



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

EMILI COIMBRA DE SOUZA

**LETRAMENTO ACADÊMICO: O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
RESENHA NO ENSINO SUPERIOR**

**PASSO FUNDO
FEVEREIRO 2017**

EMILI COIMBRA DE SOUZA

**LETRAMENTO ACADÊMICO: O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
RESENHA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dra. Luciana Maria Crestani.

PASSO FUNDO – RS

2017

CIP – Catalogação na Publicação

S7291 Souza, Emili Coimbra
Letramento acadêmico : o processo ensino aprendizagem da
resenha no ensino superior / Emili Coimbra Souza. – 2017.
113 f.; 30 cm.

Orientação: Prof^ª. Dra. Luciana Maria Crestani.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2017.

1. Letramento. 2. Resenha crítica. 3. Ensino superior. 4.
Gêneros textuais. I. Crestani, Luciana Maria, orientadora. II.
Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria e proteção, por ter me concedido forças para concluir esta importante etapa de minha vida.

Aos meus pais, Eva e Ercilei, por sempre acreditarem em mim. Por estarem presentes, me acolhendo e amparando nos momentos difíceis. Por entenderem minha ausência em determinados momentos dessa caminhada de dois anos. Vocês foram e sempre serão o meu porto seguro!

À minha irmã Elvani e ao meu cunhado Arlindo, por me ensinarem os verdadeiros sentidos de palavras como união, amor, superação e amizade.

Ao meu sobrinho Arthur, que, mesmo adolescente, é, para mim, exemplo de dedicação e persistência na busca de alcançar objetivos de vida propostos.

À minha orientadora, professora Doutora Luciana Maria Crestani, um agradecimento especial, pela sabedoria, compreensão e dedicação nas orientações e por auxiliar-me a crescer como pesquisadora no meio acadêmico. Obrigada por ter me apresentado o lado desconhecido das questões instigantes e desafiadoras que envolvem o pensamento científico. Obrigada por me auxiliar no amadurecimento como educadora e pesquisadora. Obrigada pela simplicidade, pela simpatia, e, principalmente, por todas as exigências e determinação com que me conduziu na produção desta pesquisa.

Às professoras Doutoras Claudia Stumpf Toldo Oudeste e Marlete Sandra Diedrich, que compuseram a banca de exame de qualificação, pelas valiosas contribuições no diálogo científico esclarecedor que me possibilitou novas reflexões sobre o objeto de estudo e um novo olhar sobre o referencial teórico-metodológico.

Aos membros da banca de defesa, professora Doutora Marlete Sandra Diedrich e professor Acir Mário Karwoski, por terem aceitado participar desse momento tão especial e por terem dedicado a esta pesquisa uma leitura atenta e cuidadosa.

À coordenadora do Mestrado em Letras, professora Doutora Fabiane Verardi Burlamaque, pela atenção disponibilizada em momentos importantes desta caminhada.

A todos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pelos valiosos ensinamentos.

À Karine Castoldi, secretária do PPGL da UPF, pela atenção, presteza, competência, amizade e profissionalismo.

Aos colegas da pós-graduação, pelo compartilhamento de aprendizagens, tensões e alegrias durante esses dois anos; em especial ao meu colega Vagner Ebert, a quem conheci no Mestrado e que, mais do que colega, tornou-se um valioso amigo. Obrigada pelas sugestões dadas em trabalhos, pelos trabalhos produzidos em conjunto, pelas risadas, pelos almoços, cafés e pelos estudos na biblioteca, enfim, obrigada pela agradável convivência.

Ao Reitor da UNIUV, professor Mestre Alysson Frantz, ao qual sou eternamente grata, por reconhecer meu desempenho profissional nesta instituição, por acreditar no meu potencial e por ter autorizado a instituição a custear meus estudos em nível de Mestrado.

Aos alunos que participaram deste estudo, pelo envolvimento nas atividades desenvolvidas, por permitirem a análise e a divulgação dos dados e por terem contribuído para que eu pudesse observar com maior profundidade o processo de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu reconhecimento, carinho e sinceros agradecimentos!

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta dissertação apresenta como proposta de estudo a produção textual do gênero resenha crítica no ensino superior, um dos gêneros mais usuais neste ambiente educacional e solicitado ao aluno durante toda sua jornada enquanto acadêmico, a partir da aplicação de uma Sequência Didática (SD). O *corpus* de análise é constituído por 18 resenhas produzidas por estudantes de uma turma do segundo semestre do curso de Administração de um centro universitário do sul do Paraná. O objetivo geral foi identificar os principais problemas apresentados na produção elaborada pelos acadêmicos acerca do gênero resenha crítica para, a seguir, elaborar e aplicar uma Sequência Didática com o intuito de contribuir para o aprendizado dos alunos em relação a este gênero acadêmico. São objetivos específicos deste trabalho: verificar o conhecimento prévio dos acadêmicos quanto à produção textual do gênero textual resenha, associado às características do letramento acadêmico; analisar as produções textuais iniciais do gênero resenha quanto à estrutura, ao estilo e ao conteúdo temático; realocar o conhecimento prévio dos acadêmicos às exigências da prática escrita do gênero resenha mediante aplicação de SD; verificar se houve aquisição ou aprimoramento de conhecimento, por parte dos acadêmicos, quanto à produção de resenhas críticas, a partir das produções textuais iniciais (PI) e finais (PF) do gênero resenha após aplicação da SD. Os principais teóricos utilizados para abordagem teórica sobre Letramento foram Carlino (2002, 2003, 2009), Kleiman (2008), Marcuschi (2007), Soares (2002, 2004, 2011, 2014). As considerações sobre os gêneros discursivos e teóricos foram fundamentadas nas reflexões de Bakhtin (2003), Marcuschi (2003, 2008), Rojo (2005) e Schneuwly e Dolz (2013). Quanto à abordagem da SD, esta se embasou nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2013) que sugerem passos para desenvolver uma SD. Apresentaram-se, também, estudos já realizados referentes ao gênero resenha crítica, por pesquisadores brasileiros, nos últimos anos, a partir da análise de dissertações e teses. Na aplicação da SD, proposta desta pesquisa para aplicação dos estudos sobre o gênero resenha crítica, os trabalhos tomaram por base estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). Nessa sequência, foram trabalhadas atividades que contemplaram as dificuldades identificadas nas Produções Iniciais e que auxiliaram na definição das categorias de análise das produções textuais. A utilização da SD permitiu à pesquisadora melhor acompanhamento e análise das ações desencadeadas durante a aplicação dos módulos, junto aos participantes da pesquisa e do objeto de estudo, caracterizando esta pesquisa como exploratória, pesquisa-ação do tipo participativa. Os resultados obtidos na presente investigação científica permitiram observar que o uso de SDs no processo de ensino

e aprendizagem contribui para a aquisição/aperfeiçoamento do conhecimento acerca dos gêneros textuais no ensino superior e que, como o aprendizado sempre está em constante crescimento, há necessidade de retomada de estudo de pontos específicos como a elaboração de resumo, apreciação crítica de Textos-Fonte e uso de citações diretas em produções de resenhas críticas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, Gêneros textuais, Resenha crítica, Sequência didática.

