação” – *Na proposta de redação sugere temas pelo autor dando continuidade em tudo que apreendemos neste capítulo* – pode-se inferir que a aluna, além de ter dado voz aos autores do texto através do verbo de dizer *sugere*, embora isso apareça de maneira confusa, realizou a ação de sumarizar, pois conseguiu depreender o objetivo desse tópico no texto-base – fazer com que os alunos apliquem o que aprenderam no decorrer da lição 33 –, utilizando-se de suas palavras.

O tópico “Comentário Crítico” – *Após verificar varios parametros sobre dissertação e descrição a varias complexidades dentro dos conceito alem imaginativo demasiadamente apreendo eu com meu conceito pode-se dar muitas continuidades sobre redação; muitas coisas em seus conceitos críticos demasiadamente é muito importante uma boa leitura no texto para uma Crítica contextual a varias topicos a serem analisados abstratos, genéricos, ilustração do título, imaginação, correlacionamento das cores, fatos*

singulares no interior do texto, fatos concretos, referência ao fato do manto de São Pedro, referência a lupanares (casas de prostituição além do esqueleto básico do texto resumindo as características do autor em seu contexto de informações apenas extrai o Maximo de aproveitamento destas palavras conceituadas de acordo como que acreditado baseada no texto apresentado –, embora esteja confuso, como apontado por **P2** na correção, revela uma tentativa de **A2** em dar sua opinião sobre a lição 33 e sobre o texto “Psicodinâmica das Cores” presente nessa lição, o que denota também a adesão da aluna ao Discurso de **P2**, no que diz respeito à seguinte observação: **reduziu** [o conteúdo do texto original] **e acrescentou comentários, aí fiz a resenha, tá bom?**

No fragmento *Após verificar varios parametros sobre dissertação e descrição a varias complexidades dentro dos conceito alem imaginativo demasiadamente apreendo eu com meu conceito pode-se dar muitas continuidades sobre redação*, pode-se inferir que a aluna fez referência ao fato de os autores apontarem, no texto de origem, para os conceitos de dissertação e descrição que, em sua opinião, são complexos, de modo que a leitura do capítulo serviu para que ela pudesse aprender sobre esses conceitos e dar continuidade a essa aprendizagem. Ou seja, **A2**, nesse fragmento, retoma de forma sucinta o conteúdo do texto original e dá a sua opinião sobre o seu conteúdo, aderindo assim ao Discurso de **P2**.

Já os outros segmentos do tópico “Comentário Crítico” constituem a reformulação da análise que os autores fizeram para o texto “Psicodinâmica das Cores”, como é possível observar: *A primeira observação a merecer destaque em relação ao texto acima é a quantidade de conceitos abstratos e genéricos que aí estão contidos. Isso é uma das características do texto dissertativo. ; Tomemos, a título de ilustração, o primeiro parágrafo: ele se refere a cores e ambientes em geral, falando da importância daquelas em relação a estes. ; Em lugar desse parágrafo, poderíamos imaginar o seguinte: o branco dava àquela pequena sala aparência de ser mais ampla do que realmente era. ; [...] É por causa desse caráter genérico e abrangente que o texto dissertativo não se atém a fatos concretos e singulares. ; [...] A referência aos lupanares (casas de prostituição) de Herculano e Pompéia insere-se no texto com a função precisa de ilustrar a afirmação inicial do segundo parágrafo: “Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de*

cores com sentimentos...”. ; A mesma funcionalidade existe na referência ao fato de que o manto de São Pedro era amarelo nas pinturas bizantinas e a que Francisco I mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores. ; [...] Como se pode notar, o texto poderia ser reduzido ao seguinte esqueleto básico [...].

Comparando esses segmentos – nos quais os autores fazem a análise do texto “Psicodinâmica das cores”, a fim de melhor ilustrar as características da dissertação – com o tópico “Comentário Crítico”, presente no texto de **A2**, verifica-se que a aluna reformulou esses segmentos a partir da reprodução de palavras e expressões, contudo, não conseguiu estabelecer relação entre elas e as características do texto dissertativo. Na verdade, para construir seu comentário crítico, com o objetivo de atender uma das exigências de **P2**, a aluna apresentou, fundamentalmente, a apreensão que fez de segmentos do texto de origem, nos quais os autores indicam, por meio de um exemplo, as propriedades da dissertação. Desse modo, observa-se que a aluna remeteu-se à organização de partes do texto-base sem, no entanto, estabelecer relações entre elas e os propósitos dos autores. Desse modo, o tópico “Comentário Crítico” só é passível de ser interpretado com o auxílio do texto de origem.

Outro fato relevante é o de que a aluna, quando apenas reproduziu no tópico “resumo” alguns dos segmentos do texto de origem, com o intuito de conceituar os três tipos textuais, redigiu um texto minimamente coerente, ao passo que, quando tentou reformular alguns segmentos, por meio da reprodução de palavras e expressões, acabou por redigir um parágrafo confuso, sem articulação lógica entre as partes reproduzidas e as ideias do texto-base. Assim, em termos de análise, pode-se dizer que **A2**, que no momento da entrevista definiu resenha como *escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto, o que você leu, as minhas próprias conclusões sobre o texto*, implementou parcialmente seu conceito na prática, pois, no subitem “narração”, tentou explicar com suas próprias palavras o conteúdo do texto-base e, no início do tópico “Comentário Crítico”, deu sua opinião sobre o conteúdo do mesmo; no entanto, com exceção desse subitem e do início desse tópico, o restante do texto de **A2** é, basicamente, a reprodução dos segmentos do texto de origem.

O fato de ter implementado de forma parcial o seu conceito de resenha na prática pode ser justificado na tentativa da aluna em aderir ao Discurso de **P2**, no sentido de atender às seguintes orientações dadas pela professora: apresentar os dados bibliográficos, resumir o conteúdo do texto de origem e, por fim, fazer o comentário crítico, *em relação aquilo que te provocou mesmo*.

No que diz respeito à professora, que definiu a resenha como um resumo seguido de comentário, pode-se dizer que ela implementou seu conceito na prática, visto que parece ter aceitado a forma com a qual a aluna estruturou o texto, pois, quanto ao plano global, não fez quase observações.

Já no que diz respeito ao conteúdo, quando ela fez apontamentos como *frase única, confuso!, rever, P2* aderiu à prática do mistério, visto que não deixou claro, na correção, o porquê de o tópico “Comentário Crítico” estar confuso e precisar ser revisto, pois o que faz dele confuso não é o fato de ter sido redigido em uma única frase e, sim, a falta de articulação entre as partes que compõem o parágrafo e a falta de relação com os propósitos dos autores do texto.

Além disso, **P2** não apontou que o tópico “resumo” é a reprodução de segmentos do texto-base, e não a sumarização do mesmo, o que fez com que ela entrasse em contradição com sua própria prática. No início da gravação da aula, quando retomou o processo de escrita do gênero, disse aos alunos para fazerem *o resumo com as próprias palavras*, reduzir o conteúdo do texto original *com as próprias palavras* e não a depreensão e a reprodução de segmentos iniciais, intermediários e finais do texto de origem, como fez **A2**.

Em outras palavras, o fato de aluna ter ficado presa às palavras do texto-base revela que ela não assimilou o Discurso de **P2**, quanto à prática do resumo, e revela também que **P2**, ao não apontar isso no texto da aluna, entrou em conflito com o seu próprio Discurso e permitiu que **A2** continuasse a produzir resumos da forma com a qual, provavelmente, estava acostumada na escola, ou seja, reproduzindo partes do texto-base.

Assim, ao não apontar, na correção, que a ação de resumir não consiste apenas na reprodução, **P2** acabou por negligenciar, mesmo que de forma inconsciente, essa

informação para a aluna, de modo que esse tipo de negligência também pode ser considerada uma característica da prática do mistério.

4.4.2.1.3 (R2) de A3

SÃO PAULO, 30 DE SETEMBRO DE 2009.

CI SU WRITTO
LI

UP NO

DU

CURSO: LETRAS

LINGUA PORTUGUESA

DESCRIÇÃO E DISSERTAÇÃO

LIÇÃO 33

P.296 A 304

É preciso olhar a lição 33 como um texto com unidade e propósito. Os alunos a reescrevem, mas precisa considerar cada parágrafo como parte do capítulo. Vamos conversar em sala.

Descrição e Dissertação

Estes artigos indicam uma inconsistência na proposta com respeito às relações entre explicações e descrições. Em alguns momentos o autor identifica explicação e descrição comprometendo-se com o explicar é descrever. Considerando a descrição uma etapa preliminar do empreendimento científico que deve ser complementada pela explicação. Sendo que na descrição o ser e o ambiente são importantes. Assim o substantivo e o adjetivo devem ser explorados para traduzirem com ênfase uma impressão, para uma descrição usar sensações térmicas, Ex: O dia transcorria amarelo, frio ausente do calor alegre do sol, sempre usar um vigor e relevo de palavras fortes e próprias, exatas, concretas, pois as sensações de movimento embelezam o poder da natureza, a frase curta e penetrante dá um sentido de rapidez do texto, Ex: Vida simples, roupa simples, muito crente.

A descrição de um objeto será única e nunca será totalmente verdadeira, pelos tais motivos: O ângulo de percepção varia de observadores para o observador, a análise levará a seleção de aspectos mais importantes, a critério do tal observador.

A descrição pode ser apresentada como: Descrição objetiva e Descrição subjetiva: a descrição objetiva é quando o objeto, o ser, a cena, são apresentadas como realmente são e a descrição subjetiva é quando há maior participação da emoção, quando o objeto, o ser, a cena, a paisagem são transfigurados pela emoção de quem escreve.

Dissertação- É uma série de concatenada de idéias, opiniões, de juízos, ela sempre será tomada de posição frente a um determinado assunto queiramos ou não, que no caso pode-se contar-se uma história (narração) ou apontar característica fundamentais de um ambiente sem nos envolver diretamente. A dissertação como no texto diz revela quem somos o que sentimos o que pensamos.

Para que possamos fazer uma dissertação precisamos: ter conhecimento do assunto, reflexões sobre o tema, planejamento e ter introdução, desenvolvimento e conclusão.

A narração como o texto diz, é vinculada às nossas vidas, pois sempre temos o que contar, narrar é relatar fatos e acontecimentos, reais ou já vividos por indivíduos, envolvendo ação e movimento.

Conclusão

A primeira observação em relação ao texto é a quantidade de conceitos abstratos e genéricos que estão contidos

? A influência na identificação, pontuação e na síntese do texto não propõe de indicar as suas condutas, referindo também os pontos que o autor escreve, não visando melhorias para que possamos compreender de uma forma clara e abrangente para todos os leitores.

O que mais me chamou atenção foi o texto comentado com precisão das cores, pois ele trabalha os sentimentos, estados emocionais, como a alegria, tristeza, paixão, como pensa pecado e outros conceitos subjetivos.

Na mais remota da literatura, o preto claro ou o Branco mesmo sempre ligado à pureza e o Preto ao mal.

O Amarelo que lembra a covardia, a timidez, e o verso ao sofrimento, e ele relata que o Amarelo nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor, simbolizando a sua covardia.

Segundo a Bíblia, Francisco I, mandava pintar de amarelo as portas das casas dos traidores, pois assim como havia cores que alegravam, também havia cores que os deixavam muito tristes e que cada cor representavam muitas vezes sentimentos, quando estavam tristes, alegres, magoados ou entristecidos com algo.

Comentários sem ligação com o tema do capítulo!

Conforme dito anteriormente, **A3 definiu o gênero resenha como um resumo do que eu entendesse, algo que eu tivesse entendendo e discutisse um tema que no texto tá algo e eu discordasse; é um resumo com alguns pontos que eu concordo ou discordo do texto que eu li.**

Tendo em vista essa definição, em termos de plano global, pode-se verificar que o texto de **A3** apresenta uma organização que não corresponde ao plano global do texto original, ou seja, o texto da aluna encontra-se organizado da seguinte forma: capa com o título do trabalho e com os seus dados e os da universidade, omitidos aqui para preservar a identidade de ambas, e dois tópicos. O primeiro tópico, intitulado “Descrição e

Dissertação”, mesmo nome da lição 33, e o segundo, intitulado “Conclusão”, pouco se remetem à organização do texto-base, dividido em cinco tópicos (“Descrição”, “Dissertação”, com três subitens, “Texto Comentado”, “Exercícios”, “Proposta de Redação”).

O texto de **A3** também não apresenta a indicação bibliográfica do texto-base, sendo que essa é uma das exigências tanto do resumo quanto da resenha (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004a; 2004b), e de **P2**, que orientou os alunos a iniciarem a resenha pela apresentação dos dados bibliográficos e do conteúdo do texto de origem. Assim, o que se pode perceber é que, ao menos no que diz respeito à organização, **A3** não implementou o seu conceito na prática, visto que não apresentou os dados bibliográficos do objeto da resenha nem manteve a estrutura do texto-base (VANOYE, 1987).

Quanto ao conteúdo, o primeiro segmento do texto de **A3** – *Estes artigos indicam uma inconsistência na proposta com respeito as relações entre explicações e descrições, Em alguns momentos o autor identifica explicação e descrição comprometendo-se com o explicar é descrever. Considerando a descrição uma etapa preliminar do empreendimento científico que deve ser complementada pela explicação* –, classificado por **P2** como *confuso*, parece ser sua conclusão sobre os textos utilizados como exemplos no texto original para caracterizar e estabelecer as diferenças entre descrição, dissertação e narração e sobre os segmentos que fazem essa caracterização e diferenciação. A expressão *estes artigos indicam*, introduzida pelo pronome demonstrativo “estes”, permite inferir que a aluna estava se referindo aos textos que servem de exemplo para ilustrar as características dos três tipos de texto; já o trecho *o autor identifica explicação e descrição*, embora a aluna tenha confundido “dissertação” com “explicação”, permite inferir que a **A3** referia-se aos trechos nos quais os autores traçam as diferenças entre descrição e dissertação.

Vale ressaltar que essas inferências só podem ser feitas com o auxílio do texto-base, visto que **A3** não fez menção ao conteúdo da lição 33, como apontado por **P2**, quando perguntou *quais?* [artigos], nem recorreu às palavras do texto para construir as conclusões às quais parece ter chegado: os artigos indicam uma inconsistência na relação dissertação e descrição e os autores do texto identificam esses dois tipos textuais. Assim, o fato de não

ter feito referência ao conteúdo da lição 33, não denota apenas a falta de conhecimento da aluna sobre as estratégias de referenciação, mas também a suposição de que **P2**, enquanto única leitora de seu texto, já conhecia essa lição e que, portanto, não era necessário fazer uma breve contextualização do objeto a ser resenhado. Já o fato de não ter recorrido às palavras do texto original para tirar suas conclusões denota a assimilação do Discurso de **P2**, no que diz respeito à orientação de que o resenhista deve apresentar o conteúdo do objeto da resenha de forma reduzida e com suas próprias palavras.

O segundo segmento – *sendo que na descrição o ser e o ambiente são importantes, Assim o substantivo e o adjetivo devem ser explorados para traduzirem com ênfase uma impressão, para uma descrição usar sensações térmicas, Ex: O dia transcorria amarelo, frio ausente do calor alegre do sol, sempre usar um vigor e relevo de palavras fortes e próprias, exatas, concretas, pois as sensações de movimento embelezam o poder da natureza, a frase curta e penetrante da um sentido de rapidez do texto, Ex: Vida simples, roupa simples, muito crente* – também revela a tentativa da aluna em definir descrição sem recorrer às palavras do texto e sem reproduzir os exemplos nele presentes. Essa tentativa de **A3** ainda pode ser observada no terceiro e quarto segmentos – *A descrição de um objeto será única e nunca será totalmente verdadeira, pelos tais motivos: O ângulo de percepção varia de observadores para o observador a análise levará a seleção de aspectos mais importantes a critério do tal. ; A descrição pode ser apresentada como, Descrição objetiva e Descrição subjetiva: a descrição objetiva é quando o objeto, o ser, a cena, são apresentadas como realmente são e a descrição subjetiva é quando há maior participação da emoção, quando o objeto, o ser, a cena, a paisagem são transfigurados pela emoção de quem escreve* – o que reforça a hipótese de que a aluna estava tentando aderir ao Discurso de **P2**, no sentido de ter de fazer o resumo do conteúdo do texto-base com as próprias palavras.

Pode-se observar que o segundo, o terceiro e o quarto parágrafos do texto de **A3** trazem a definição e os dois tipos de descrição que, por sua vez, não são mencionados no texto-base. Para definir e caracterizar esse tipo de texto, a aluna não recorreu às palavras do tópico intitulado “Descrição”. Desse modo, o que se vê, portanto, é que, na tentativa de definir descrição, **A3** não se prendeu ao conteúdo do texto de origem, uma vez que

apresentou informações que não estão presentes nele – ou seja, esses parágrafos revelam não só a adesão de **A3** ao Discurso de **P2**, mas também ao Discurso de **P1**, pois o professor orientou os alunos a fazerem comentários com base em outras leituras. Vale salientar que o terceiro e o quarto segmentos do texto da aluna foram os únicos apontados como bons por **P2**, de modo que eles são inteligíveis independentemente do auxílio do texto de origem.

Já o quinto segmento, também classificado por **P2** como *confuso*, constitui a tentativa de **A3** em definir o texto dissertativo, coadunando essa definição com os conceitos de narração e descrição: [dissertação] *È uma serie de concatenada de idéias, opiniões, de juízos, ela sempre será tomada de posição frente a um determinado assunto queiramos ou não, que no caso pode-se contar-se uma história (narração) ou apontar características fundamentais de um ambiente sem nos envolver diretamente. A dissertação como no texto diz revela quem somos, o que sentimos o que pensamos.*

Pode-se dizer que a aluna procurou definir o conceito de dissertação e confrontá-lo com os dos outros dois tipos de texto sem recorrer às palavras do texto-base ou ao menos tentar reformulá-las, o que, talvez, fez com que ela não conseguisse expressar de forma clara qual é o conceito expresso pelos autores do livro, a saber: *a dissertação pode falar de transformações de estado, mas fala de um modo diferente da narração. Enquanto esta é um texto figurativo, aquela é um texto temático. Por isso, enquanto a finalidade da narração é o relato das transformações, o objetivo primeiro da dissertação é a análise e a interpretação das transformações relatadas.* Ou seja, segundo a visão dos autores, o objetivo do texto dissertativo não é contar uma história ou apontar *as características fundamentais de um ambiente*, de modo que as sequências narrativas, na dissertação, têm a finalidade de *ilustrar, confirmar ou demonstrar verdades de conteúdos mais genéricos* [...].

Em outras palavras, a intenção de levar a cabo a orientação de ter de reduzir as informações do texto com as próprias palavras e o apagamento dos segmentos que marcam as diferenças entre os três tipos de texto, fizeram com que a aluna não depreendesse o conceito de dissertação expresso no texto. Além disso, a aluna atribuiu ao texto-base uma conclusão que, na verdade, é sua, visto que em nenhum fragmento aparece a afirmação de que a *dissertação revela quem somos, o que sentimos o que pensamos*, ao invés disso, os

autores pontuam que: [...] *nos três tipos de discurso, explícita ou implicitamente, está sempre presente o ponto de vista ou a opinião de quem os produz.*

Já o sexto parágrafo – ***Para que possamos fazer uma dissertação precisamos: ter conhecimento do assunto, reflexões sobre o tema e planejamento e ter introdução, desenvolvimento e conclusão*** – revela que, em termos de plano global, **A3** retoma o Discurso escolar para falar da organização da dissertação, pois em nenhum segmento do texto-base aparece que esse tipo de texto deve ser organizado a partir da seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Vale salientar que **A1**, a primeira aluna a ser entrevistada, ao ser questionada sobre os textos que mais produzia no ensino médio, também retomou esse Discurso, [...] ***Era texto dissertativo que tinha que ter apresentação do tema que eu ia falar, desenvolvimento e a conclusão do texto***, dado que denota a assimilação das alunas do Discurso Secundário da escola.

No último segmento do tópico “Descrição e Dissertação” – ***A narração como o texto diz, é vinculada á nossas vidas, pois sempre temos o que contar, narrar é relatar fatos e acontecimento, reais ou já vividos por indivíduos, envolvendo ação e movimento*** – a aluna apresentou o conceito de narração. Pode-se dizer que **A3**, para construção desse conceito, recorreu a algumas palavras do texto-base, visto que reproduziu as palavras relatar, fatos e reais, como é possível observar nos seguintes fragmentos retirados do texto de origem: *Na descrição e na narração, predominam termos concretos, que se referem a pessoas ou a coisas do mundo real ou presumivelmente real. ; [...] relata fatos concretos, num espaço concreto e num tempo definido; os fatos narrados não são simultâneos [...].* Desse modo, esse é o único fragmento que denota uma tentativa da aluna de reformular uma ideia recorrendo às palavras do texto original.

Já o segundo tópico, intitulado “Conclusão”, não apresenta uma conclusão de **A3** a respeito do que foi dito no tópico anterior. Na verdade, os dois primeiros parágrafos desse tópico, embora estejam confusos por conta da falta de elementos de referência, como apontado por **P2**, parecem ser a conclusão da aluna sobre o conteúdo do texto de origem, como é possível verificar: ***A primeira observação em relação ao texto é a quantidade de conceitos abstratos e genéricos que estão contidos. ; A influência na acentuação, pontuação e a Síntese do texto nós propõe-se discutir as suas condutas,***

referindo também as questões que o autor escreve, nós dando melhorias para que possamos compreender de uma forma clara e abrangente para todas as idades. Embora esses segmentos apresentem frases incompletas, eles revelam a opinião da aluna sobre a lição 33, no sentido de achar que os autores discutem as questões referentes aos três tipos textuais de maneira clara, o que permite que o texto seja compreendido por todas as pessoas.

Conforme dito anteriormente, **P2** orientou os alunos a tecerem os comentários sobre algo que lhes provocasse no texto de origem. Sendo assim, o terceiro, o quarto, o quinto e o sexto segmentos do tópico “Conclusão” revelam a adesão da aluna ao Discurso da professora, pois ela teceu comentários sobre o texto “Psicodinâmica das Cores”, de modo que, dentre os exemplos do texto-base, esse foi o exemplo que mais lhe chamou atenção, como é possível verificar: *O que mais me chamou atenção, foi o texto comentado, com Psicodinâmica das cores, pois ele abrange os sentimentos, estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, como pureza pecado e outros conceitos subjetivos. ; É curioso em saber que: o azul claro ou o branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolos da inocência e da Virgindade, enquanto que o Vermelho é sempre ligado à Violência e o Preto ao Mal. ; O amarelo que lembra a covardia e a timidez, e o roxo ao sofrimento, e ele relata que o Amarelo, nas pinturas bizantinas, o Manto de São Pedro era sempre dessa cor, simbolizando a sua covardia.; Segundo a Bíblia, Francisco I, mandaria pintar de amarelo às portas das casas dos traidores, pois assim como havia cores que alegravam, também havia cores que os deixavam muito tristes e que cada cor representavam muitas vezes muito deles, quando estavam tristes, alegres, magoadas ou entristecidos com alguém.* No entanto, a professora parece não ter reconhecido, na correção, a adesão da aluna à sua orientação, visto que fez a seguinte pergunta: *E a relação com o tema do capítulo?*

Deve-se ressaltar que no primeiro tópico, intitulado “Descrição e Dissertação”, a aluna quase não recorreu às palavras do texto de origem para redigir o seu texto, talvez, a fim de levar a cabo a orientação dada por **P2** de que o resumo do conteúdo do objeto da resenha deveria ser feito com as próprias palavras; já os segmentos acima representam a apreensão que a aluna fez de alguns trechos do segundo parágrafo do texto

“Psicodinâmica das Cores”, nos quais o autor trata do significado das cores e da relação do homem com elas, em diferentes períodos históricos – *Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos ou estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, ou, ainda, com conceitos subjetivos, como pureza, pecado, etc. [...] O azul claro ou o branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolo da inocência e da virgindade, enquanto que o vermelho é sempre ligado à violência e o preto ao mal. O amarelo lembra a covardia [...] e a timidez, ou o roxo o sofrimento. Com relação ao amarelo, é interessante o fato de que, nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor, como que simbolizando sua covardia, segundo a Bíblia, ao negar Jesus. Também Francisco I, da França, mandava pintar de amarelo a porta da casa dos traidores. Emocionalmente, há cores que alegram e cores que deprimem.* Nota-se que, ao reproduzir trechos do texto original e tentar acrescentar um comentário a eles, a aluna deturpou algumas informações, dizendo que, segundo a Bíblia, Francisco I mandava pintar as portas das casas dos traidores de amarelo, de modo que havia cores que alegravam os traidores e cores que os deixavam muito tristes, sendo que algumas cores particularizavam essas pessoas, no sentido de traduzir os seus sentimentos.

Assim, em termos de análise, pode-se dizer que a aluna implementou parcialmente o seu conceito de resenha na prática, visto que o tópico “Descrição e Dissertação” não se subordina à organização global do texto de origem nem apresenta todos os pontos relevantes dele, uma vez que ela apagou alguns itens e sequências que marcam as propriedades e as diferenças entre os três tipos textuais. Em outras palavras, esse tópico não se remete ao plano global do texto de origem, mas, sim, a partes dele, pois a aluna apenas tentou apresentar os conceitos de descrição, dissertação e narração na ordem em que aparecem no texto-base; no entanto, apagou os subitens que tratam das diferenças entre os três tipos de texto, bem como apagou os outros tópicos que constituem a lição 33.

Tendo em vista que **A3** definiu o gênero resenha como *um resumo do que eu entendesse [...] com alguns pontos que eu concordo ou discordo do texto que eu li*, no que diz respeito ao conteúdo, pode-se dizer que ela, no tópico “Descrição e Dissertação” recorreu muito pouco às palavras e às ideias do texto de origem, a fim de tentar seguir as orientações de **P2**; porém, não expressou nem um ponto de vista que denotasse

discordância das ideias apresentadas no texto-base. Na verdade, esse tópico não apresenta um ponto de vista explícito que aponte a discordância da aluna em relação às postulações dos autores, mas é um texto que revela o que ela entendeu dos conceitos de dissertação, descrição e narração. Por outro lado, nos dois primeiros parágrafos do tópico “Conclusão”, **A3** deu a sua opinião sobre o texto de origem, no sentido de concordar com a forma com a qual os autores expõem o conteúdo do texto-base; no entanto, não resumiu o que de fato é relevante no tópico “Texto Comentado”, ou seja, as características do texto dissertativo, e apenas reproduziu trechos do texto “Psicodinâmica das Cores”.

Assim, em termos de conteúdo, pode-se dizer que a aluna também implementou o seu conceito de resenha parcialmente na prática, pois, apesar de não ter discordado do texto de origem e não ter resumido as características do texto dissertativo, expostas no tópico “Texto Comentado”, apresentou o que entendeu dos conceitos dos três tipos de texto e concordou com a forma com a qual os autores abordam esses conceitos. Vale destacar que, conforme apontado por **P2**, na correção, os comentários da aluna expressos no tópico “Conclusão” não têm *ligação com o tema do capítulo* nem com o tópico onde se encontra o texto “Psicodinâmica das Cores”, visto que **A3** não relacionou esse texto com os propósitos dos autores de ilustrar as características do texto dissertativo.

Ainda é importante salientar que a aluna também aderiu em partes ao Discurso de **P2**, uma vez que o seu texto não se subordina totalmente ao plano global socializado por ela em sala de aula; porém, **A3** resumiu os conceitos de descrição, dissertação e narração com as próprias palavras, opinou sobre a importância da lição 33, no sentido de mostrar que ela contribui para que todos compreendam com clareza as questões que os autores abordam, e teceu comentários sobre algo que lhe chamou atenção no texto-base, ou seja, sobre o texto “Psicodinâmica das Cores”.

No que diz respeito à correção, **P2** fez as seguintes observações na capa do texto de **A3**:

- *não atende ao proposto;*
- *a resenha crítica deveria ter;*
- *dados bibliográficos indicando o objeto (texto, lição 33 do livro...) a ser resenhado (Você não fez!);*

- *resumo objetivo, claro, do texto (sobre descrição e dissertação) e dos outros itens que compõem a lição 33 (o seu texto possui trechos confusos);*
- *comentários sobre o valor do texto resenhado (você comenta o texto dado como exemplo e não o conteúdo da lição 33).*

Em termos de análise, pode-se dizer que, na correção, a professora também implementou em partes seu conceito de resenha na prática, pois pontuou que o texto de **A3** não se subordina ao plano global da resenha socializado em sala de aula (apresentação dos dados bibliográficos, resumo do conteúdo do texto e comentário crítico). De fato, a aluna não apresentou as indicações bibliográficas, mas tentou reduzir o conteúdo do texto com suas próprias palavras, a fim de apresentar os conceitos de descrição, narração e dissertação na ordem em que aparecem na lição 33, e fez um comentário, tentando mostrar a importância da lição. No entanto, a professora parece não ter considerado esses aspectos do texto de **A3** ao fazer suas observações.