ABSTRACT

The study proposal of this dissertation is the text production of the critical review genre in higher education, which is one of the most common genres in this educational environment and it is requested from students during their academic journey. Hence, a Didactic Sequence (DS) was applied. The *corpus* of analysis included 18 reviews produced by the students from a second term class of the Management course of a university center in southern state of Paraná, Brazil. The general objective was to identify the main problems presented in the production created by the students about the critical review genre, and later to create and apply a Didactic Sequence aiming to contribute to student learning regarding this academic genre. This work presents the following specific objectives: to verify the previous knowledge of students regarding text production of the review text genre, associated with characteristics of academic literacy; to analyze the initial text productions of the review genre regarding structure, style, and theme content; to reallocate the previous knowledge of students to the demands of written practice of the review genre upon the application of DS; and to verify whether students acquired or enhanced their knowledge regarding the production of critical reviews, from initial text productions (IP) and final text productions (FP) of the review genre after DS application. The main theorists used for theoretical approach on literacy were Carlino (2002, 2003, 2009), Kleiman (2008), Marcuschi (2007), Soares (2002, 2004, 2011, 2014). The considerations on discursive and theoretical genres were essential in the reflections by Bakhtin (2003), Marcuschi (2003, 2008), Rojo (2005), and Schneuwly and Dolz (2013). The DS approach was based on the studies by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2013), who suggest steps to develop a DS. Additionally, existent studies were presented on the critical review genre by Brazilian researchers over the last years, from the analysis of dissertations and theses. In the DS application, which is the proposal of this research for applying studies on the critical review genre, the works were based on studies by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2013). In this sequence, activities that included the challenges identified in initial productions and that aided the definition of categories of text production analyses were developed. The use of the DS allowed the researcher a better follow-up and analysis of actions triggered during the application of modules along with the participants of the research and the study object, characterizing this research as an explanatory, participative action research. The results obtained in this scientific investigation allowed observing that the use of DS in the teaching and learning process contributes to the acquisition/enhancement of knowledge on text genres in higher education and shows the need for resuming studies on

specific subjects such as summary creation, critical appreciation of source texts, and the use of direct citations in critical review productions, considering that learning is in constant development.

Keywords: Academic literacy, Text genres, Critical review, Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Procedimento da sequência didática (SD)	45
Quadro 1 – Níveis de alfabetismo funcional, conforme INAF.....	23
Quadro 2 – Categorias de análise	65
Quadro 3 – Categorias de análise	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT NBR – Associação Brasileira de Normas Técnicas – Normas Brasileiras

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

NEL – Novos Estudos de Letramento

PI – Produção Inicial

PF – Produção Final

SD – Sequência Didática

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TF – Texto-fonte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LETRAMENTO: ABORDAGEM PANORÂMICA.....	16
2.1 LETRAMENTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	16
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	20
2.3 LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR	24
3 GÊNERO TEXTUAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	30
3.1 GÊNEROS TEXTUAIS NO UNIVERSO ACADÊMICO	35
3.2 O GÊNERO RESENHA ACADÊMICA	38
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA RESENHA ACADÊMICA	44
4.1 O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44
4.2 ESTUDOS SOBRE O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA NO ENSINO SUPERIOR	46
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	54
6 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS COLETADOS	66
6.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM	66
6.2 APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA	68
6.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA.....	80
6.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS INICIAIS E FINAIS	87
7 CONCLUSÃO.....	100
8 REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA IES PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	110
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (MODELO)	111
ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE) Nº 53507516.8.000.5342	113

1 INTRODUÇÃO

O processo de transição de alunos do Ensino Médio para a graduação não é uma tarefa simples. Tratam-se de dois ambientes de ensino e aprendizagem, porém, com práticas de letramento diversificadas e com diferentes perspectivas em relação ao aprimoramento da leitura e da escrita. Essa prática, nesse novo ambiente educacional, o ensino superior, torna-se mais complexa, o que é justificado pela abrangência, na construção de conhecimentos, de novas formas de pensar, interagir e produzir, ou seja, é um processo complexo de adequação a novas práticas de leitura e escrita que irá requerer um constante trabalho de interação entre acadêmicos, professores e conhecimento a ser adquirido e aprimorado. Esse processo demandará dos alunos novas posturas, novos modos de adquirir e expressar conhecimentos, novas atitudes, novas formas de se expressar nos gêneros textuais mais solicitados nesse ambiente.

Os estudantes, ao ingressarem em uma universidade, precisam se adaptar a novas práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, com os quais não estavam familiarizados em seu percurso educacional anterior. Isso acarreta dificuldades que, muitas vezes, repercutem numa má avaliação pelos professores, crenças, estas, que o conhecimento prévio dos educandos é suficiente para o desempenho de leitura e escrita acadêmica adequada. Assim, começam a se delinear os conflitos entre o que os professores esperam das atividades de escrita e o que os acadêmicos efetivamente escrevem.

Nota-se, dessa forma, que não há uma correspondência entre as práticas de letramento que os estudantes dominam antes do ingresso na universidade e as que lhes são exigidas nesse novo ambiente educacional, pois os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros, acontecem na universidade, não antes. Assim, é de se esperar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a utilizar os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, ou seja, quando se inserem nas práticas de escrita universitárias.

Disso decorre a importância da abordagem desses gêneros em sala de aula com os alunos ingressantes, dando-lhes a oportunidade de (re)conhecerem os modos de organização e de produção desses e, assim, de se familiarizarem com eles. Também há que se considerar que não é suficiente explicitar aos acadêmicos como esses gêneros textuais se organizam

linguisticamente. É preciso mais. É necessário deixar claros os motivos pelos quais essas práticas de escrita acadêmica possibilitam a sua interação com diferentes categorias de textos e discursos que figuram nas diversas disciplinas do curso de graduação escolhido, fato que proporcionará, aos acadêmicos, transformações importantes para a promoção e o desenvolvimento de habilidades leitoras e escriturais, viés necessário para ajudá-los a se tornarem indivíduos mais habilidosos nas práticas de leitura e de escrita e, assim, mais competitivos num mercado de trabalho cada vez mais exigente.

É nesse contexto que se insere este estudo, cujo foco se volta para a abordagem da resenha, um dos gêneros mais comumente utilizados no universo acadêmico. A resenha pode apresentar-se como crítica ou descritiva. A descritiva trata-se de uma produção textual por meio da qual o resenhista faz uma apreciação e uma descrição a respeito de um objeto, com o objetivo de apresentá-lo, de forma sintetizada, apontando, guiando e convidando o leitor a conhecê-lo. Quanto à resenha crítica¹, além das informações contempladas na descritiva, esta exige do redator tomada de posição com relação ao assunto abordado, favorável ou contrária, auxiliando no desempenho de seu papel enquanto ser social, portanto, constitui-se como uma forma de fazer com que esse redator note a si mesmo como ser-no-mundo, em um contexto em que assume o que diz, sobre o objeto resenhado, para outros, amparado em conhecimentos/experiências de seu cotidiano pessoal, profissional e, também, educacional que frequenta.

Por reconhecer a importância da produção desse gênero no ensino superior e deparando-se constantemente com as dificuldades dos acadêmicos na produção escrita da resenha crítica é que esta pesquisadora elegeu-o para desenvolver a presente investigação científica, observando, também, ser vasto o campo sobre a temática em questão, direcionada, em especial, aos educandos ingressantes na academia.

Partindo da concepção de que cada gênero textual possui uma estrutura composicional, um estilo e um conteúdo temático (BAKHTIN, 2003), e das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos na produção escrita da resenha crítica, esta pesquisa procura responder às seguintes questões: quais as dificuldades mais comumente evidenciadas na elaboração de resenhas pelos acadêmicos? Como trabalhar essas questões com vistas a aprimorar o desempenho dos acadêmicos nas suas produções?