Além disso, verifica-se que a professora adotou um tom explícito para apontar o que estava, em sua opinião, inadequado no texto da aluna. Contudo, como é possível observar no corpo do texto de **A3**, ela não explicitou o porquê de os comentários da aluna não terem ligação com o tema do capítulo e os motivos pelos quais alguns trechos estarem confusos, bem como não apontou que o segundo tópico do texto é a reprodução de fragmentos do texto-base, aderindo à prática do mistério.

Assim, a comparação entre as análises dos textos produzidos para **P2** e a história de letramento das alunas revela que, diferente do texto escolhido por **P1** como objeto da resenha, o texto escolhido por **P2** apresenta conceitos com os quais elas, no momento da entrevista, disseram ter tido contato durante o ensino fundamental e médio; além disso, o fato de o livro “Para entender o texto – leitura e redação” ter sido, em seu projeto inicial, destinado ao ensino médio, permite dizer que, diferente do texto selecionado por **P1**, a lição 33 não estava acima do nível de compreensão das alunas. No entanto, a análise dos três textos demonstra que elas tiveram dificuldades em depreender o que é relevante nessa lição, uma vez que deram mais atenção aos exemplos do que às definições de descrição, narração e descrição e às diferenças existentes entre esses três tipos de texto; e não conseguiram relacionar os exemplos com os propósitos dos autores do texto-base.

Essas dificuldades podem ser justificadas pela organização do texto original, pelo fato da lição 33 trazer outros gêneros para exemplificar os conceitos de dissertação, narração e descrição e pela história de letramento das alunas.

Essa lição está organizada em partes, com alguns subtítulos e vários exemplos que visam ampliar e confrontar os conceitos discutidos, talvez com o intuito de orientar o leitor no processamento das informações e permitir que os alunos façam uma conexão entre os conceitos discutidos e as situações práticas do cotidiano, porém o problema reside no fato de a lição trazer muitos exemplos. O texto também apresenta uma estrutura circular: inicia-se com um relato que é retomado cinco vezes pelos autores do texto de origem; apresenta os conceitos de descrição, dissertação e narração, de modo que esses conceitos são constantemente retomados e ampliados com base nesse relato e em outros exemplos, ou seja, o texto é muito repetitivo. Talvez a visibilidade que os autores dão aos textos que servem de exemplos deve ter levado as alunas a tomá-los como aspectos relevantes do texto original. Além disso, a lição 33 pode ser vista como um gênero que engloba outros gêneros, dado que também pode ter dificultado a tarefa de escrita das alunas.

Visto que as alunas vieram de uma tradição escolar em que se privilegiava o ensino dos aspectos composicionais dos três tipos de texto – como foi possível verificar no relato de *A1* e no texto de *A3* quando rememoraram a estrutura do texto dissertativo, pode-se dizer que elas tiveram dificuldades de entender os conceitos de dissertação, descrição e narração em virtude de os autores abordarem os três tipos textuais a partir da finalidade de cada um, e não a partir de seus aspectos composicionais, conforme elas estavam acostumadas em anos anteriores de escolarização. Ou seja, pode-se inferir que as alunas, a partir da lição 33, tiveram contato não com um assunto novo, mas com uma abordagem nova dos três tipos de texto, dado que também pode ter dificultado o entendimento do texto-base.

A análise dos textos também revela que as três alunas implementaram os seus conceitos de resenha na prática de forma parcial. *A1*, que definiu resenha como um resumo, não subordinou a organização e o conteúdo de seu texto aos do texto-base, deu mais atenção aos exemplos presentes nele, apagou segmentos importantes, contudo, conseguiu apreender dele os conceitos de descrição e dissertação. Já *A2*, que definiu resenha como

escrever com as suas próprias palavras o que você entendeu do texto, apenas implementou o seu conceito de resenha na prática quando tentou explicar e dar sua opinião sobre o conteúdo do texto de origem, visto que o seu texto é basicamente a reprodução de segmentos da lição 33. **A3**, que definiu a resenha como um resumo com opinião, também não subordinou a organização do seu texto ao plano global do texto base, apagou alguns tópicos e pontos relevantes da lição, no entanto, apresentou os conceitos de descrição, narração e dissertação na ordem em que aparecem no texto de origem, bem como deu sua opinião sobre ele, a fim de concordar com o seu conteúdo.

Os textos das alunas indiciam, ainda, as suas tentativas de aderir ao Discurso de **P2**, no que concerne ao plano global socializado por ela, à orientação de tecer comentários a partir de algum aspecto do texto-base que lhes provocou e à orientação de ter de fazer o resumo do conteúdo do texto-base utilizando-se das próprias palavras. No entanto, a professora, ancorada à prática do mistério, não reconheceu as tentativas das alunas em produzir um texto com base em suas orientações, não apontou o porquê de alguns trechos de suas produções estarem confusos, bem como não procurou mostrar a elas que a ação de resumir não consiste apenas na reprodução de segmentos do texto-base – dados que fizeram com que ela também implementasse parcialmente o seu conceito de resenha na prática.

4.5 Os conflitos gerados pelas divergências entre as concepções de resenha dos sujeitos de pesquisa

Nesta seção, objetiva-se apresentar e analisar alguns conflitos que foram identificados durante a leitura e análise dos dados. A intenção, nessa parte do trabalho, é a de cotejar alguns conflitos que foram identificados na análise das produções das alunas com as orientações dadas pelos dois professores sobre a escrita da resenha e com alguns fragmentos da transcrição da entrevista aberta.

Vale salientar que a entrevista aberta com as três alunas foi feita com o intuito de que elas pudessem verbalizar quais foram as dificuldades enfrentadas ao realizar a tarefa proposta pelos dois professores, visto que, durante as aulas devolutivas, nas quais eles mais

uma vez explicitaram seus conceitos de resenha, elas não expuseram suas opiniões sobre a tarefa. Desse modo, a transcrição das aulas devolutivas não foram consideradas como *corpus* significativo para esta pesquisa não só porque os professores retomaram suas concepções do gênero, mas porque, durante a gravação, os alunos não emitiram suas opiniões sobre a tarefa, a fim de concordar ou discordar da forma com a qual ela foi solicitada, visto que, conforme verbalizaram na entrevista aberta, não achavam certo contestar as práticas dos professores durante as aulas, uma vez que se encontram na posição de alunos.

Ainda vale ressaltar que, na entrevista aberta, as alunas revelaram outros conflitos que não emergiram diretamente das divergências entre as concepções de resenha, mas da forma com a qual os professores socializaram o gênero e do fato de os professores enxergarem a resenha como um produto e não como parte de um processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, acredita-se que a análise desses outros conflitos também é pertinente nessa parte do trabalho, uma vez que pode lançar luz sobre quais são as expectativas dos alunos em relação ao ensino do gênero em questão e em que medida elas são divergentes das expectativas dos professores.

4.5.1 Os conflitos estabelecidos em virtude da divergência entre as concepções de resenha das alunas e os conceitos dos professores

No item 4.2, foram analisadas as concepções de resenha dos dois professores. *P1*, no momento da gravação da aula, definiu a resenha como um *modo de descrição de como você leu o texto* e orientou os alunos a redigirem a resenha articulando resumo e comentário, de modo que rejeitou a concepção de resenha como um resumo seguido de comentário. Já *P2*, no momento da coleta de dados, definiu a resenha como um resumo seguido de comentário, sendo que este deveria vir ao final do texto resumido. Ou seja, como dito anteriormente, tanto as concepções quanto as orientações sobre como redigir o gênero são divergentes entre si, de modo que os conceitos não podem ser vistos sem levar em consideração as orientações que os seguem. Assim, a análise feita até agora também

permite dizer que há uma convergência entre as orientações: o fato de os dois professores terem orientado a tarefa dos alunos a partir de uma perspectiva que aborda alguns dos aspectos do plano global da resenha.

Sendo assim, um primeiro conflito a ser observado reside exatamente sobre os dois planos globais escolhidos pelos professores para orientar a escrita da resenha, pois, segundo *A1* e *A2*, os professores poderiam ter entrado num consenso e escolhido uma única forma de se organizar o gênero, conforme revelam os seguintes fragmentos retirados da transcrição da entrevista aberta: (*A1*) [...] *os professores poderiam entrar num acordo e pedir um único tipo de resenha, porque cada um pede uma coisa diferente e a gente faz o que fica mais fácil, e acaba se prejudicado na nota* [...]; (*A2*) *os dois* [professores] *explicaram que a resenha tem uma parte de resumo e uma parte de comentário, aí você pode fazer o resumo e depois o comentário ou você pode resumir e comentar ao mesmo tempo, tá. Mas aí eu pergunto: por que é que não pede uma só forma de se fazer resenha? Por que tem que ser dois modelos?*

Ao reproduzirem os Discursos Secundários dos professores, no que diz respeito aos aspectos globais da resenha, *A1* e *A2* assumiram um tom de protesto, talvez, no sentido de dizer que, se os professores entrassem num consenso quanto às partes que compõem a resenha, a tarefa se tornaria mais fácil para os alunos. Contudo, *A2* voltou atrás em sua sugestão de que fosse estabelecido um único modelo para ensinar o gênero em questão, dando resposta aos seus próprios questionamentos: *Fica complicado também dá sugestão porque os dois professores têm práticas de ensinar diferentes e a gente é que tem que se adaptar ao jeito de cada um*. Esse fragmento revela um esforço de *A2* em tornar-se *insider* da esfera universitária, adaptando-se a forma de ensinar de cada professor, mesmo que para isso tivesse de abrir mão de opiniões que pudessem ir de encontro às opiniões dos professores. Ou seja, a aluna, a fim de melhor se inserir no contexto universitário, reproduziu o Discurso Dominante da universidade que, calcada no modelo da socialização, espera que os alunos aceitem e assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas pelos professores de cada disciplina que compõem o curso de escolha (cf. LEA e STREET, 1998).

Sendo assim, é como se o conflito estabelecido entre as diferentes formas de os professores solicitarem a resenha e as opiniões das alunas, no sentido de sugerir que eles adotassem um modelo único para ensinar o gênero, ficasse diluído em virtude da reprodução do Discurso Dominante da universidade como estratégia de inserção nesse Discurso (cf. GEE, 1996). No entanto, para que o aluno possa assumir-se *insider* não basta reproduzir o Discurso da universidade, mas faz-se necessário, entre outras coisas, segundo as postulações de Gee (1996), que ele entenda as formas de constituição e funcionamento dos gêneros discursivos que circulam nesse contexto, e, para que ele entenda isso, precisa de tempo e do auxílio do professor, e não apenas da transferência de informações sobre a organização global de um gênero como se fosse a única forma possível de se produzir sentido por meio da linguagem.

Em contrapartida, essa aparente adesão ao Discurso da universidade não fez com que **A2** apagasse as marcas de sua experiência prévia de letramento, visto que reconheceu que os alunos chegam à universidade sem saber produzir resenha – [...] *a gente chega aqui na faculdade completamente despreparado, a gente sabe o que é uma resenha, mas não sabe produzir* [...] –, revelando sua expectativa de que o gênero fosse ensinado em um momento posterior ao que se encontrava – *Eu vi na grade que nós vamos ter no segundo semestre [do curso] uma disciplina só para produção de texto [...] eu acho que o professor que ficar com essa matéria vai acabar ensinando*. No entanto, **A2** retomou o Discurso da universidade, acompanhada por **A3**, demonstrando que, se o professor da disciplina de produção de texto não ensinar o gênero, será de responsabilidade delas adquirirem e desenvolverem habilidades individuais de escrita para redigir a resenha, conforme prevê o modelo das habilidades (cf. LEA e STREET, 1998) – (**A2**) *E se [o professor] não ensinar, eu vou ter que aprender de outras formas* [...]; (**A3**) [...] *eu vou tentar apreender por outros meios, pego nos livros que ensinam a fazer resenha* [...] – de modo que a intenção de se inserir no contexto universitário e a aceitação da possibilidade de ter de desenvolver habilidades de escrita sem o auxílio do professor também diluem o conflito entre a opinião das alunas sobre a forma com a qual o gênero deveria ser ensinado e os planos globais divergentes com as quais os professores definem e ensinam (ou não ensinam) a resenha.

No tópico 4.2.1, verificou-se que **PI** entendia a resenha como um contínuo entre descrição e apreciação, sendo que essa apreciação deveria ser feita com base em outras leituras, conhecimento de mundo e experiências. Tomando por base a definição do professor, que não pode ser considerada sem as orientações que a seguem, pode-se dizer que outro conflito identificado, agora na análise dos textos das alunas, reside sobre o fato de ele ter classificado as três produções como resumo. Visto que **A1** procurou resumir o que julgou relevante no texto original e tecer comentários com base em seu conhecimento de mundo e em suas vivências, embora não tenha feito um resumo nem uma resenha pelos motivos já explicitados, **A2** não fez propriamente um resumo, mas procurou, com suas próprias palavras, tirar algumas conclusões que não seguia a mesma linha argumentativa do autor do artigo, e **A3** tentou resumir o que tinha entendido de cada tópico do texto de origem e, no último parágrafo, articulou resumo e comentário, mas também não chegou a produzir um resumo, o fato de o professor ter classificado as três produções como resumo permite inferir que há um conflito entre o que as alunas produziram e o que ele entendia por resumo, ou seja, **PI** entrou em conflito com sua prática.

Visto que a resenha pressupõe o resumo, sendo que um dos aspectos que diferenciam um gênero do outro é o fato de o resumo não apresentar a opinião de seu autor, pode-se dizer que **PI**, por ter orientado os alunos a articular resumo do artigo e comentários, com base em outras leituras, conhecimento de mundo e experiências na escrita da resenha, entrou em conflito com sua própria prática, pois não valorizou a tentativa das três alunas em fazer comentários com base em seu conhecimento de mundo, experiências e sobre o próprio objeto resenhado, como fez **A3**.

Assim, ancorado à prática do mistério, o professor não esclareceu, no momento da correção, os motivos pelos quais fez essa classificação, fazendo com que as alunas acreditassem que tinham produzido apenas um resumo, e não tentado aderir, em alguma medida, ao seu Discurso, como revelam os seguintes excertos retirados da entrevista aberta: **(A1) eu acabei fazendo um resumo [...] é o que eu sei fazer; (A2) [...] fiquei mais na parte mesmo do resumo [...]; (A3) [...] eu acabei fazendo resumo [...]**. Ou seja, o fato de **PI** ter classificado o texto das alunas como resumo sem qualquer justificativa fez com que elas não valorizassem os poucos momentos em que tentaram tecer comentários, com base em

suas vivências e conhecimento de mundo, ou até mesmo articular resumo e comentário e, por conta dessa classificação, o professor entrou em conflito com o seu Próprio Discurso, uma vez que não identificou nas produções um esforço das alunas em aderir a ele.