Levando em conta que os acadêmicos não (re)conhecem as características do gênero resenha, algumas hipóteses se configuram: a) os principais problemas estariam relacionados à

¹ Expressão usada, nessa pesquisa, como sinônimo de resenha acadêmica

estrutura, o que se justifica pelo desconhecimento dos alunos quanto a esse elemento do referido gênero; b) quanto ao conteúdo temático, parte-se da hipótese de que a maior dificuldade estaria na apreciação da obra requerida no gênero resenha. Mais especificamente, de que os alunos tenham dificuldades em realizar inferências a partir do texto lido e de relacioná-lo com outros textos já lidos/debatidos sobre o assunto da obra/texto resenhado; c) também se parte da possibilidade de que os alunos encontrem dificuldades relacionadas à forma de elaborar citações diretas no texto. Nessa perspectiva, buscam-se alternativas de trabalho que possam minimizar tais dificuldades e acredita-se que um trabalho com sequências didáticas no ensino desse gênero poderia trazer resultados positivos para o domínio desse.

Como proposta de resolução dos problemas desta pesquisa e comprovação ou não das hipóteses, estabeleceu-se como objetivo geral identificar os principais problemas apresentados na produção do gênero resenha pelos acadêmicos para, a seguir, elaborar e aplicar uma sequência didática com vistas a contribuir para sanar as dificuldades que forem evidenciadas. Quanto aos objetivos específicos, esses foram assim delimitados: verificar o conhecimento prévio dos acadêmicos quanto à produção textual do gênero resenha, associado às características do letramento acadêmico; realocar o conhecimento prévio dos acadêmicos às exigências da prática escrita do gênero resenha mediante aplicação de sequência didática; verificar se houve aprimoramento de conhecimento, por parte dos acadêmicos, quanto à produção de resenhas críticas, após aplicação da sequência didática.

Para identificar as principais dificuldades dos acadêmicos ingressantes no ensino superior quanto à produção do gênero resenha crítica e ao desenvolvimento da prática proposta, tomou-se como *corpus* 18 produções textuais² de uma turma do segundo semestre do curso de Administração de um centro universitário do sul do Paraná. A escolha justifica-se por ser essa a turma na qual a pesquisadora ministrou aulas da disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa no referido semestre em que se desenvolveu a pesquisa, aplicando, aos acadêmicos, portanto, a sequência didática em questão.

Assim, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a introdução e breve contextualização do assunto tratado nesta pesquisa. O segundo contempla estudos acerca do letramento, da alfabetização e do letramento acadêmico. A abordagem sobre letramento e alfabetização pautam-se nos estudos de Freire (2008), Gee (2008), Kleiman (2008), Marcuschi (2007), Soares (2004; 2011), Street (2014) e Tfouni (2010). As referências concernentes ao letramento acadêmico, por sua vez, pautam-se em

² A turma participante da pesquisa compõe-se de 22 acadêmicos. Optou-se por analisar apenas 18 produções textuais considerando o critério da maioria exigido pelo Comitê de Ética.

Carlino (2002; 2003; 2009), Bazerman (2006), Street (2014), Soares (2014) e Zavala (2010).

O terceiro capítulo aborda a temática dos gêneros discursivos e textuais com base nos autores Bakhtin (2003), Marcuschi (2003) e Schneuwly e Dolz (2013). Também discorre sobre gêneros textuais no ambiente acadêmico, pautando-se nos estudos de Kleiman (2008), Marcuschi (2007; 2008), Matêncio (2003) e Rojo (2005). Para definir as características próprias da resenha crítica e seu ambiente de produção – o meio acadêmico –, recorreu-se aos autores Motta-Roth e Hendges (2010) e Machado (2005), nos quais buscou-se uma melhor compreensão sobre o tema desta pesquisa – letramento acadêmico e o gênero textual resenha crítica.

No quarto capítulo, encontram-se estudos teóricos relacionados à sequência didática, baseados nos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e Schneuwly e Dolz (2013). Também se encontram nesse capítulo considerações referentes a estudos já realizados sobre a produção de resenha crítica no ensino superior.

O quinto capítulo dedica-se à metodologia desta pesquisa, delineada, entre outras, como exploratória e pesquisa-ação de tipo participativa, devido ao intuito de gerar e interpretar os dados coletados a partir das produções textuais iniciais e finais elaboradas pelos acadêmicos. Também integra essa seção a apresentação do *corpus*, dos procedimentos de aplicação dos instrumentos deste estudo e das categorias eleitas para análise.

O sexto capítulo destina-se ao relato da aplicação da sequência didática, à análise dos dados coletados e à apresentação dos resultados obtidos. No sétimo e último capítulo, são apontadas as considerações finais desta pesquisa.

2 LETRAMENTO: ABORDAGEM PANORÂMICA

Letramento é, sobretudo, um mapa no coração do homem, um mapa de quem você é, de tudo que você pode ser.

Magda B. Soares

O ensino, em todos os níveis, precisa preocupar-se com as atividades realizadas pelos sujeitos, tanto no interior quanto no exterior do ambiente educacional, a fim de possibilitar-lhes melhores usos da linguagem nas situações comunicativas das quais fazem parte em suas práticas sociais diárias, que implicam compreensão e produção de textos orais e escritos. Para que isso ocorra, as pessoas precisam ser “letradas” e não apenas alfabetizadas.

Diante desse contexto, neste primeiro capítulo, buscamos apresentar significados e ideias pertinentes ao letramento. Para tanto, discorre-se sobre a etimologia do termo, as diferenças entre alfabetização e letramento e sobre a vertente do letramento acadêmico, esta direcionada ao entendimento das questões relativas à leitura e à produção textual no ensino superior.

2.1 LETRAMENTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O termo letramento, tal como se conhece hoje em dia, foi usado inicialmente em uma abordagem antropológica. As práticas de leitura e escrita como socialmente construídas só começaram a ser pesquisadas a partir da década de 1970. Até esse momento, o letramento era compreendido como “[...] codificação e decodificação de símbolos organizados em qualquer sistema que representa, de forma permanente e precisa, a linguagem oral” (NUNES-MACEDO, 2005, p. 32). Nota-se, então, que ocorreu uma ressemantização do termo, uma vez que, hoje, letramento implica muito mais do que codificação e decodificação de símbolos da linguagem oral, estando, agora, relacionado à leitura e à escrita em diferentes situações sociais, as quais implicam compreensão e produção de textos de diferentes naturezas (verbais, não verbais, sincréticos³) e constituídos por variados sistemas significantes.

Na década de 1980, grandes estudos etnográficos foram realizados em várias sociedades para analisar as práticas de letramento. A partir de trabalhos realizados na África por Scribner e Cole (1981), baseados na psicologia sociocultural, essa perspectiva foi mudando. Surgem, quase que simultaneamente, em outros países, estudos antropológicos

³ São chamados textos sincréticos aqueles constituídos por várias formas de linguagem, como uma história em quadrinhos, a maioria das propagandas publicitárias, filmes, peças teatrais etc. (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

sobre a leitura e a escrita, como os de Street, com a pesquisa realizada no Irã⁴, e os de Shirley Heath, com a investigação nos Estados Unidos⁵ (STREET, 2014).

No Brasil, o termo letramento pode ser considerado relativamente novo, já que seu surgimento remonta à década de 1980, contudo, apesar dos poucos anos de estudo dedicados a essa prática, vários autores voltam-se à discussão do tema. Para se compreender melhor o percurso histórico desse termo em trabalhos no país, recorre-se, primeiramente, ao estudo de Soares (2014, p. 15), que assinala:

Uma das primeiras ocorrências (do termo letramento) está no livro de Mary Kato, de 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* [...] dois anos mais tarde surge, em 1988 *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* de Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento [...]. Desde então a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.*)

Soares (2014) ainda sugere que o surgimento dessa palavra acontece porque emergem novos fatos e novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos de leitura e escrita. Embora a palavra letramento ainda cause estranheza a muitos, outras do mesmo campo semântico sempre lhes foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, e, mesmo, letrado e iletrado.

O termo letramento remonta a uma palavra da língua inglesa que se tornou conhecida na década de 1980 – *literacy* – e que, segundo Soares (2014, p.17), “[...] vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, [...]”, ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...]” como prática social. Soares (2002, p.145) define letramento como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Portanto, as práticas de letramento assumem nuances diferentes das práticas de ler e escrever resultantes do processo de aquisição do sistema de escrita – a alfabetização –, uma vez que esta, por si só, não garante o uso competente da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais.

⁴ Pesquisa etnográfica realizada na década de 1970 em um vilarejo sobre o qual pairava a representação dominante de habitantes “atrasados” e “iletrados”, ou seja, este estudo tinha como objeto de investigação os usos e os significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas.

⁵ Estudos realizados na década de 1980 sobre os usos da leitura e da escrita em três comunidades do sudoeste dos Estados Unidos marcadas por perfis socioculturais e econômicos distintos.

O conceito de letramento, portanto, traz para o grupo social em que a escrita é introduzida, ou para os indivíduos que a aprendam a usar, a ideia de que ela, a escrita, acarreta consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Para Soares (2014), os pesquisadores brasileiros despertaram para o fenômeno do letramento a partir do momento em que percebeu-se que o problema não era apenas ensinar a ler e a escrever (codificar e decodificar signos), mas, sim, consistia em proporcionar o uso da leitura e da escrita, enquanto práticas sociais, às crianças e aos adultos que delas usufríssem ou se utilizassem. Assim, a primeira condição para o letramento em uma sociedade é que haja escolarização real e efetiva da população, a alfabetização. A segunda é que sejam criadas condições para que o alfabetizado fique imerso em um ambiente letrado, com acesso a materiais de leitura e escrita.

Ainda em território brasileiro, conta-se com estudos de outros pesquisadores reconhecidos que discutem a questão das práticas sociais e escolares da leitura e escrita, dentre os quais figura a linguista Angela Kleiman.

Kleiman (2008, p.15, grifo da autora) argumenta que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”. Para a linguista, “[...] o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos [...]” (2008, p. 19), já que essas práticas envolvem não apenas a utilização da decodificação da linguagem escrita e sua compreensão/interpretação, mas pressupõem que esses usos sirvam para que o indivíduo interaja em seu contexto social, pois, fora do ambiente escolar, outros usos e práticas ligados à escrita são vivenciados. Assim, o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 20). Em outras palavras, o letramento vai além da alfabetização, embora esta seja condição inicial para aquele.

Na mesma esteira, Marcuschi (2007, p.21) concebe letramento como

[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo.

Esses estudos, conduzidos sob uma ótica interpretativa envolvendo a leitura e a escrita,

em contextos nos quais as práticas são comuns, demonstram a diversidade de letramentos que possibilitam o engajamento dos interlocutores protagonistas dessas práticas sociais e culturais correntes devido às mudanças sociais que ocorrem periodicamente na sociedade, exigindo novos conhecimentos e adequações quanto ao reconhecimento e ao uso da prática da leitura e da escrita.

Matêncio (2009) destaca que “[...] a contribuição determinante de estudos sobre o letramento resulta de assumirem que se lida, sempre, com práticas – no plural [...]”, na medida em que há sempre a coexistência de múltiplas formas de se produzir sentidos pelos materiais escritos, que variam segundo o tempo, o espaço institucional, as circunstâncias, os grupos e os sujeitos que os constituem. Essa perspectiva dos estudos de letramento procura “[...] flagrar e compreender as atividades de leitura e escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem [...]” (MATÊNCIO, 2009, p.5), o que permite a investigação dos usos efetivos da linguagem, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Tal compreensão dos usos da língua – como sempre situados – faz compreender que estes nunca ocorrem no “vazio”, mas sempre numa situação histórica e social concreta, por meio da interação.

Também pesquisadores participantes do *New Literacy Studies*, ou “Novos Estudos de Letramento” (NEL), concebem o letramento como prática social (STREET, 2003). Street (2003) apresenta dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O autônomo está aliado às práticas tradicionais, nas quais o letramento é visto como uma tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos, enfatizando a técnica, ou seja, o desenvolvimento das habilidades individuais de leitura e escrita e desconsiderando o contexto de produção. Já o ideológico refere-se às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral, ou seja, propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar em práticas sociais ou contextos particulares.

O termo letramento, portanto, remete a um conjunto de práticas sociais que implicam a compreensão e a produção de textos em diferentes situações de interação. Está relacionado, assim, ao reconhecimento, à interpretação e aos usos de diferentes linguagens, já que não se usa apenas a escrita para produção de sentidos. Assim, há também diferentes graus de letramento, como explica Marcuschi (2007), de acordo com a competência de leitura e escrita adquirida ao longo da vida pelos sujeitos.

Dentre os espaços múltiplos nos quais podem ocorrer processos de letramento, a um deles cabe maior responsabilidade: a escola, que se caracteriza como uma das agências de letramento. Esta, além de ser responsável pela alfabetização, processo de aquisição de

códigos, precisa preocupar-se com o letramento de forma efetiva. Nesse sentido, na próxima seção, abordam-se as relações entre letramento e alfabetização.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No campo da educação, os termos alfabetização e letramento são, muitas vezes, tomados como sinônimos. No entanto, eles não são termos intercambiáveis e sim inter-relacionados.

Marcuschi (2007) aponta que a alfabetização é um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever que acontece na instituição escolar. Pode se dar, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio das habilidades de ler e escrever.

Para Soares (2004), no Brasil, o despertar para a importância de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita e desenvolveu-se a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Quando o indivíduo aprende a escrever, já se diz que está iniciada a alfabetização, seguindo para o caminho do letramento. Como explica Soares (2004, p.8):

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena.

Fazer o uso da leitura e da escrita, isso é, aprender a ler e a escrever, é promover a inclusão do sujeito sob os aspectos do convívio social, cultural, cognitivo e linguístico, entre outros, acarretando na transformação da vida do sujeito.

Soares (2011, p.16) complementa a definição de alfabetização dizendo que esta é:

[...] um processo de representação de fonema e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerariam ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

A alfabetização, portanto, é um processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isso

é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita, sendo essas as habilidades de codificação de fonemas em grafemas, decodificação de grafemas, habilidades motoras, postura corporal, direção correta da escrita, organização espacial da escrita, manipulação correta e adequada da leitura (SOARES, 2004).

Tfouni (2010) afirma que há vínculo entre alfabetização e letramento, sendo essas partes de um todo que devem caminhar juntos. A autora reporta-se à alfabetização como a conquista da escrita enquanto obtenção de habilidades individuais para a leitura, escrita e as denominadas práticas de linguagem. Isso se desenvolve, em geral, pelo processo de escolarização, ou seja, ocorre a partir do ensino formal. No entanto, não é suficiente dominar a leitura e a escrita apenas como uma ferramenta tecnológica. É necessário refletir sobre as consequências políticas da introdução do ser humano nesses processos, uma vez que essa inclusão beneficia e produz uma leitura crítica das relações econômicas e sociais geradas na sociedade (TFOUNI, 2010).

Quanto ao letramento, Tfouni (2010) argumenta ser este algo que não se restringe ao saber ler e escrever, e aponta que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico, ou seja, um processo que tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.

Na perspectiva do educador Freire (2008), a alfabetização de qualquer indivíduo é algo que nunca será alcançado por completo, ou seja, não há um ponto final. A realidade exige a extensão e a amplitude da alfabetização no educando no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (FREIRE, 2008, p.19).