P2 também não percebeu alguns movimentos dos textos das alunas que denotam adesão ao seu Discurso. A professora, conforme apontado antes, disse aos alunos que eles poderiam fazer comentários sobre aquilo que tivesse lhes chamado atenção no texto original, visto que julgava complicado, por conta de os estudantes estarem no primeiro semestre do curso de Letras, discutir com as ideias de um teórico. No entanto, na análise dos textos, ficou claro que a professora não aceitou muito bem o fato de as alunas terem dado mais atenção aos textos que serviam de exemplo na lição 33 do que às definições de dissertação, descrição e narração. Em outras palavras, ao reconhecer as possíveis limitações dos alunos em discutir com as ideias de um teórico, em virtude do momento no qual se encontravam, primeiro semestre do curso de Letras, **P2** abriu precedentes para que eles comentassem sobre o que mais lhes chamasse atenção no texto-base, considerando, assim, a história prévia de letramento dos alunos, contudo, bem como **P1**, não soube identificar e valorizar a materialização de suas orientações nas produções das alunas.

A professora também entrou em contradição com sua prática quando não apontou, no momento da correção, que as alunas copiaram trechos inteiros do texto original, ao invés de parafraseá-los, uma vez que disse que tanto o resumo quanto a resenha deveriam ser redigidas com as próprias palavras; já os parágrafos em que as alunas tentaram expor as ideias do texto original, utilizando-se de suas palavras, **P2** classificou alguns desses parágrafos como *confuso* ou apontou que precisariam ser revistos, porém, não disse o porquê estavam confusos ou o porquê precisavam ser revistos, aderindo, assim, à prática do mistério e permitindo que as alunas continuassem a fazer resumos como estavam acostumadas na escola.

Conforme Gee (1996), o sujeito é portador de diferentes Discursos que podem entrar em conflito em um mesmo espaço de socialização. Tendo em vista as postulações do autor, pode-se dizer que os professores não entraram em conflito com outros Discursos dos quais são portadores, mas com o Discurso que diz respeito às suas orientações acerca do

gênero resenha, uma vez que tanto *PI* quanto *P2* o socializaram, porém, não o reconheceram nas práticas escriturais das alunas, visto que os Discursos dos dois não apareceram de forma integral nas produções das alunas, o que fez com as estudantes também desvalorizassem suas produções, como reforça o relato de *A2*: *Eu não gostei do que eu produzi [...] os meus trabalhos ficaram parecidos com resumos, e não com resenhas. Eu sei que eu deveria ter me aplicado mais [...]*.

Desse modo, essa não atenção aos movimentos dos textos das alunas que denotam uma tentativa de adesão ao um Discurso que para elas era dominante e novo, fez emergir outro conflito: a instituição de uma relação de poder velada, porém, percebida e não contestada pelas alunas. *PI*, ao considerar os três textos das alunas como resumo, reproduziu uma prática do modelo autônomo de letramento, pois só viu uma única direção em que as alunas poderiam codificar a escrita dentro de um plano global pré-estabelecido por ele, instituindo, assim, uma relação de poder, no sentido de mostrar que ou a tarefa é integralmente realizada segundo os moldes socializados em sala de aula (resumo articulado ao comentário) ou é desconsiderada, o que acarreta em um prejuízo na nota do aluno, como é possível verificar nos relatos abaixo:

- (A1): *Pra ele eu acabei fazendo um resumo, porque é o que eu sei fazer e eu não ia deixar de fazer o trabalho, aí ele me deu uma nota baixa por isso;*
- (A2): *E na verdade, eu fiquei com nota baixa com o [PI] porque eu segui a estrutura passada pela [P2].*
- (A3): *Pra colocar o meu ponto de vista [...] eu preciso ter lido textos específicos sobre linguística e sobre dissertação e isso eu nunca li, então, fica difícil colocar isso, por isso que eu tirei nota baixa nas duas redações e por isso que eu acabei fazendo resumo*

Esses relatos, retirados da transcrição da entrevista aberta, permitem inferir que *A1*, por conta de *PI* ter classificado o seu texto como um resumo, não conseguiu valorizar a sua tentativa de produzir um texto articulando resumo e comentário; já *A2* demonstrou uma

certa consciência de que, se a resenha não for feita conforme cada professor determina, o aluno terá prejuízo na nota. **A3**, por sua vez, demonstrou ter consciência de que não conseguiu expressar sua opinião por nunca ter lido antes textos específicos da área de Linguística, no entanto, o professor não considerou esse fato, nem durante a aula, visto que não leu o texto com os alunos, nem durante a correção.

Em outras palavras, **PI** talvez por ter uma concepção de letramento baseada no modelo autônomo e no modelo das habilidades, julgou, no momento de orientar a tarefa de escrita da resenha, que os alunos, por terem adquirido a tecnologia da escrita, ou seja, por terem sido alfabetizados, eram capazes de ler e redigir qualquer texto e, talvez, em virtude dessa crença, instituiu uma relação de poder ao corrigir as produções das alunas, de modo que essa relação parece ter sido evidenciada na nota em que ele atribuiu para elas, da qual trataremos adiante. Tal relação foi melhor percebida e aceita por **A1** e **A2** que, ao serem questionadas, no momento da gravação da entrevista aberta, sobre os motivos pelos quais não expuseram suas opiniões sobre a tarefa de ter de redigir um texto que não sabiam, seguindo as orientações dos professores, relataram o seguinte: (**A1**) [...] *eu sou aluna [...] e tem certas coisas que eu já deveria saber. Eu [...] sei que eles não têm obrigação de ensinar aquilo que eu deveria saber ou ter apreendido antes de entrar aqui [...]*; (**A2**) *é complicado você na posição de aluno ficar tentando dar opinião no trabalho do professor [...]*.

Esses dois fragmentos revelam que, na opinião das estudantes, a posição de aluno não permite que se questione, mesmo que seja com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas, o trabalho do professor, de modo que se o aluno desconhece algo que deveria ter aprendido em outras séries, é de responsabilidade dele compensar este *déficit* sem o auxílio do professor. Desse modo, as poucas observações de **PI** sobre os textos das alunas permitem inferir que ele apenas queria verificar se elas tinham ou não levado a cabo o seu Discurso de forma integral, ou seja, ele queria saber se as alunas tinham articulado resumo e comentário, instituindo, assim, uma relação de poder velada, mas que foi percebida pelas alunas e, no entanto, não foi contestada, uma vez que seus relatos demonstram uma vontade de se inserir no Discurso da universidade, como mencionado antes.

No caso de *P2*, essa relação de poder é mais bem percebida nas anotações que fez na capa do trabalho de *A3*, pois, uma vez que a aluna não seguiu exatamente o plano global que tinha sido proposto em sala de aula (apresentação dos dados bibliográficos, resumo do conteúdo da lição 33 e, por fim, comentário crítico) classificou o texto de *A3* como algo que *não atende ao proposto*. Porém, conforme indicia a análise do texto dessa aluna, ela não atendeu ao proposto em partes, pois, apesar de não ter apresentado os dados bibliográficos no início do texto, minimamente, depreendeu os conceitos de descrição, dissertação e narração, fez um comentário sobre a forma com a qual os autores abordaram o tema e comentou o texto “Psicodinâmica das cores”, sendo que parece ter sido este o texto que mais lhe chamou atenção na lição 33.

Apesar de as alunas terem tentado implementar, mesmo que parcialmente, o Discurso dos professores na prática, elas não apagaram suas experiências prévias de letramento, pois, em alguma medida, conforme aponta a análise dos textos, não abriram mão de seus conceitos de resenha na hora de produzir o texto, pois, segundo Gee (1996), o aluno ao tentar acessar uma nova linguagem social ou inserir-se em práticas sociais que considera como novas, com o intuito de produzir sentido por meio da linguagem, recorre ao conhecimento prévio adquirido em outros contextos de socialização. Desse modo, é possível dizer que a recorrência aos seus conceitos de resenha, construídos com base em experiências anteriores a entrada na universidade, como estratégia de realizar a tarefa de produzir uma resenha, não foi entendida ou percebida pelos professores, uma vez que as correções feitas sobre as produções das alunas denotam a intenção de apenas verificar se os alunos organizaram ou não a resenha conforme suas orientações, visto que pouco apontaram para os problemas linguístico-discursivos presentes nos textos das alunas, bem como para o fato de elas terem reproduzido partes dos textos originais.

Em outras palavras, as orientações dos professores baseadas na transferência de letramento sobre alguns dos aspectos globais do gênero resenha como um dado que pudesse, rapidamente, ser assimilado e implementado, não foi suficiente para que as três alunas levassem a cabo, de forma integral, o Discurso de *P1* e *P2*, uma vez que nunca tinham produzido uma resenha. Desse modo, os textos produzidos por *A1*, *A2* e *A3* podem ser vistos como um contínuo entre a tentativa de aderir aos Discursos dos professores,

calcados numa perspectiva que apenas abrange o ensino de alguns aspectos do plano global do gênero, e a tentativa de implementar seus conceitos de resenha na prática como uma estratégia de acessar uma nova linguagem social e produzir sentido por meio da linguagem. No entanto, esses aspectos não foram valorizados, visto que elas não reproduziram em suas práticas os Discursos dos dois professores de forma literal. A não consideração das experiências prévias de letramento das alunas e de suas tentativas de se engajarem em um Discurso que, para elas, era novo, acarreta na formação de reprodutores, e não de produtores, de Discursos legitimados na academia, conforme preveem Lea e Street (1998), ao exporem as características do modelo das habilidades e do modelo da socialização acadêmica.

Sendo assim, pode-se dizer que os principais conflitos identificados, em virtude da divergência entre as concepções de resenha dos sujeitos de pesquisa, e analisados foram os seguintes:

- a contestação, por parte das alunas, de planos globais divergentes para se ensinar o gênero resenha crítica;
- a falta de percepção, por parte dos dois professores, dos movimentos dos textos das alunas que denotam a assimilação, mesmo que parcial, dos Discursos acerca do gênero em questão;
- a instituição de relações de poder traduzidas nas notas das alunas;
- e a recorrência das alunas aos seus conceitos de resenha como estratégia para produzir o gênero, ou melhor, para acessar uma nova linguagem social.

Conforme dito no início desse tópico, outros conflitos foram identificados nos relatos das três alunas que não estão diretamente ligados às divergências de concepções sobre o gênero resenha crítica, porém, eles são relevantes para o entendimento das expectativas das estudantes acerca do ensino de gênero que, por sua vez, vão de encontro às expectativas dos professores. Assim, na próxima seção, apresentam-se esses outros conflitos.

4.5.2 Os conflitos gerados pelas divergências de expectativas em torno do ensino/aprendizagem da resenha

Os relatos das alunas durante a entrevista revelaram alguns conflitos de expectativas em relação ao ensino da resenha. Dentre esses conflitos, após a leitura dos dados, foram identificados os seguintes: a escolha do texto de difícil compreensão para se fazer a primeira resenha; o fato de a resenha ter sido encarada pelos professores como um produto, e não como um processo; e o ensino de alguns aspectos do plano global da resenha em detrimento dos aspectos discursivos que colaboram para a escrita do gênero.

No que concerne aos textos, as alunas fizeram as seguintes observações durante a entrevista aberta:

(A2): *Por exemplo, o texto que o professor [de linguística] deu é muito confuso. O começo dava pra entender porque falava sobre a redação na sala de aula, no meio já mudava o assunto e depois, no fim do texto, ele voltava pro assunto do começo, assim fica confuso. E outra, eu nunca tive contato com esse tipo de texto que o professor deu pra ler, eu lia romance, histórias em quadrinho;*

(A3): *Como é que eu vou comentar um assunto, se eu não tenho base pra comentar, eles poderiam ter dado um texto que a gente pudesse comentar. O professor [P1] poderia ter dado um texto menos complicado de se entender e todos os alunos da sala tiveram dificuldades pra entender o texto. Uma hora eram as palavras, outra ora era a própria estrutura do texto como [A2] falou, então, começa daí: não dá pra aprender a fazer resenha usando logo um texto complicado. Eu acho que ele poderia ter dado um texto mais claro, considerando que a gente estudou em escola pública, que não ensina como a se fazer resenha, e se ensina, não ensina direito.*

Os excertos revelam as dificuldades que as alunas tiveram de compreender o texto escolhido por **P1** como objeto da resenha. Essas dificuldades podem ser justificadas no fato de essas estudantes terem sido submetidas ao modelo autônomo de letramento em suas experiências prévias de escolarização, uma vez que esse modelo parte do princípio de que a aquisição do código é condição suficiente para que o indivíduo leia e produza qualquer gênero (cf. STREET, 1984), de modo que é possível verificar a emergência desse modelo na fala de **A3** quando ela reclamou por *um texto mais claro*, visto que ela estudou em escola pública.

Na verdade, as duas alunas queriam que o professor tivesse considerado a história de letramento dos alunos antes de escolher o texto, contudo, ele, por estar calcado nos modelos da socialização e das habilidades, acreditando que estava lidando com leitores e escritores proficientes, não considerou o letramento dos alunos, no momento de escolher o texto. Desse modo, o conflito que se evidencia emerge da dificuldade que as alunas tiveram em compreender o léxico e a organização do texto original, sendo que esse conflito pode ser melhor traduzido entre quem o professor esperava que esses alunos fossem, leitores e escritores proficientes, e quem eles eram no momento da coleta de dados (GEE, 1996), alunos da escola pública que não tiveram contado com o gênero escolhido pelo professor como objeto da resenha nem com a resenha. Além disso, vale ressaltar que o texto escolhido pelo professor, artigo de divulgação científica, trata, de forma resumida, de vários assuntos pertinentes à área da Linguística. Talvez, se o professor tivesse escolhido um texto que abordasse apenas um assunto, as alunas poderiam ter tido um desempenho melhor.

Embora as alunas não tenham criticado o texto escolhido por **P2**, vale destacar que a escolha da professora, conforme dito anteriormente, não foi adequada para a produção de uma primeira resenha, visto que a lição 33 é extremamente repetitiva, abarca outros gêneros e evidencia muito os textos que servem de exemplos para ilustrar os conceitos de descrição, dissertação e narração.