Nesse sentido, embora Freire nunca tenha usado tal nomenclatura, sua concepção de alfabetização coincide com a concepção atual de letramento, uma vez que ele considera que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que tal processo de aprendizagem nunca finda. Assim, para o Freire (2008, p.20), a alfabetização assume um significado mais abrangente – o de letramento –, na medida em que vai além do domínio do código escrito, eis que se efetiva como prática discursiva e

[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante

instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Embora não sejam sinônimos, alfabetização e letramento andam juntos, pois um implica o outro, na medida em que as práticas de letramento requerem a alfabetização, ou seja, a codificação e a decodificação de signos e todo o processo que isso envolve.

A própria concepção de “sujeito alfabetizado” mudou ao longo dos anos, englobando aspectos mais amplos, que concernem ao letramento. Segundo Soares (2004), isso pode ser observado pelos critérios do Censo Populacional. Até a década de 1940, era considerado alfabetizado o sujeito que declarasse saber ler e escrever (soubesse escrever o próprio nome). Já na década de 1950, alfabetizado era o sujeito capaz de ler e escrever um bilhete simples. Atualmente, o critério para definir o nível de “alfabetização funcional” da população tem por base os anos de escolarização. Para Soares (2004, p. 7), fica “[...] implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita [...]”, verificando-se, assim, “[...] uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”.

Outro exemplo disso são as pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro – vinculado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) – sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Essa pesquisa é realizada a cada dois anos e tem o intuito de medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos, de ambos os sexos, contando dois mil brasileiros residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não. Para isso, utiliza como instrumentos, além de entrevistas, testes práticos, classificando os respondentes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno (INAF, 2005).

O Quadro 1, a seguir, traz as categorias e a descrição das habilidades consideradas pelo INAF para classificar os sujeitos:

Quadro 1 – Níveis de alfabetismo funcional, conforme INAF

ANALFABETOS FUNCIONAIS
Analfabetismo – Não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
Alfabetismo rudimentar - Localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.
ALFABETIZADOS FUNCIONALMENTE
Alfabetismo básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
Alfabetismo pleno - Pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Fonte: Instituto Paulo Montenegro – INAF

Esses “níveis de alfabetismo” denotam a utilização de tais terminologias (alfabetização e letramento) ainda como sinônimas. Isso porque embora os critérios utilizados estejam muito mais relacionados, em nossa concepção, com o domínio do letramento – uma vez que os “níveis de alfabetismo” se relacionam às habilidades/competências de leitura atreladas às práticas sociais (ler textos longos, relacionar partes, comparar, interpretar e sintetizar informações, fazer inferências, interpretar tabelas, mapas e gráficos) –, ainda prevalece a terminologia “alfabetização”, concebida, neste estudo, como relativa aos processos formais de ensino das técnicas de codificação e decodificação da escrita. A alfabetização seria, então, uma etapa – inicial e fundamental – do processo de letramento.

Além disso, esses níveis permitem perceber o quanto é necessário fazer com que o sujeito interaja com a leitura e a escrita, dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, precisa saber fazer uso da leitura e da escrita como prática social. Também apontam para o fato de que tais habilidades não são estanques, podem/devem ser desenvolvidas/aperfeiçoadas, o que nos remete, novamente, ao processo de letramento.

Portanto, devido a essas exigências da sociedade atual, é importante que o aluno detenha um conhecimento mais aprofundado do significado de ler e escrever para que tenha oportunidade de se tornar um cidadão crítico, e as instituições de ensino podem oportunizar situações que promovam o desenvolvimento gradativo dessas competências, que deem condições aos estudantes de resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a liberdade de participação no mundo letrado, pois esse é o local mais indicado para que ocorra o contato com diversos textos, com distintos modelos, com

possibilidades de buscar alternativas para auxiliar o desenvolvimento/aperfeiçoamento das práticas de leitura e produção de textos dos estudantes.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais e psicológicas (RIBEIRO, 2001). É importante que elas estejam presentes na sala de aula, na aprendizagem de conteúdos acadêmicos e também no contexto geral do ambiente escolar.

Portanto, nesta pesquisa, a perspectiva do letramento como prática social direciona-se para situações concretas da leitura e escrita no ensino superior, esse denominado de letramento acadêmico. É sobre isso que versa a próxima seção.

2.3 LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

O processo de transição de alunos do ensino médio para a graduação não é algo simples. Trata-se de dois ambientes de ensino e aprendizagem com práticas de letramento diversificadas e com diferentes perspectivas em relação à linguagem. Nesse sentido, é de se esperar que os alunos apresentem dificuldades em relação, principalmente, aos gêneros textuais exigidos no novo ambiente de ensino. O assunto torna-se mais complexo por se tratar de outras formas de pensar, interagir, produzir textos, com diferentes estratégias para a construção de conhecimentos, ou seja, é um processo complexo de aquisição de práticas de letramento, próprias desse meio. Como explica Carlino (2009), não se pode esquecer que, ao ingressar no nível superior, o aluno é apresentado a um novo universo de leituras, pois passa a trabalhar com modalidades textuais e concepções teóricas nunca ou pouco estudadas antes, o que também lhe causa estranhamento, problemas de compreensão, de sistematização de conhecimentos e transformação destes em textos.

Partindo dessa consideração, nota-se que a pouca (ou nenhuma) familiarização dos alunos com os gêneros desenvolvidos no universo acadêmico gera dificuldades no processo de adaptação do estudante às práticas desenvolvidas na universidade. Isso acontece porque os objetivos do uso da linguagem na esfera escolar são diferentes dos objetivos da universidade. Na escolar, o uso da linguagem está voltado principalmente para situações internas de sala de aula, isso é, a leitura de textos é direcionada para conhecimentos da língua e para fins avaliativos, na maioria das vezes. A escola, em geral, apaga a língua do indivíduo, as

variedades dos alunos não são consideradas, e as propostas de leitura e escrita pouco têm relação com a vida dos estudantes (GERALDI, 2011). Tais propostas não são restritas à disciplina Língua Portuguesa, mas, sim, expandem-se a todas que usam a língua para efetivar o processo de aprendizagem. Para Batista (2006), a escola brasileira produz uma massa muito grande de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que mesmo sabendo ler e escrever não conseguem utilizar essa habilidade para satisfazer às exigências do aprendizado.

Já na universidade, a proposta é que a leitura e a produção de gêneros devem se situar na perspectiva da língua como ação social, ou seja, pelo uso real dos gêneros é que se dá a participação competente dentro da comunidade discursiva por parte do aluno. Essa tomada de posição faz inferir que os processos de leitura e produção textual são considerados interacionais e relacionados às instâncias de usos da linguagem, das posições de sujeito diante do caráter heterogêneo dos textos. Em síntese, o aluno, através da leitura e da produção escrita, torna-se efetivamente protagonista e ator principal de seu mundo.

Entende-se, portanto, que, no ato da leitura e da escrita acadêmica, estão presentes o apreender, o compreender e o interpretar, processos complexos que pressupõem capacidade de interiorizar, falar e escrever com reelaboração própria, com capacidade de análise, síntese e visão crítica, levando-se em consideração, de acordo com Carlino (2003), que os modos de ler e de escrever, de buscar, adquirir e comunicar conhecimento não são iguais em todos os âmbitos. No ensino médio, apesar de já estar caindo em desuso, ainda persiste a prática na qual aprender a ler/escrever acaba sendo, para a maioria dos alunos, uma decodificação das palavras. Lê-se apenas por ler, sem saber o que está lendo e porque está lendo; não há um significado para tal, e o mesmo ocorre com a escrita.

Sendo assim, a universidade constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudante adquirir, aprimorar e produzir conhecimento, compreendendo que as dificuldades acerca da escrita e do reconhecimento dos gêneros que circulam nesse meio se iniciam antes do ato de escrever, ou seja, relacionam-se também ao modo de processar a leitura. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais gêneros são especializados e situados no meio acadêmico, isso é, de que as comunidades discursivas possuem as suas próprias normas e convenções para produzir e que os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção (BAZERMAN, 2006), sugere a noção de letramento acadêmico.

Letramento acadêmico, de acordo com Fischer (2008, p.180), é a “[...] fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social [...]”, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, mas que se dá para fins específicos desse

domínio social, sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário.

Por se entender o letramento acadêmico como um processo de desenvolvimento das habilidades e conhecimentos característicos do universo acadêmico, especialmente as formas de interagir com os outros participantes desse ambiente, é necessário que o universitário seja socializado nos discursos que circulam nesse meio, o que não representa, seguramente, um processo imediato, uma vez que o aluno “[...] se vê com o desafio de aprender uma nova linguagem social [...]” (OLIVEIRA, 2009, p.7), pois o processo de leitura e escrita deve ser visto “[...] como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos” (ZAVALA, 2010, p.73).

As abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário sustentam-se no que Street (2014) definiu como modelo *autônomo* e modelo *ideológico* de letramento. O ideológico é definido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de acessar novos conhecimentos, tratar e usar os textos (DIONÍSIO, 2006). Esse modelo opõe-se ao autônomo (STREET, 2014), no qual o letramento é abordado como conjunto universal de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos.

Os conceitos provenientes dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) referentes ao modelo ideológico – sustentando a ideia de que os letramentos dependem do contexto e da cultura, assim como seus efeitos – permeiam o conceito de letramento acadêmico. Correlacionam-se ao modelo ideológico de letramento, considerando-o em um contexto de práticas sociais situadas, e apontam três modelos associados à prática de escrita no meio acadêmico (LEA; STREET, 2006 apud COSTA, 2013):

- a) modelo das habilidades: neste, o letramento é entendido como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que o estudante deve adquirir e desenvolver para aplicá-lo nos contextos mais amplos da universidade, considerando as habilidades já adquiridas anteriormente;
- b) modelo da socialização acadêmica: refere-se ao processo de aculturação de estudantes em discursos e gêneros baseados nos temas e nas disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento. Esse modelo supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e, uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido

as regras básicas de discurso acadêmico particular, estão aptos a utiliza-lo sem obstáculo;

- c) modelo dos letramentos acadêmicos: essa abordagem entende os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária como práticas sociais, considerando que as práticas comunicativas exigidas no contexto acadêmico variam de acordo com as disciplinas. Esse modelo é caracterizado por levar em conta os significados que aluno, professor e instituição atribuem à escrita. Também considera a trajetória de letramento do aluno, sua identidade social, bem como o processo pelo qual o acadêmico passa ao apropriar-se de um novo gênero da esfera do ensino superior.

Esses três modelos se complementam: o aluno precisa conhecer as convenções que regulamentam as práticas de letramento da instituição de ensino superior, as habilidades de leitura e escrita específicas desse meio e, então, ter condições de fazer uso da escrita valorizada na instituição. Essas abordagens auxiliarão os acadêmicos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros textuais.

Ao refletir ainda mais sobre esses três modelos que devem permanecer juntos na prática do letramento acadêmico, percebe-se que existe um fio condutor que perpassa por eles, o da transformação causada na vida de quem se torna “letrado” – no sentido de ter transformado a leitura e a escrita em prática social cotidiana. Soares (2014, p.37) afirma que:

[...] socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma que era, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferentes.

Nesse sentido, o letramento acadêmico possibilita que o aluno torne-se uma pessoa preparada para a sociedade da informação, permitindo-lhe realizar uma aprendizagem, quando necessária, de maneira autônoma em diversos aspectos da vida e ao longo desta. Essas habilidades não são apenas úteis em atividades acadêmicas e escolares, mas aplicáveis a todas as situações de resolução de um problema ligado à necessidade de informação, como também em seu cotidiano, na forma de comunicação/interação com seus pares.

Para que haja o entendimento e a prática do letramento acadêmico dessa maneira, é necessário ressaltar novamente que os alunos ingressantes no ensino superior trazem concepções de leitura oriundas da educação básica e de outras esferas, mas tais concepções, muitas vezes, não possibilitam que esses estudantes se engajem na apropriação do discurso

acadêmico, e, assim, dos gêneros característicos desse meio. Segundo Zavala (2010, p.72), “[...] em geral, se assume que os estudantes do ensino superior chegam a essas instituições prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhe exige [...]”, sem atentar que muitos deles não dominam nem conhecem as particularidades e os usos dos gêneros próprios desse universo, pois, em sua maioria, não participaram de práticas discursivas que envolvem tal uso.

Para se constituir como um sujeito crítico e participativo na universidade, o aluno deve atentar, acima de tudo, para o contexto acadêmico, participando de uma experimentação das práticas a fim de entender o novo ambiente em que está inserido e conhecer os gêneros dessa esfera (MOTTA-ROTH, 2006), assumindo posicionamentos diante das atividades de leitura e de escrita para que possam se manifestar, portanto, criticamente.

Dessa maneira, as práticas no campo do letramento acadêmico adquirem uma natureza *transformativa*, pois há um interesse transformativo na construção de significados, um compromisso em buscar as experiências vividas pelas pessoas na tentativa de explorar o que está em jogo para elas, em contextos específicos (LILLIS; SCOTT, 2003 apud SILVA, 2014).

Considerar os contextos específicos nos quais a escrita aparece é entender que o letramento acadêmico não é um fenômeno homogêneo, pelo contrário, considerar as especificidades dos contextos que circundam esse ambiente significa entendê-lo a partir de questões mais amplas que permeiam a escrita acadêmica, a exemplo das práticas institucionais e do cotidiano externo à universidade vivenciado pelo acadêmico. Nesse sentido, o papel do educador no ensino superior, no que tange às práticas de letramento acadêmico, deve superar a mera reprodução e o simples repasse de conhecimento e deve buscar novas alternativas que abram espaço para a aquisição e o aprimoramento dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem, pois esse espaço deve ser visto como construtor do conhecimento científico, filosófico e artístico, no qual os envolvidos devem ser desafiados a buscar o conhecimento novo de forma crítica, reflexiva e criativa (SEVERINO, 1998).

Assim, conforme aponta Carlino (2002), a leitura e a escrita constituem atividades de importância primordial dentro da formação acadêmica dos alunos, pois permitem que estes se apropriem dos processos e das operações específicas que a compreensão leitora e escrita das diversas disciplinas exige, aprofundando conhecimentos sobre os conteúdos desenvolvidos. Afinal, “[...] a boa escrita está sempre relacionada com o domínio substancial das disciplinas” (CARLINO, 2002, p.13).

Nota-se, dessa forma, que o conceito de alfabetização no ensino superior envolve um conjunto de noções e estratégias necessárias para que o estudante universitário possa se

integrar à cultura discursiva do meio acadêmico (CARLINO, 2009), desenvolvendo-se e apropriando-se do conhecimento que lhe é oferecido para incluir-se na academia por meio de estudos e de produções que lhe são requeridas, ou seja, a partir de leituras e escritas que fazem parte da demanda e do quesito da universidade.