As alunas também relataram que os dois professores deveriam ter dado um tempo maior para que elas pudessem ter condições de produzir uma resenha valendo nota, como é possível verificar nos excertos abaixo:

(A1): *Eu acho, assim, que quando começasse as aulas eles já deveriam dar modelos de resenhas pra nós. Porque, assim, eles já pediram essas resenhas valendo como nota. Eu nunca tinha feito resenha. Tudo bem que eles explicaram como é, como faz, como eles queriam, mas pra mim me pegou de surpresa, eu não sabia por onde começar, o que colocar no papel, como colocar no papel [...]. Eles poderiam ter sugerido pra gente ler resenhas, fazer resenhas com textos mais fáceis e depois pedir uma pra nota. Eles já deram um trabalho valendo nota, isso complicou todo mundo.;*

(A2): *É um texto que a gente achava que sabia o que era, mas não sabe, então, tem que ter a parte de adaptação e depois começa a valer nota [...] Inclusive eu até, assim, não sei se vocês lembram, eu comentei com o professor [de linguística] numa das aulas assim: “poxa professor a cada aula, a cada texto, o senhor podia pedir pra gente fazer um resumo ou uma resenha pra gente se acostumar e ir guardando as coisas que a gente vê, mas não como nota, mas como aprendizado nosso.”*

Os fragmentos destacados indiciam que as alunas queriam que a atividade de produção da resenha fosse vista pelos professores como um processo de ensino/aprendizagem, e não como um produto da transferência de letramento sobre alguns aspectos do plano global de um gênero, ou seja, como um instrumento de avaliação que refletisse a organização do gênero conforme cada um socializou. Novamente, observa-se na fala das alunas que elas queriam que os professores tivessem compreendido a história de letramento delas antes de pedir a resenha para nota, visto que elas nunca haviam produzido

o gênero antes. Desse modo, essa compreensão se daria pela leitura de textos mais fáceis que serviriam como objeto das resenhas que, por sua vez, não teriam como fim a nota, mas a adaptação dos alunos a uma nova maneira de se produzir sentido por meio da linguagem. Assim, vê-se um conflito na voz das alunas que diz respeito ao fato de os professores terem solicitado a resenha para nota sem antes propiciar a elas um contato mais profundo com o gênero.

Diante dos conflitos gerados pelas divergências de conceitos e expectativas, pode-se dizer que durante a realização da produção da resenha surgiu um conflito que se tornou muito latente nas vozes das alunas. Visto que os professores apenas socializaram, cada um a seu modo, alguns aspectos globais da resenha, pedindo que os alunos fizessem comentários ou no final do resumo ou articulado ao resumo do texto original, porém, não explicaram quais são os mecanismos linguístico-discursivos que materializam esses comentários, as alunas acabaram reclamando por essa explicação no momento da entrevista aberta, como indiciam os seguintes relatos:

(A1): [...] *eles [os professores] deveriam ensinar a como fazer os comentários [...] os comentários são complicados e os argumentos também, eu não sei fazer, eu não li o suficiente sobre os assuntos de dissertação e linguística pra fazer comentários sobre eles [...];*

(A2): *As características da resenha ela [P2] colocou. Por exemplo, primeiro coloca a bibliografia, depois faz o resumo e por último a conclusão. Três tópicos tá ótimo, assim até uma criança de oito anos faz. Mas aí eu pergunto: [...] eu vou comentar com base em que? Com base na experiência que eu tenho com os meus filhos, com base nos gibis que eu já li, nos romances, não dá, né? Eu não tive acesso à leituras que ajudem que eu comente, que eu argumente contra ou a favor dos textos e eu nem sei como fazer e isso [...]. Então, a minha sugestão é assim: que eles deem mais resenhas sim, mas não fique falando que é um resumo comentado, ou separado ou junto, mas mostre como se faz comentários e argumentação do jeito que eles querem na resenha [...];*

(A3): [...] *uma coisa é falar que a resenha é assim e assado, outra coisa é saber como faz o comentário, e isso não foi explicado. Porque a opinião própria, o comentário não é igual a gente fazia nas redações das outras séries, mas também eu não sei como é, e os professores não falaram pra gente como é que faz, deram só exemplos muito por cima. [...] eles pedem pra gente fazer comentários, mas ninguém até hoje ensinou como são esses comentários, como é que argumenta com as ideias de outros autores, eu não aprendi e acredito que poucos aqui aprenderam. Eu sei que se eu colocar a minha experiência de vida, eles não vão considerar [esses comentários]. E eu acho que por não saber como escrever esses comentários é que eu não fui bem nas duas resenhas e eles poderiam ter considerado isso, ou ter ensinado a fazer comentários antes de pedir a resenha. [...] a receita nem sempre é suficiente, na minha opinião, precisa dizer como fazer, como fazer os comentários, como argumentar, quais palavras usar, essas coisas assim.*

Os excertos destacados indiciam um conflito entre o fato de os professores terem ensinado apenas alguns aspectos globais da resenha e a vontade das alunas em querer aprender quais são os mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero, uma vez que eles não foram ensinados pelos professores e foram vistos por elas como um aspecto importante do gênero. Esse conflito foi gerado por conta da instituição da prática do mistério durante as aulas, pois os dois professores julgaram que ou as alunas já sabiam quais eram esses recursos ou que apenas o ensino dos aspectos globais seria suficiente para que elas produzissem a resenha (LILLIS, 1998). No entanto, os relatos das alunas denotam que, para a produção de um gênero, não basta o ensino de sua organização, mas faz-se necessário, além do ensino das condições de produção e mecanismos de conexão, o ensino dos mecanismos linguístico-discursivos que dividem as responsabilidades enunciativas do autor da resenha, do autor do texto original e de outras vozes.

Corroborando com as postulações de Lillis (1999), para que esta divergência de expectativas entre o que deve ser ou não ensinado possa ser superada, faz-se necessário que os professores tomem conhecimento sobre qual é a condição letrada do aluno que a universidade atual abarca e que o estudante também tenha voz na sala de aula, no sentido de poder expor suas dúvidas, explorar quais são as reais expectativas que os professores têm em relação a sua escrita e esclarecer como essas expectativas podem ser, em alguma medida, atendidas – pois, caso estes aspectos não sejam contemplados no processo de ensino/aprendizagem, acredita-se que a ampliação do acesso à universidade não vai além do acesso meramente físico (LILLIS, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A asserção geral que guiou a elaboração desta pesquisa foi a de que diferentes concepções sobre um determinado gênero, quando confrontadas em uma mesma instância discursiva, podem gerar alguns conflitos.

Com base nessa asserção, este estudo procura mostrar quais são os conflitos que emergem da escrita de resenha crítica por parte de alunos calouros do curso de Letras quando se veem com a tarefa de redigir esse gênero com base em concepções e orientações de letramento divergentes – uma vez que professores e alunos, no âmbito universitário, apresentam conceitos do gênero que, em alguma medida, são divergentes entre si e que foram construídos ao longo de suas histórias prévias de letramento, bem como a partir do contato com Discursos que circulam na escola, na universidade e em outros meios.

Para se chegar à identificação e à análise dos conflitos, foi tomada uma direção teórico-metodológica que perpassa pelos seguintes pontos:

- as várias definições de resenha presentes em obras que objetivam ensinar ou analisar o gênero;
- a visibilidade que os instrumentos legais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa dão para ele;
- a importância do gênero resenha crítica na universidade;
- análise das histórias de letramento das alunas sujeitos de pesquisa;
- análise das concepções de resenha subjacentes a essas histórias;
- análise dos conceitos de resenha dos professores sujeitos de pesquisa
- e análise sobre como os estudantes e os professores implementaram ou não suas concepções na prática.

Vale ressaltar que as análises das histórias de letramento, das concepções de resenha e das práticas escriturais dos sujeitos de pesquisa foram feitas à luz dos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento e de alguns estudos que tratam da conceituação e do ensino de gênero.

A recorrência às concepções de resenha presentes nos livros que ensinam ou analisam o gênero deu-se por conta das reclamações dos alunos sobre o fato de cada professor pedir para redigir a resenha a partir de concepções e planos globais diferentes. Assim, a breve exposição dos conceitos presentes nessas obras aponta que não há consenso, entre alguns estudiosos, em relação à definição e aos aspectos composicionais da resenha – o que leva, num primeiro momento, à compreensão dos motivos pelos quais os professores, sujeitos desta pesquisa, socializaram definições e formas divergentes de se escrever uma resenha crítica, visto que recorreram, em suas aulas, de forma explícita ou implícita, às postulações contidas nessas obras.

Ainda tomando por base as reclamações e as dúvidas dos alunos sobre a atividade de produção de resenha crítica, verificou-se também que o gênero não deveria ser totalmente desconhecido por eles, pois tanto os PCNs quanto as OCEM contemplam o ensino de alguns gêneros acadêmicos e das convenções deste tipo de escrita; no entanto, quando consideradas as dúvidas dos alunos, vê-se que existe um fosso entre o que preveem os instrumentos legais e o que de fato é ensinado, em termos de gênero do discurso, em sala de aula.

Estas duas constatações iniciais, bem como a ideia de que a construção letrada do aluno universitário envolve conflitos entre os Discursos que trazem para a universidade e os Discursos que lhes são exigidos pelos professores nesse novo contexto, deram base para a formulação da principal pergunta de pesquisa que norteia este estudo: ***quais conflitos são gerados pelas divergências entre as concepções de resenha de alunos e de professores do curso de Letras?***

Para a obtenção da resposta para essa pergunta, julgou-se necessário situar o gênero resenha crítica no âmbito universitário. Com base em um levantamento de trabalhos que abordam o ensino e a análise de gêneros acadêmicos, bem como os modelos teóricos de leitura, constatou-se que a produção de resenha crítica colabora para o desenvolvimento do letramento acadêmico do aluno, no que concerne à ativação das capacidades de síntese, interpretação e crítica, além de contribuir para a elaboração de outros gêneros deste contexto; todavia, pode ser fator de conflito quando os professores não abordam o ensino do gênero a partir de uma perspectiva discursiva e quando os estudantes calouros não

apresentam, já no início do curso de graduação, habilidades de leitura e escrita contempladas pelo modelo de réplica ativa.

Quando do levantamento bibliográfico para a análise dos dados desta pesquisa, verificou-se que as atividades de leitura e escrita são situadas, de modo que variam de acordo com as condições sociais, temporais, históricas e culturais em que os indivíduos se encontram. Por conta dessa variação, constatou-se que o letramento do domínio acadêmico, em virtude das práticas que lhes são peculiares e por referir-se à formas específicas de pensar, agir e utilizar a escrita, apresenta aspectos que o difere do letramento de outros níveis de ensino.

Sendo assim, apesar de se entender que o aluno que ingressa na universidade vê-se com a necessidade de aprender um novo Discurso, entende-se também que sua história prévia de letramento, constituída, entre outras coisas, pelos modelos de letramento aos quais foi submetido em níveis anteriores de escolarização e pelo contato com outros Discursos, afeta sua inserção na cultura letrada universitária, pois tanto a história quanto os Discursos que traz para a universidade entram em conflito com o Discurso Acadêmico – como foi possível verificar na análise das produções das alunas e dos relatos extraídos das entrevistas.

Desse modo, as postulações teóricas dos Novos Estudos do Letramento adotadas para análise dos dados deste estudo apontam, entre outras coisas, que o professor que tem consciência do letramento do público com o qual está lidado pode colaborar para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos, adotando um modelo de letramento que considere a história e os valores identitários desses sujeitos, suas opiniões sobre as tarefas de leitura e escrita e não mostre o domínio acadêmico, bem como suas convenções escriturais, como algo que faz parte do senso comum.

Ver o domínio acadêmico e suas convenções escriturais como algo que faz parte do senso comum acarreta na instituição da prática do mistério, configurada na negação ao aluno do ensino das convenções de escrita desta esfera e na abordagem do letramento calcada na ideia de que a escrita acadêmica é uma habilidade que o aluno deve desenvolver por meio da socialização propiciada pelo professor, e não na ideia de que essa

escrita deve ser vista e ensinada como a expressão de valores, crenças e posições epistemológicas que são próprias desse domínio.

Assim, da análise das concepções de resenha subjacentes às histórias de letramento das alunas sujeitos de pesquisa, obtidas por meio de entrevista-semiestruturada, é possível destacar dois pontos importantes. O primeiro é em relação ao fato de as alunas terem vindo de uma trajetória de letramento mais embasada na perspectiva do modelo autônomo, que apenas permitiu o acesso à práticas de letramento próprias do ambiente escolar em detrimento de outros gêneros que circulam em outras esferas e contextos de ensino. Todavia, a análise também mostra que elas tiveram acesso à produção de resumo que, embora seja um gênero escolar, circula com bastante frequência em outros contextos e serve de base para elaboração da resenha crítica.

O segundo ponto diz respeito à influência do contato com o gênero resumo e com outros Discursos para a construção de suas concepções de resenha, pois, apesar de não terem tido contato com este gênero em suas histórias prévias de letramento, julgavam saber defini-lo.

Desse modo, a análise aponta que as concepções de resenha das alunas foram construídas com base no Discurso escolar, uma vez que duas delas definiram o gênero como um resumo – sendo que **A3**, além de definir a resenha como um resumo, julgou que ele deveria ser acompanhado de uma crítica, de modo que foi possível inferir que ela também construiu sua concepção de resenha com base no Discurso do lar, visto ter vindo de um ambiente primário de socialização onde diálogos em torno de um texto escrito eram constantes – e o da faculdade, pois **A2** definiu a resenha com base no Discurso do marido que, quando de sua experiência na universidade, disse a ela que na faculdade resenhar é escrever um texto utilizando-se das próprias palavras.

Já a análise das falas dos professores, obtidas por meio de gravação em áudio, mostra que eles construíram suas concepções de resenha com base no Discurso Acadêmico, ou seja, a partir de Discursos que circulam em materiais que ensinam ou analisam o gênero e a partir do contato com os professores que lhes deram aula na universidade. No entanto, apesar de terem construído suas concepções de resenha a partir do contato com o Discurso acadêmico, nota-se que suas concepções e os planos globais adotados para o ensino de

resenha são divergentes, bem como a visão que tinham dos alunos com os quais estavam lidando.

PI pressupôs que estava lecionando para escritores e leitores proficientes, e não para alunos oriundos da escola pública, submetidos ao modelo autônomo de letramento, além de ter estabelecido uma única forma na qual os alunos deveriam organizar a resenha (resumo articulado ao comentário).

O fato de *PI* acreditar estar lidando com leitores e escritores proficientes fez com que ele se ancorasse em modelos de letramento que apenas transfere ao aluno a responsabilidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita pertinentes à produção da resenha e socializasse uma única forma de se redigir o gênero.

P2 adotou uma postura mais flexível, visto ter autorizado os alunos a fazerem a resenha articulando resumo e comentário ou resumo e, por fim, o comentário, sendo que o comentário poderia ser feito sobre qualquer aspecto do texto que lhes chamasse a atenção.