Por englobar, portanto, a alfabetização acadêmica, uma gama de aspectos relacionados à inserção do sujeito nesse espaço, as quais implicam desde a compreensão e o uso de terminologias próprias de cada área, (re)conhecimento de discursos e concepções teóricas, de pontos de vista divergentes ou complementares, de formas de agir e de falar (e o que falar) em situações próprias desse universo, até a produção de gêneros textuais próprios do contexto acadêmico, observa-se a importância de um trabalho efetivo de produções e análises de textos que integrem os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Portanto, por ser muito vasto o conceito de alfabetização acadêmica, fez-se dele um recorte, voltando-se, nesta pesquisa, para o trabalho com a produção de um dos gêneros textuais comumente exigidos nesse meio – a resenha crítica –, tornando-se necessário, assim, tecer considerações acerca do que se define como gênero textual, de seu papel no ambiente acadêmico e do gênero textual resenha crítica, as quais são apresentadas no próximo capítulo.

3 GÊNERO TEXTUAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, revisitamos os conceitos de Bakhtin (2003) acerca dos gêneros discursivos para, em seguida, relacioná-los aos estudos dos gêneros textuais. Na sequência tratamos de considerações teóricas relacionadas aos gêneros textuais no universo acadêmico, como estes são abordados nesse meio e, na sequência, abordamos o estudo do gênero resenha acadêmica.

É por meio da linguagem que os indivíduos interagem com o mundo e buscam atender às suas necessidades enquanto seres sociais. Essas necessidades são renovadas constantemente devido às imposições dos avanços tecnológicos, por exemplo, que alteram as formas de interação entre as pessoas na sociedade. Em qualquer situação que implique linguagem, atividade humana, há gêneros textuais (orais ou escritos), uma vez que as práticas sociais são por eles mediadas. Assim, como são diversas as esferas de produção discursiva, são também inúmeros os gêneros que circulam socialmente. Cada esfera engloba determinados “tipos”, de acordo com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação em que os enunciados são produzidos.

O conhecimento e a prática dos gêneros são essenciais, portanto, para que haja a inclusão da pessoa na sociedade. Um dos ambientes em que ocorre o acesso a esse conhecimento é o educacional – escola/universidade –, o qual configura um local no qual, a partir da leitura e da escrita de textos, em diferentes áreas do conhecimento, concretizam-se nos utilizados no dia a dia. Essa prática possibilita, nesses ambientes, que o educando reconheça as particularidades da variedade de textos, preparando-se, assim, para usá-los de modo competente quando estiver em espaços sociais não escolares.

Nesse sentido, sendo a escola o lugar por excelência de ensino e aprendizagem da língua em uso, prática essa sempre mediada por textos, o foco principal das atividades escolares, na abordagem da língua materna, há de ser o texto, como destacam Dolz e Schneuwly (2013). Esses autores sugerem o trabalho com a língua, no ambiente educacional, pautado nos diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos. Os concebem como formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula, pois são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

O ensino dos gêneros textuais no ambiente educacional procura apontar para o uso da língua vinculada à vida cultural e social, permitindo que o aluno saiba por que está produzindo um texto, que finalidade pretende atingir e para quem escreverá. Nesse sentido, o

professor, como mediador do conhecimento, é aquele que auxilia na formação do sujeito crítico, consciente de seu papel de escritor e leitor, fazendo com que seu aluno use a língua de maneira adequada a cada situação, seja na forma oral ou escrita.

É nessa perspectiva que se visualiza o ensino, ou seja, baseando-se no conhecimento e no domínio dos gêneros, de forma a apresentar e a desenvolver nos alunos habilidades específicas para utilizarem a língua nas diversas situações de uso, segundo os contornos sociais já pré-estabelecidos e configurados nesses.

Os estudos sobre os gêneros textuais derivam dos estudos de Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos. Esse autor explica que estes são tão diversos quanto permite a esfera da atividade humana em que se produz a linguagem. Dessa forma, cada esfera (cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística, acadêmica, etc.) elabora-os, de acordo com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação em que os enunciados estão sendo produzidos. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso constituem formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor refere que só o ser humano se comunica, fala e escreve, por meio de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso, que, apesar de possuir uma forma típica, pode sofrer alterações para se adaptar aos diferentes contextos de uso. Conforme Bakhtin (2003, p.282), “[...] todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”.

Em linhas gerais, a perspectiva bakhtiniana iniciou uma tradição de estudos que teve influência direta sobre as diretrizes oficiais de ensino e, por conseguinte, nas práticas docentes. Portanto, esse teórico é considerado um dos pensadores mais importantes no que tange ao estudo dos gêneros do discurso. Na sua teoria, observa-se que o caráter social dos fatos da linguagem define o enunciado como um produto da interação social, no qual as palavras são entendidas como produto de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de comunicação de uma comunidade linguística. Assim, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280). São esses enunciados – constituídos de conteúdo temático (aquilo que pode ser dito numa determinada situação de interação), estilo (vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais/forma individual de escrever) e construção composicional (estrutura formal propriamente dita) – que Bakhtin vai denominar como gêneros discursivos.

Essas três características que fundamentam o gênero, segundo Bakhtin (2003), nada representam se o enunciado não for analisado levando-se em consideração todo um contexto. Ou seja, os enunciados pertencem à determinada esfera da atividade humana, devidamente localizados em um tempo e espaço – condição sócio-histórica – e dependem de um conjunto de participantes e suas vontades enunciativas ou intenções. Para Bakhtin (2003, p.277), esses três componentes “[...] fundem-se no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”.

As esferas de comunicação geram inúmeras situações comunicativas e, portanto, inúmeros gêneros. Bakhtin (2003) realiza uma “classificação” dos gêneros de acordo com a circulação em diferentes esferas: primários e secundários. Os primários (simples) são aqueles gêneros que surgem em contextos mais familiares, utilizados na interação cotidiana. Já, os secundários surgem em outros contextos, mais institucionalizados, dependendo da esfera comunicativa. Conforme Bakhtin (2003, p.281),

[...] os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...].

Disso se infere que os gêneros discursivos indicam possibilidades de combinação entre os modos imediatos de comunicação oral e as formas escritas de comunicação. Logo, os gêneros secundários e primários são misturas, o que permite pensar nos gêneros discursivos como realizações das interações geradas na esfera da comunicação verbal. Assim, é possível acompanhar a expansão deles para outras esferas de comunicação, realizadas pela versatilidade de outros códigos culturais que se constituem em relação à palavra, dentro e fora do âmbito educacional.

Embora Bakhtin (2003) usasse a terminologia “gênero discursivo” para denominar os enunciados produzidos nas diferentes esferas, no capítulo “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, o autor diz, já em seu início, que “[...] o texto (oral ou escrito) [...] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” e que “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento [...]” (2003, p. 307). Disso é possível compreender que o discurso, ou os gêneros discursivos, materializam-se e circulam socialmente em forma de textos, de gêneros textuais. Só assim se dão a conhecer e podem ser objeto de estudo.

Gênero textual, portanto, é entendido neste estudo como a materialização de um gênero discursivo. Ou seja, o discurso pode materializar-se em forma de texto escrito, de texto oral, de uma pintura, de um texto sincrético, de gestualidade, etc. (FIORIN, 2012). É nesse sentido que denominamos nosso objeto de estudo – as resenhas críticas produzidas pelos alunos – como um gênero textual⁶.

Em seu cotidiano, o falante se depara com inúmeras situações em que deve fazer uso da linguagem – seja para fazer-se entender ou para compreender algo. Porém, cada um desses momentos apresenta especificações que ditam “o que dizer”, “como dizer” e “a quem dizer”. Assim, corroborando com o olhar de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2013, p. 52) consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais:

Os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; A estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; As configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Tais autores desenvolvem a ideia de gênero utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos educacionais para o domínio da produção de textos, já que essas práticas permitem a manifestação individual e social da linguagem, ou seja, os gêneros são artefatos culturais historicamente construídos. Dessa forma, Schneuwly e Dolz (2013) propõem, na prática pedagógica, que se dê atenção aos seguintes aspectos: a) análise das ações semiotizadas – ações sociais mediadas pelo discurso – em relação com o social; b) a desconstrução da estrutura do texto e interpretação/descrição dos recursos linguísticos; c) a explicação das operações psicológicas na produção do texto e na apropriação do gênero do discurso. Procura-se, assim, compreender os gêneros como reguladores e como produtos das atividades sociais da linguagem.