Além disso, no início da aula, a professora retomou estratégias de leitura e escrita que tanto servem para a produção do resumo quanto para a produção de resenha – dados que fizeram com que ela também se ancorasse no modelo do letramento acadêmico, uma vez que, durante a gravação das aulas, mostrou-se mais sensível às necessidades dos alunos, porém, na correção dos textos, essa postura mais sensível não foi implementada.

Da análise do confronto entre as concepções de resenha dos cinco sujeitos de pesquisa, vale destacar que os conceitos de resenha das alunas se aproximam, em alguma medida, da concepção de *P2*, ao passo que as concepções das alunas e da professora se distanciam da de *PI* – sendo que os relatos das alunas revelam a não-assimilação da forma com a qual *PI* gostaria que a resenha fosse organizada.

No que diz respeito aos professores, há algumas similitudes em suas práticas de ensino da resenha, pois não mencionaram quais são os elementos linguístico-discursivos que colaboram para a escrita do gênero, adotando uma perspectiva de ensino que apenas abrangia alguns dos aspectos globais da resenha crítica.

Após as análises feitas sobre a história de letramento das alunas e as concepções de resenha dos cinco sujeitos de pesquisa, passou-se à análise sobre como essas concepções foram implementadas nas práticas escriturais desses sujeitos. A análise dos

textos das alunas mostra que eles refletem um contínuo entre a tentativa de aderir aos Discursos dos professores e a recorrência as suas concepções de resenha como estratégia para realizar a tarefa, uma vez que os Discursos dos dois professores não foram totalmente assimilados.

No que concerne à correção dos professores, que incidem sobre esses textos, observa-se que eles não valorizaram as tentativas de adesão das alunas aos seus Discursos e apenas queriam verificar se elas tinham ou não organizado seus textos com base nos planos globais socializados em sala de aula.

Vale ressaltar que os professores, ao não atentarem para os movimentos interlocutivos dos textos das alunas, entraram em contradição com os Discursos socializados em sala de aula, pois *PI* não reconheceu os poucos momentos em que as alunas tentaram articular resumo e comentário, classificando os três textos como resumo, sendo que os textos não podem ser classificados nem como resumo nem como resenha, uma vez que não dá para interpretá-los completamente sem o auxílio dos textos que lhes deram origem.

Já *P2*, contestou o fato de as alunas terem dado mais atenção aos exemplos que ilustram os conceitos de descrição, narração e dissertação, e não às definições e características destes tipos de texto – o que é contraditório, visto ter dito, no momento da gravação das aulas, que elas poderiam tecer comentários sobre aquilo que mais lhes chamasse atenção no texto-base – não verificou se as alunas aplicaram as estratégias de leitura e escrita socializadas em sala, bem como não levou a cabo o critério de avaliar se as alunas tinham compreendido ou não o texto lido, visto que suas anotações apenas indiciam a tentativa de verificar se elas cumpriram, integralmente, o plano global socializado em sala de aula.

Ainda no que diz respeito à correção, verifica-se que os dois professores ancoraram-se na prática do mistério, pois suas anotações sobre as produções das alunas não são esclarecedoras a ponto de colaborarem para reescrita dos textos. Sendo assim, pode-se dizer que apenas *A2*, no texto redigido para *PI*, implementou, de forma integral, sua concepção na prática, pois escreveu o texto sem recorrer às palavras do texto-base e tirou

conclusões que não seguem a mesma direção argumentativa do autor do artigo de divulgação científica.

A análise dos textos ainda revela – revelação essa que ganha força na análise dos conflitos gerados pelas divergências entre as concepções de resenha – que a escolha dos dois textos de origem para a produção de resenha não foi adequada. O artigo de divulgação científica escolhido por **PI** está acima do nível de compreensão das alunas, pois trata de assuntos com os quais nunca tiveram contato, visto estarem, no momento da coleta de dados, no início do curso de Letras. Além disso, o artigo compila conceitos de língua advindos de várias correntes da Linguística.

Talvez, se o professor tivesse adotado um texto que tratasse apenas de um assunto, teria tornado a atividade de produção das alunas um pouco mais fácil. Já o texto escolhido por **P2**, além de abarcar outros gêneros e dar grande visibilidade aos exemplos que ilustram as características da dissertação, descrição e narração, é um pouco repetitivo – dado que pode ter acarretado na dificuldade das alunas em extrair o que é importante na lição 33.

Após a análise das práticas escriturais dos sujeitos de pesquisa, passou-se a análise dos conflitos gerados e vivenciados pelas alunas por conta da divergência de concepções de resenha – de modo que os conflitos foram obtidos por meio do cruzamento da análise das concepções de resenha dos sujeitos e de suas práticas, bem como da transcrição dos relatos das alunas, obtidos em uma entrevista aberta.

Os conflitos identificados e analisados são, basicamente, os seguintes:

- contestações das alunas dos planos globais divergentes socializados pelos professores para a organização da resenha;
- o fato de os professores não terem valorizado, na correção dos textos, as tentativas das alunas em aderir às concepções e orientações de letramento acerca da escrita da resenha;
- a instituição de uma relação de poder refletida nas notas das alunas;
- o fato de as alunas terem utilizado, mesmo que de forma parcial, suas concepções de resenha como estratégia para acessar uma nova maneira de se produzir sentido por meio da linguagem.

Outros conflitos foram identificados, porém não estão ligados diretamente com os conflitos gerados pelas divergências entre os conceitos de resenha, mas, sim, com as divergências de expectativas sobre o ensino do gênero. Desse modo, a análise dos relatos das alunas, obtidos na entrevista aberta, revela a expectativa, por parte delas, de que os professores considerassem suas histórias prévias de letramento antes de escolherem os textos-base e pedirem uma resenha valendo nota, bem como revela que elas viam a aprendizagem de escrita da resenha como um processo, e não como um produto de avaliação que deve refletir as considerações dos professores acerca de como o gênero deve ser organizado.

Elas também esperavam que o ensino da resenha abrangesse não só os constituintes globais do gênero, mas os elementos linguístico-discursivos que colaboram para a materialização da opinião do resenhista no texto.

Assim, a partir da reprodução e da análise das falas dos sujeitos de pesquisa e de suas práticas escriturais, acreditamos ter atingido o objetivo de ilustrar a hipótese de que a divergência de concepções sobre o gênero resenha crítica pode gerar alguns conflitos que são vivenciados pelos alunos, uma vez que precisam produzir um gênero com o qual nunca tiveram contanto antes de entrar na faculdade – embora tenham uma definição sobre ele – seguindo concepções e moldes divergentes, estabelecidos pelos professores que, por sua vez, não tomam conhecimento sobre a real condição de letramento do aluno que ingressa na universidade antes de pedirem a produção de gêneros acadêmicos como instrumentos de avaliação.

Acreditamos também que esses conflitos têm relação com as histórias de letramento desses sujeitos, com os Discursos que os constitui, com os Discursos que precisam aprender para interagir em um novo espaço de socialização – sendo que esta aprendizagem não acontece de forma imediata, conforme esperam os professores – e com os modelos de letramento que os professores utilizam para ensinar determinado gênero.

Os alunos, de posse dos Discursos que aprenderam fora da universidade e do contanto inicial com o Discurso Acadêmico, produzem textos que, além de refletirem suas histórias prévias de letramento, calcada no modelo autônomo, refletem suas tentativas de produzir sentido com base nos Discursos dos professores acerca do gênero resenha crítica,

no entanto os professores não atentam para este fator no momento da correção dos textos – dado que faz com os alunos não valorizem os seus esforços em aderir a um Discurso que para eles é novo.

Já os professores, ao ensinar o gênero resenha crítica, ancoram-se em modelos e práticas de letramento, mais precisamente na prática do mistério, que pouco consideram as histórias prévias de letramento dos alunos, as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas em séries anteriores e as habilidades a serem desenvolvidas no domínio acadêmico – o que faz com que eles adotem uma perspectiva de ensino que não ultrapassa os limites da transferência de letramento sobre alguns aspectos globais do gênero, muito embora os alunos reclamem por um ensino que abranja os aspectos linguístico-discursivos característicos da resenha.

Cremos também que a negação do ensino dos aspectos linguístico-discursivos que colaboram para a escrita dos gêneros acadêmicos limita a participação do aluno neste domínio e, por conseguinte, compromete a formação de profissionais aptos a lidar com a demanda de letramento balizada pelo ensino de gênero a partir de um viés discursivo. Todavia, a confirmação destas duas suposições só pode ser feita através de uma análise profunda e longitudinal das práticas escriturais desses alunos na universidade, a fim de verificar como eles se apropriam ou não das linguagens especializadas do domínio acadêmico, visto não terem um ensino sistemático que incida sobre elas.

Embora esta pesquisa não chegue a analisar as interações de sala de aula do domínio universitário, visto o nosso objetivo de evidenciar os conflitos vivenciados pelas alunas, espera-se que ela venha contribuir, de algum modo, para o ensino de produção do gênero discursivo resenha crítica a partir da consideração, por parte de professores e coordenadores de curso, da história prévia de letramento dos alunos, uma vez que elas são refletidas em suas produções, e de suas expectativas em relação ao ensino/aprendizagem da escrita acadêmica.

Desse modo, este trabalho não intenta apontar caminhos que possam melhorar o ensino da produção dos gêneros acadêmicos. Contudo, julga-se que ele fornece indicadores aos professores e aos coordenadores de curso sobre qual é a condição letrada dos alunos que ingressam na universidade particular atual, bem como sobre quais são suas expectativas

em relação ao ensino da escrita nesse domínio, para que possam desenvolver estratégias mais eficazes que promovam o desenvolvimento das formas de ser, pensar, agir, escrever e ler próprias dessa esfera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. New York: CUP, 1997.

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. **Resenha** – coleção aprenda a fazer. São Paulo: Paulistana, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec. 1998.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.

BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, p. 7-15, 2000.

BOGDAN, R C. E BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos; 4).

BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. **Library Quarterly**, V. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em : <http://www.publicacoes.inep.gov.br> . Acesso em: 10 jun. 2009.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2002.

CARDOSO, D. R. **Leitura e escrita na Educação Superior**. Disponível em: http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf. Acesso em: 12 nov. 2009.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M. C. (Eds). **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan, 1986.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. **Para entender o texto: Leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1993.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum: Language and Culture**. Maringá, v.30, n.2, p 177-187, jul./dez., 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HAVELOCK, E. **Preface to Plato**. Cambridge: Havard University Press, 1963.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Language in society**, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982.

_____. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

_____. (org.) **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, p. 9-72, 2007.

LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LEMKE, J. L. **Metamedia Literacy**: transforming meanings and media. Disponível em: <http://idisk.mac.com/rrojo-Public?view=web> . Acesso em: 10 nov. 2009.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

LORGUS, Alexandra Luiza. **O TCC como reflexo do letramento acadêmico dos alunos de graduação em Design da Universidade Regional de Blumenau**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestre) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2009.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, p. 237-259, 2005.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MEDEIROS, J.B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos e resenhas. São Paulo: Atlas, 2000.

MILLER, C.R. Genre as social action. In: **Quartely Journal of Speech**, n.70, p.151-157, 1984.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, Silvana Drumond. **Elaboração de resumos e resenhas**. Londrina: EDUEL, 1998.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MAURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, SP: EDUSC, p. 77-116, 2002.

_____. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**, 1998. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em 07 nov. 2009.

_____. **Texto acadêmico e construção do conhecimento**, 1999. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>. Acesso em 07 nov. 2009.

NOVAES, A. M. P. **As muitas vozes de uma resenha crítica**: por uma concepção interativo-dialógica da linguagem. Disponível em: http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/077/ANA_NOVAES.pdf. Acesso em: 07/11/2009.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. **Texto, leitura e redação**. São Paulo: Secretária de Educação, 1985.

RAMIRES, V. Leitura e produção escrita de universitários. In: **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas – SP, v. 38, p. 37-51, 2002.

_____. **Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica**, 2007. Disponível em: <http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/20/artigo05.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, 2004. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 05 set. 2009.

RUIZ, Eliana. Como corrigir redações na escola?. In: **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p.13-46, 2001.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino superior. In: **Anais do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/index.html>. Acesso em: 07 nov. 2009.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada).

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SIGNIORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 161-199, 1995.

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. (org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education**. London: Longman, 1995.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

_____; Lefstein, A. **Literacy: an advanced resource book**. London/New York: Routledge, 2007.

VAN DIJK, T. A. **Texto y contexto: semântica y pragmática del discurso**. 2.ªed. Madrid: Cátedra, 1984.

_____. Macroestructuras semánticas. In: **Estructuras y funciones del discurso**. Madri, Siglo Veintiuno Editores S.A., p.43-57, 1978.

VANOYE, F. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILSON, V. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In: ALMEIDA, F. A de. ; GONÇALVES, J. C. (Orgs.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais**. Niterói, RJ: Eduff, p. 97-112, 2009.

TERZI, S.B. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.

_____. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzy.pdf> . Acesso em: 08 mai. 2008.

TERZI, S.B. ; PONTE, G.L. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. In: **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

ANEXOS

Anexo 1 - O texto cedido por PI

SALA DE AULA

As contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa

OS ESTUDOS DE LINGUÍSTICA MARCARAM
PROFUNDAMENTE O ENSINO DA
LÍNGUA NA SALA DE AULA.

|| por **Iran Ferreira de Melo***

CONCEITO
Função Comunicativa
A função comunicativa se opõe ao conceito de função representativa, anterior ao desenvolvimento dos estudos de Linguística, que entendia a linguagem como um instrumento de representação do mundo.

O que queriam (e querem) os professores ao solicitarem textos na escola?

“Chegou a hora da redação!!!!”, bradava a entusiasmada professora nas aulas de Português. Em nossos primeiros anos de escola, quando isso acontecia, a comoção era geral. Escrever a famigerada redação foi, por muito tempo, uma atividade árdua para maioria dos alunos. Será que você, professor de Português, vivenciou isso ou sabe por que acontecia essa reação? O que havia de tanto temor naquela atividade?

Hoje sabemos que o sentido de qualquer texto não é preestabelecido à interação verbal, mas ocorre durante o processo de interlocução, ou seja, se realiza ao passo que os usuários da língua (interlocutores) se relacionam, falando ou escrevendo e ouvindo ou lendo. Diante disso, atualmente, os estudiosos da linguagem concebem o texto como sendo uma atividade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua como uma unidade de sentido que preenche uma função comunicativa específica. Hoje reconhecemos que a coerência que atribuímos a um texto depende do grau de interpretabilidade que damos a ele de acordo com demandas sociais específicas. Por exemplo, o sentido que fornecemos a um poema, uma notícia e uma bula está relacionado à **função comunicativa**, que os seus usuários lhes dão em situações sociais específicas, é em virtude disso que esses três textos têm estruturas, organização e nomes diferentes.

Mas qual era a função que tinham as famosas redações escolares — “textos por excelência” — no contexto do ensino de língua? O que queriam (e querem) os professores ao solicitarem textos na escola? Essa resposta depende única e somente da concepção de língua adotada pelo docente em sua prática pedagógica. Uma incursão pela história de como o estudo científico da linguagem se constituiu pode jogar luz na forma de dar essas respostas.

*Iran Ferreira de Melo é doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

28 | Conhecimento Prático | LÍNGUA PORTUGUESA



RETRAT

Ferdinand de Saussure

Ferdinand de Saussure (1857-1913) é considerado o pai da Linguística por ter sido o primeiro a reconhecer o valor científico desse campo de conhecimento. Entre os valores saussureanos que desencadearam os estudos da Linguística estão o foco na língua da "massa falante", em oposição aos textos escritos, e a adoção de uma perspectiva sincrônica de análise.



REFERÊNCIAS

Roman Jakobson

Os conceitos desenvolvidos por Roman Osipovich Jakobson (1896-1982) sofisticaram o sistema de Saussure e deram origem à Teoria da Informação, que identifica no sistema emissor/receptor/mensagem/canal/código as categorias que realizam a comunicação. Jakobson define seis funções para a linguagem, cada qual especificamente orientada a partir de um dos componentes do sistema de comunicação: função emotiva (focada no emissor), função poética (mensagem), função conativa (receptor), função referencial (contexto), função metalinguística (código), função fática (canal).

**CONCEITOS LINGÜÍSTICOS**

Dos anos de 1920 a 1950, o conceito hegemônico de língua como **sistema abstrato de signos**, cunhado pelo suíço **Ferdinand de Saussure**, regeu o ensino de língua. Esse pesquisador identificou a descrição da língua como o estudo dos aspectos morfo-fonológicos de um texto, sem qualquer consideração ao uso que os falantes fazem desses aspectos, por isso essa perspectiva ficou denominada **Estruturalismo Linguístico**. Nesse período, a unidade de análise e ensino de língua era a palavra.

Na década de 1950, surgiu o conceito de língua como **instrumento de comunicação**, empreendido principalmente pelo teórico **Roman Jakobson**. A partir daí, a escola começa a entender que a investigação da linguagem não pode prescindir de uma abordagem sobre a interação/comunicação. Os conceitos de emissão e recepção de mensagens passaram a fazer parte do ensino de língua, dando maior visibilidade à participação dos interlocutores nos estudos linguísticos, à revelia do que preconizava Saussure. Como consequência disso, a disciplina Língua Portuguesa passou a ser chamada, na época Comunicação e Expressão e Comunicação e Língua Portuguesa.

Já os anos 1960 foram muito rentáveis para os estudos linguísticos. Nesse período, surgiu a **Sociolinguística Variacionista**, com **William Labov**, que introduziu na agenda da Linguística a concepção de língua como um fenômeno que revela a **variação sociocultural e econômica** de seus falantes. Nesse período, a frase ganha *status* de unidade de análise e ensino. A Sociolinguística foi fundamental para o ensino de língua, que, paulatinamente, veio reconhecendo seu obje-

to de estudo como manifestação antropológica, valorizando as diversas variantes e registros linguísticos existentes (embora com mais força somente a partir da década de 1980).

O DESENVOLVIMENTO DA LINGÜÍSTICA

Paralelo a isso, nasce a **Psicolinguística**, perspectiva que redirecionou a maneira de produzir e compreender os textos, pois apontou no funcionamento cognitivo da interação verbal quais operações mentais mobilizamos ao usar a língua. A partir tanto da Psicolinguística quanto da Sociolinguística, o sujeito da linguagem passou a receber mais atenção. Deu-se, nesse momento, maior ênfase à intervenção (seja sociocultural ou psicológica) do usuário da língua. Contudo, é com o advento da **Pragmática**, também nessa década, que o conceito de língua se reconfigura totalmente: a Teoria dos Atos de Fala, instituída por John Austin, introduz a concepção de **língua como ação**. Esse pensador preconizava a tese de que o uso linguístico é uma prática social, portanto o texto, um evento específico dessa prática. Para ele, nós agimos sobre o mundo usando a linguagem. Ela não é apenas um sistema de signos, ou seja, de reprodução da realidade, tampouco um instrumento, ou uma ferramenta, para nos comunicarmos, mas constitui uma ação e é responsável por construir e desconstruir o que está ao nosso redor.

Nos idos dos anos 1970, iniciam os primeiros estudos em **Análise da Conversação**, corrente de estudos linguísticos que descreveu a estrutura das conversações espontâneas face a face. Com essa vertente, percebeu-se que a interação verbal, mais do que um ato de

emissão e recepção – como havia pensado Jakobson –, constitui uma atividade que demanda exercícios de complexidade cognitiva na medida em que os participantes efetuam estratégias comunicacionais para se compreenderem. Essa perspectiva ampliou a abordagem do ensino de língua na década seguinte, pois inseriu o estudo da **oralidade na sala de aula**. A partir desse momento, a escrita não era mais a única modalidade observada e analisada para se estudar a língua. Os anos 1980 e 1990 foram responsáveis pela guinada no estudo da fala e da escrita; os livros didáticos, nessas décadas, passam a dar uma visão complementar entre as duas modalidades, abandonando a antiga visão de escrita como representação da fala.

A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA

Ainda nos anos 1970, surge a **perspectiva contrastiva**, quando os linguistas passam a enfatizar a comparação lexical entre línguas, com o objetivo de descrevê-las. Nota-se que, nesse interstício, o estudo linguístico recaiu novamente sobre a palavra – e o ensino também. Eis aí o apogeu, na sala de aula, da Morfossintaxe, em detrimento da produção e leitura de textos. Isso explica a recorrência, nessa época, em estudar a classificação de estruturas morfológicas e sintagmáticas (o que causa resquícios até hoje). A análise da língua, nesse período, se dava sobre a perspectiva do **erro e acerto da estrutura**. O conceito de erro era visto como um desvio, e não como algo integrante no processo de construção das competências com a língua.



SE QUISER CONHECER MELHOR A HISTÓRIA DAS TEORIAS MESTRAS DA LINGÜÍSTICA, SUGERIMOS A LEITURA DAS OBRAS:

■ **Curso de Linguística Geral**
 Autor: Ferdinand de Saussure
 Editora: Cultrix
 Páginas: 280
 Ano: 1997 (20ª ed.)

■ **Escritos de Linguística Geral**
 Autor: Ferdinand de Saussure
 Editora: Cultrix
 Páginas: 296
 Ano: 2004

■ **Linguística e Comunicação**
 Autor: Roman Jakobson
 Editora: Cultrix
 Páginas: 168
 Ano: 2008 (18ª ed.)

■ **Padrões Sociolinguísticos**
 Autor: William Labov
 Editora: Parábola
 Páginas: 392
 Ano: 2008

■ **Pragmática**
 Autor: Stephen C. Levinson
 Editora: Martins Fontes
 Páginas: 568
 Ano: 2007

■ **Análise da Conversação**
 Autor: Luiz Antonio Marcuschi
 Editora: Ática
 Páginas: 96
 Ano: 2007 (6ª ed.)

No entanto, nesse interim, veio difundindo-se a **Linguística Textual**, ala de estudos que defendia o texto como unidade de análise e ensino da língua, sendo de maior influência na Alemanha dos anos 1960 e 1970, mas estabelecida no Brasil somente em 1983 a partir da publicação do livro "Linguística de texto: o que é e como se faz", escrito por Luiz Antônio Marcuschi. O deslocamento da base de estudos linguísticos foi o maior legado da Linguística Textual: a mudança de olhar sobre a língua, que antes era vista pelo viés da palavra e da frase, passa a reconhecer no texto seu elemento básico de estudo.

Diante dessa viagem histórica em várias décadas do século XX, percebemos um pouco como a Linguística marcou profundamente o ensino de língua por meio de suas abordagens teóricas. Hoje as diversas orientações vigentes sobre o estudo linguístico levam o aluno a produzir textos como uma forma de se fazer entender. Percebemos a linguagem como uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana. Dessa forma, as atividades de escrita, leitura e análise linguística em sala de aula devem corresponder a essa assertiva. Infelizmente, muitos professores ainda lidam com o texto atribuindo-lhe apenas o valor de instrumento avaliativo, sem expor qualquer significado na sua produção e/ou leitura. Esse, sem dúvida, é o principal motivo da falta de interesse dos alunos pelo método mecanicista e *nonsense* em que o texto (ou a redação) é tratado na prática docente. ■



CITOU

William Labov
 William Labov é um dos maiores responsáveis por teorias importantes ligadas ao estudo da oralidade e da variação linguística. Marcos Bagno detalha na apresentação da edição brasileira de "Padrões Sociolinguísticos": *"O Impacto do trabalho de Labov sobre os estudos da linguagem é amplamente reconhecido. Muito embora o seu conceito de 'social' venha sendo criticado (e com razão) por estudiosos filiados a outras correntes teóricas – como a análise do discurso, a sociologia da linguagem, a antropologia linguística, a sociolinguística interacional etc. –, é inegável que a sociolinguística variacionista tem fornecido suporte empírico para o combate às construções ideológicas que se apóiam nas diferenças linguísticas como pretexto para suas políticas de discriminação e de exclusão social"*.

CONECITO

Língua como Ação
 A teoria desenvolvida por John Austin (1911-1970) reconheceu na linguagem o seu papel criativo e acional, em detrimento da ideia vigente, na época, da língua como representação da realidade e do pensamento.

REFERÊNCIAS

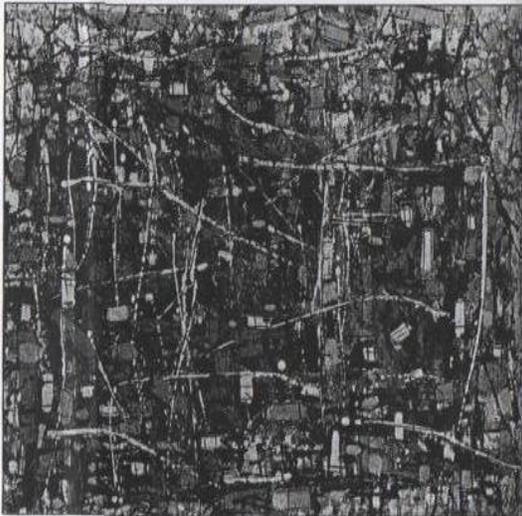
Oralidade na sala de aula
 Confira reportagem na edição 15 sobre a importância da oralidade no ensino de língua portuguesa.

Anexo 2 - O texto cedido por P2

Lição 33



As três fotos ao lado têm caráter descritivo. Não importa sua ordem, cada uma retrata um aspecto particular da mesma esquina. Embaixo, uma imagem de caráter dissertativo: uma interpretação abstrata do espaço urbano pela dinâmica de seu movimento incessante.



Arquivo Descartes - grande cidade / Avenida - Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Descrição e dissertação

Descrição

Leia o texto que segue:

Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. O trânsito caminha lento e nervoso. Eis São Paulo às sete da noite.

Como se pode notar, esse texto relata variados aspectos de um certo momento da cidade de São Paulo. É um texto descritivo.

Note-se que:

- todos os enunciados relatam ocorrências simultâneas;
- por isso não existe um enunciado que possa ser considerado cronologicamente anterior a outro;
- ainda que se fale de ações (conversam, atropelam, caminha), todas elas estão no presente, não indicando, portanto, nenhuma transformação de estado;
- se invertêssemos a seqüência dos enunciados, não correríamos o risco de alterar nenhuma relação cronológica. Poderíamos inclusive colocar o último enunciado em primeiro lugar e ler o texto do fim para o começo:

Eis São Paulo às sete da noite. O trânsito caminha lento e nervoso. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios.

Descrição é o tipo de texto em que se relatam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento estático do tempo.

O texto descritivo não relata, como o narrativo, as transformações de estado que vão ocorrendo progressivamente com pessoas ou coisas, mas as propriedades e aspectos desses elementos num certo estado, considerado como se estivesse parado no tempo.

Como os fatos reproduzidos numa descrição são todos simultâneos, nesse tipo de texto não existe obviamente relação de anterioridade ou posterioridade entre os seus enunciados. Tanto isso é verdade que a disposição dos enunciados descritivos pode ser alterada sem que se corra o risco de mudar nenhuma seqüência cronológica.

Nesses enunciados podem ocorrer verbos que exprimem ação, movimento, mas esses movimentos são sempre simultâneos, não indicando progressão de um estado anterior para outro posterior. Se ocorrer essa progressão, inicia-se o percurso narrativo.

O fundamental na descrição é que não haja progressão temporal, isto é, que não se saia da relação de simultaneidade e que não se possa, portanto, considerar um enunciado anterior a outro.

Para iniciar o percurso narrativo, no exemplo dado no início desta lição, bastaria introduzir algum enunciado que indicasse a passagem desse estado para um posterior, como, por exemplo:

... Eis São Paulo às sete da noite. Mas, às nove, o panorama é outro: o trânsito vai diminuindo, os pedestres escasseando...

Dissertação

Leia o texto que segue:

O brasileiro, nos últimos anos, tem revelado uma profunda descrença nas instituições políticas do país. Vários fatores têm concorrido para isso. Entre eles, podem se citar a incapacidade do governo de controlar o processo inflacionário, a impunidade dos que fazem mau uso do dinheiro público e o mau funcionamento dos legislativos.

Esse texto é dissertativo. Dissertação é o tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos.

Na descrição e na narração, predominam termos concretos, que se referem a pessoas ou coisas do mundo real ou presumivelmente real.

Na dissertação, predominam os conceitos abstratos, isto é, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço. O discurso dissertativo mais típico é o discurso da ciência e da filosofia; nele, as referências ao mundo concreto só ocorrem como recursos de argumentação, para ilustrar leis ou teorias gerais.

A descrição relata propriedades e aspectos de um objeto particular concreto (uma paisagem, uma casa, um personagem, um rosto) situado num momento definido do tempo; a dissertação interpreta, através de modelos teóricos, um objeto genérico (a espacialidade, o sistema arquitetônico, o brasileiro, a personalidade do homem, a fisionomia) abstraído de suas características individualizantes.

Na descrição, como se relatam aspectos simultâneos de um objeto, não há relação de anterioridade e posterioridade entre os enunciados. Na dissertação, em princípio, não existe uma progressão temporal entre os enunciados. Nesse tipo de texto, no entanto, os enunciados guardam entre si relações de natureza lógica, isto é, relações de implicação (causa e efeito; um fato e sua condição; uma premissa e uma conclusão; etc.).

Vamos confrontar os três tipos de texto, retomando o exemplo que já propusemos anteriormente, como modelo de descrição:

a) Descrição

Eis São Paulo às sete da noite. O trânsito caminha lento e nervoso. Nas ruas, pedestres apressados se atropelam. Nos bares, bocas cansadas conversam, mastigam e bebem em volta das mesas. Luzes de tons pálidos incidem sobre o cinza dos prédios.

Já vimos que se trata de uma descrição, pois:

- são relatados vários aspectos concretos de um lugar concreto (São Paulo) num ponto estático do tempo (às sete da noite);
- tudo é simultâneo — ou concebido como se fosse simultâneo —, e não há progressão temporal entre os enunciados.

b) Narração

Eram sete horas da noite em São Paulo e a cidade toda se agitava naquele clima de quase tumulto típico dessa hora. De repente, uma escuridão total caiu sobre todos como uma espessa lona opaca de um grande circo. Os veículos acenderam os faróis altos, insuficientes para substituir a iluminação anterior.

Esse texto é narrativo, pois:

- relata fatos concretos, num espaço concreto e num tempo definido;
- os fatos narrados não são simultâneos como na descrição: há mudança de um estado para outro, e, por isso, entre os enunciados existe uma relação de anterioridade e posterioridade.

c) Dissertação

As condições de bem-estar e de comodidade nos grandes centros urbanos como São Paulo são reconhecidamente precárias por causa, sobretudo, da densa concentração de habitantes num espaço que não foi planejado para alojá-los. Com isso, praticamente todos os pólos da estrutura urbana ficam afetados: o trânsito é lento; os transportes coletivos, insuficientes; os estabelecimentos de prestação de serviço, ineficazes.

Como se pode notar, esse texto é nitidamente dissertativo, pois:

- interpreta e analisa, através de conceitos abstratos, os dados concretos da realidade; os dados concretos que nele ocorrem funcionam apenas como recursos de confirmação ou exemplificação das idéias abstratas que estão sendo discutidas; o grau de abstração é mais alto do que o dos dois anteriores;
- ainda que na dissertação não exista, em princípio, progressão temporal entre os enunciados, eles mantêm relações lógicas entre si, o que impede de se alterar à vontade sua seqüência.

A dissertação pode falar de transformações de estado, mas fala de um modo diferente da narração. Enquanto esta é um texto figurativo, aquela é um texto temático. Por isso, enquanto a finalidade principal da narração é o relato das transformações, o objetivo primeiro da dissertação é a análise e a interpretação das transformações relatadas.

Convém ressaltar que não é correto pensar que somente a dissertação manifesta um ponto de vista crítico do produtor do texto sobre o objeto posto em discussão.

Com efeito, nos três tipos de discurso, explícita ou implicitamente, está sempre presente o ponto de vista ou a opinião de quem os produz.

O que distingue um do outro é o modo como esse ponto de vista ou essa opinião vêm manifestados.

Na dissertação, o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, usando para isso conceitos abstratos.

Na descrição, o enunciador, pelos aspectos que seleciona, pela adjetivação escolhida e outros recursos, vai transmitindo uma imagem negativa ou positiva daquilo que descreve.

Na narração, a visão de mundo do enunciador é transmitida por meio das ações que ele atribui aos personagens, por meio da caracterização que faz deles ou das condições em que vivem, e, até mesmo, por comentários sobre os fatos que ocorrem.

Todo texto narrativo é figurativo e, como já se viu na lição 8, por trás do jogo das figuras sempre existe um tema implícito. Ao narrar as ações de um monarca, ao descrever o espaço em que ele circula, as suas características físicas, o enunciador pode enaltecer ou desmoralizar a monarquia.

Geralmente, para depreender a visão de mundo implícita nas narrações, é preciso levar em conta que por trás das figuras existem temas, que por trás dos significados de superfície existem significados mais profundos.

TEXTO COMENTADO

Psicodinâmica das cores

São as cores um importante complemento ambiental, capazes de, se bem usadas, amenizar condições naturalmente desfavoráveis.

Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos ou estados emocionais, como alegria, tristeza, paixão, ou, ainda, com conceitos subjetivos, como pureza, pecado, etc. Assim é que as escavações feitas em Herculano e Pompéia mostram-nos os lupanares pintados de cores "estimulantes", acentuando a sugestão lúbrica do ambiente. O azul claro ou o branco, mesmo na mais remota literatura, é visto como símbolo da inocência e da virgindade, enquanto que o vermelho é sempre ligado à violência e o preto ao mal. O amarelo lembra a covardia (observar como, em muitas línguas, amarelo é sinônimo de covarde)

15 e a timidez, ou o roxo o sofrimento. Com relação ao amarelo, é interessante o fato de que, nas pinturas bizantinas, o manto de São Pedro era sempre dessa cor, como que simbolizando sua covardia, segundo a Bíblia, ao negar Jesus. Também Francisco I, da França, mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores. Emocionalmente, há cores que alegram e cores que deprimem.

20 Todo especialista em "marketing" e em propaganda sabe que a cor é fundamental na apresentação e na aceitação do produto e, mais ainda, que isto é também condicionado ao sexo, idade ou extrato sociocultural do comprador visado. Um produto que se destina, principalmente, ao mercado feminino deverá ter, por exemplo, embalagem em que predominem cores "femininas", isto é, que lembrem suavidade e delicadeza; já naquele que busque despertar no homem o desejo de comprar as cores serão "masculinas", traduzindo agressividade e força. O efeito psicológico das cores pode, neste campo, ter grandes implicações. Não nos esqueçamos da pouca receptividade que, inicialmente, tiveram as geladeiras pintadas de vermelho, uma cor "quente", pois as donas-de-casa não acreditavam que gelassem tão bem como as brancas...

Venousse, Roberto. *Ergonomia: a racionalização humanizada do trabalho*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976. p. 142.

A primeira observação a merecer destaque em relação ao texto acima é a quantidade de conceitos abstratos e genéricos que aí estão contidos. Isso é uma das características do texto dissertativo.

Tomemos, a título de ilustração, o primeiro parágrafo: ele se refere a cores e a ambientes em geral, falando da importância daquelas em relação a estes.

Em lugar desse parágrafo, poderíamos imaginar o seguinte: o branco dava àquela pequena sala aparência de ser mais ampla do que realmente era.

Esse fragmento já não tem o grau de generalidade do primeiro: fala-se da cor branca em particular, de uma sala específica e da vantagem específica que a cor branca tem de criar aparência de amplitude. Dado o caráter particular e concreto dos conceitos que utiliza, esse último enunciado ajusta-se melhor a um texto descritivo.

Dentro desse texto, que trata da psicodinâmica das cores, predominam conceitos abstratos e genéricos, tais como:

- "Foi sempre instintivo no homem";
- "correlacionamento de cores com sentimentos";
- "há cores que alegram e cores que deprimem";
- "Todo especialista em *marketing* ... sabe que a cor é fundamental!";
- "O efeito psicológico das cores pode ... ter grandes implicações"

Na verdade, o texto dissertativo é constituído basicamente de enunciados de caráter abstrato que, de maneira genérica e abrangente, procuram interpretar e organizar várias ocorrências singulares da realidade concreta.

É por causa desse caráter genérico e abrangente que o texto dissertativo não se atém a fatos concretos e singulares.

Mas os fatos singulares podem ocorrer no interior de textos dissertativos, como ocorrem nesse texto que estamos analisando. Observe-se, porém, que o texto dissertativo não se esgota na descrição ou no relato de fatos concretos.

Todo relato de fatos concretos, na dissertação, serve para ilustrar, confirmar ou demonstrar verdades de conteúdo mais genérico, que constituem, estas sim, a essência do texto dissertativo.

A referência aos lupanares (casas de prostituição) de Herculano e Pompéia insere-se no texto com a função precisa de ilustrar a afirmação inicial do segundo parágrafo: "Foi sempre instintivo no homem o correlacionamento de cores com sentimentos..."

A mesma funcionalidade existe na referência ao fato de que o manto de São Pedro era amarelo nas pinturas bizantinas e a que Francisco I mandava pintar de amarelo a porta das casas dos traidores.

O episódio concreto da rejeição das geladeiras vermelhas pelas donas-de-casa obedece também a uma função de efeito demonstrativo: serve para ilustrar a afirmação genérica de que "a cor é fundamental na apresentação e aceitação do produto".

Como se pode notar, a citação de dados concretos, bem explorada, concorre para qualificar o texto dissertativo, já que serve para confirmar o conteúdo de verdade de afirmações genéricas.

O texto *Psicodinâmica das cores* é um bom exemplo de dissertação, pois, apesar de citar episódios concretos e particulares, não se desvia da discussão de caráter genérico que se propôs fazer.

Como se pode notar, o texto poderia ser reduzido ao seguinte esqueleto básico:

- 1) As cores são um complemento para o ambiente: bem usadas, atenuam condições desfavoráveis.
- 2) Correlacionar cores com sentimentos sempre foi instintivo no homem.

Fatos concretos que comprovam o item 2:

- a cor dos lupanares nas escavações de Herculano e Pompéia;
- as conotações de cada cor em particular através dos tempos;
- a cor amarela do manto de São Pedro na pintura bizantina;
- as portas amarelas das casas dos traidores na França de Francisco I.

- 3) A influência da cor na aceitação de produtos comerciais: essa influência varia com o sexo, a idade e a classe social do consumidor.

Fato concreto que comprova o item 3:

- a rejeição das geladeiras vermelhas pelas donas-de-casa.

Em síntese, o texto propõe-se discutir a influência da cor na conduta e nas reações do homem.

Através de afirmações genéricas, confirmadas por dados concretos, o enunciador do texto sustenta o ponto de vista de que essa influência existe e expõe vários aspectos dela.

EXERCÍCIOS

- (...) em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas das mãos. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 13. ed. São Paulo: Martins, 1957. p. 42.

Questão 1

Entre os enunciados que ocorrem no fragmento acima pode-se dizer que há uma progressão temporal de modo que um possa ser considerado anterior ao outro?

Questão 2

Com base na resposta anterior, pode-se dizer que o texto é descritivo ou narrativo? Explique sua resposta.

Questão 3

Ao relatar as atitudes das pessoas em torno da bica onde se lavavam, o texto se refere ao desconforto que isso implicava. Cite passagens do próprio texto que confirmem essa referência.

Questão 4

A leitura desse texto leva a concluir que os personagens assumem comportamentos que os aproximam dos animais irracionais? Explique sua resposta com passagens do próprio texto.

Questão 5

Esse fragmento de *O cortiço* refere-se às atitudes que praticam os habitantes do cortiço logo de manhã, ao levantar. Pelos relatos que o enunciador seleciona, que imagem ele transmite do ambiente e das pessoas que ali vivem?

Questão 6

Logo no primeiro enunciado, o narrador escolheu as palavras "machos e fêmeas" em vez de homens e mulheres. Pode-se dizer que essa escolha tem significado no contexto ou se trata de um fato sem importância?

Questão 7

Levando em conta o texto na sua totalidade, podemos concluir que:

- (a) coloca em destaque a simplicidade das pessoas que vivem em harmonia com a natureza.
- (b) fala das más condições de vida das pessoas que abandonaram o campo para viver na cidade.
- (c) relata as conseqüências desastrosas da vadiagem e da malandragem.
- (d) estabelece relações entre as condições desfavoráveis do ambiente e a conduta das pessoas que nele vivem.
- (e) mostra como o homem é vítima de sua própria ignorância.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

- a) Nenhuma descrição pode ser completa, já que são praticamente infinitos os diferentes aspectos de uma realidade qualquer. Boa descrição é aquela que ressalta as características que interessam para determinado fim.

Assim, para o possível comprador de um automóvel, é importante ressaltar suas qualidades; mas, para o mecânico que vai consertá-lo, é importante saber descrever os defeitos.

Com base nesses dados, procure elaborar pequenas descrições, ajustadas a cada uma das finalidades propostas a seguir:

- 1) Descrição do vestuário de um senhor de 68 anos de idade com a intenção de ridicularizá-lo, mostrando que ele não tem noção de ter envelhecido.
 - 2) Descrição dos hábitos de uma senhora que é conhecida por todos pelo apelido de Maria Beata.
 - 3) Descrição do quarto de dormir de um adolescente fanático por Fórmula 1.
- b) A dissertação serve para organizar e interpretar, através de conceitos genéricos e abstratos, dados particulares e concretos da realidade.

Tendo isso em conta, procure elaborar uma dissertação que contenha uma explicação e uma análise crítica dos dados que vêm a seguir:

- “um carro de combate custa o equivalente a 84 tratores agrícolas”;
 - “com o preço de um porta-aviões poder-se-ia alimentar quatro cidades de cem mil habitantes durante um ano”;
 - “a organização e o equipamento de uma divisão blindada custam o preço de trinta e duas mil casas de quatro cômodos”;
 - “o custo de um só bombardeiro moderno corresponde ao de trinta e duas escolas modernas ou duas usinas de energia elétrica servindo cada qual a uma cidade de sessenta mil habitantes, ou dois hospitais perfeitamente equipados, ou ainda cerca de oitenta quilômetros de rodovia pavimentada com concreto armado”.
- (Dados extraídos de um discurso sobre a paz, pronunciado pelo Presidente Eisenhower no dia 16 de abril de 1953.)

- c) O texto narrativo, com grande frequência, é usado para marcar o pronunciamento de um indivíduo qualquer dentro de um debate de escala mais ampla.

As frases que seguem, todas elas de personagens célebres, contêm a síntese de um ponto de vista desses personagens. Elabore uma dissertação procurando manifestar o seu ponto de vista frente às mesmas opiniões.

- 1) “Um traidor é um homem que deixou nosso partido para inscrever-se em outro.
Um convertido é um homem que deixou seu partido para inscrever-se no nosso.” (*George Clemenceau* — político francês)
- 2) “O maior castigo para aqueles que não se interessam por política é que serão governados pelos que se interessam.” (*Arnold Toynbee* — historiador inglês)
- 3) “Não posso acreditar que me condecorem. Sempre pensei que para ganhar condecorações era preciso dirigir tanques e vencer batalhas.” (*John Lennon* — cantor e compositor inglês)
- 4) “O dinheiro não é nada. Agora, muito dinheiro, isso já é outra coisa.” (*George Bernard Shaw* — dramaturgo irlandês)
- 5) “A verdade sempre resplandece no fim, quando todo mundo já foi embora.” (*Júlio Ceron* — escritor espanhol)