Ainda esses autores, seguindo a perspectiva de Bakhtin (2003), argumentam que a estrutura dos gêneros é definida por sua função e a escolha do gênero se faz “[...] em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 27), constituindo “[...] formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 07).

⁶ Schneuwly e Dolz (2013, p.74) definem gêneros textuais como sendo “[...] instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação [...]”, funcionando como um modelo comum do qual o falante da língua deve lançar mão para interagir nas mais diversas situações comunicativas.

As atividades que o professor se propõe a desenvolver com a linguagem não podem, portanto, prescindir da abordagem dos gêneros. Para Schneuwly e Dolz (2013, p.06), “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes [...]”, justamente porque os gêneros são a realização prática daquilo que é a linguagem, ou seja, a materialização dos discursos se dá sempre na forma de um gênero.

Schneuwly (2013) afirma, ainda, que os gêneros são ótimos instrumentos para ensinar e aprender língua. Quanto mais gêneros são apropriados, maiores são as capacidades de se usar a língua. Para esclarecer como os gêneros são instrumentos essenciais para a aprendizagem, o autor considera que toda a aprendizagem se dá não individualmente, mas nas interações sociais. Então, os gêneros são “objetos” que os indivíduos usam para se comunicar, instrumentos de comunicação socialmente elaborados ou, dizendo de outra maneira, são instrumentos da comunicação entre as pessoas. No entanto, um instrumento só poderá ser útil como mediador das interações se o sujeito se apropriar dele. Nessa direção, Schneuwly (2013, p.24) postula que “[...] o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Fica evidente a necessidade de familiarização com o gênero para que se possa fazer uso dele como mediador de práticas sociais.

No universo acadêmico, por exemplo, a produção de gêneros textuais proporciona ao produtor o diálogo com outros membros inseridos nesse mesmo contexto, e é nesse diálogo que o produtor desenvolve a capacidade de apresentar seus conhecimentos e avaliar os discursos. A oportunidade de interagir com outros é uma das razões pelas quais os membros da universidade têm a oportunidade de exercer um papel social quando produzem um gênero com base em um ou mais textos-fonte, isso é, buscando desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Partindo, então, desses pressupostos, consideram-se gêneros textuais como realizações linguísticas concretas, construídas historicamente pelo ser humano, pois, conforme Marcuschi (2007, p.20)

Os gêneros são fenômenos históricos intrinsecamente associados à vida social e cultural dos indivíduos. São considerados, ainda, formas de ação social, através das quais o homem consegue se expressar e traduzir suas concepções sobre o mundo. Dessa forma, considera-se que toda situação comunicativa, seja ela do âmbito oral ou escrito é realizada através de gêneros.

Segundo o autor, os gêneros são de difícil definição e são, portanto, caracterizados em relação à sua função comunicativa, fruto de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e

estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos que apresentam características definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição própria. (MARCUSCHI, 2007)

O gênero, visto como instrumento de interação social, transforma comportamentos em uma dada situação, representa a atividade e a materializa, e é lugar de transformação, exploração, de enriquecimento de possibilidades. É necessário evidenciar que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais. Os gêneros são, assim, a referência intermediária para a aprendizagem e, por isso, constituem-se como objetos de ensino e instrumentos da maior relevância para essa construção. São condutores de novas ideias e visão de mundo, oportunizando conhecimentos plurais.

Por se tratar a universidade como uma das principais instituições sociais em que a prática de determinados gêneros textuais é bastante comum, a partir do trabalho com a produção de textos escritos com objetivos e fins específicos, torna-se importante tecer considerações acerca da circulação dos gêneros textuais no universo acadêmico como possibilidades de crescimento social, intelectual e profissional dos estudantes, no cotidiano.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS NO UNIVERSO ACADÊMICO

No ensino superior encontra-se a predominância do domínio acadêmico-científico dos textos característicos desse ambiente educativo, onde se destaca a valorização dos gêneros de domínio técnico e acadêmico, como resenhas, fichamentos, resumos, entre outros, o que justifica a dificuldade dos acadêmicos quando ingressam na universidade e se deparam com a necessidade de produção de tais textos.

Por isso, ao ingressarem na universidade, esta tem a responsabilidade de garantir aos acadêmicos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o entendimento das produções textuais característicos a esse meio para que os alunos possam exercer o exercício da cidadania. Isso implica, por óbvio, o ensino de gêneros.

Para que ocorra o exercício dessa prática, muitas teorias e metodologias foram e são postas em discussão por pesquisadores e professores na tentativa de promover um ensino de qualidade e a percepção da língua em uso. Uma dessas tentativas é a prática pedagógica contextualizada dos gêneros textuais, os quais materializam os gêneros discursivos.

Para Marcuschi (2007), os gêneros textuais manifestam-se por meio da oralidade e da escrita, sendo materializados a partir de situações comunicativas recorrentes. Na visão do autor, os gêneros textuais são os textos que circulam na vida cotidiana com “[...] padrões sócio comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas” (MARCUSCHI, 2007, p.03-04)

A abordagem dos gêneros textuais no ensino superior terá mais êxito se partir do entendimento desta como prática de letramento, considerando-os como um processo que envolve práticas de leitura, escrita e oralidade, já que letramento liga-se ao caráter escritural de certas práticas, presente em todas as situações comunicativas que visam à interação social (KLEIMAN, 2008).

A respeito da escrita, para que o acadêmico iniciante consiga adaptá-la às condições específicas e aos propósitos comunicativos próprios da comunidade acadêmica, e para que possa aplicá-los no seu cotidiano, é preciso que domine a linguagem própria daquele meio, desenvolvendo também consciência a respeito dos gêneros presentes naquela comunidade e dos propósitos comunicativos comuns a ela (CARLINO, 2002).

Diante desse quadro, defende-se que, nesta pesquisa, a produção de resenhas é um expediente de relevância para a formação dos acadêmicos ingressantes no ensino superior, uma vez que, como afirma Matencio (2003, p.1), “[...] através desse tipo de atividade de retextualização [...], o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar [...]”. Tal produção ainda redimensiona ou (re)constrói e organiza seus conhecimentos sobre como agir nas práticas discursivas em que emerge o gênero em questão.

Dessa forma, ao se trabalhar gênero textual na universidade, é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador das práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra. A articulação de significados que são considerados coletivos e, portanto, compartilhados, faz-se por meio da linguagem. Evidencia-se, nesse contexto, que o trabalho com a linguagem em situações de ensino não se restringe ao ensino de palavras; ele estende-se à produção de significados culturais e sociais.

Marcuschi (2008) apresenta algumas percepções necessárias e pontuais quando afirma que a compreensão textual não equivale à decodificação de mensagens e sim a operações que propiciem a construção de sentidos, pois, para o autor, o significado não está nas “linhas” do texto, mas na sua relação com a história. De acordo com Marcuschi (2008, p.93),

[...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos. Não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive.

Assim, é fundamental que o acadêmico desenvolva competências discursivas no uso de diferentes textos acadêmicos, além de sua capacidade cognitiva e discursiva, sendo capaz de construir textos que sejam produtos de observação, reflexão, indagação, produção de uma consciência crítica e autonomia intelectual e social, a partir da leitura e da interpretação de textos-fonte.

Para que os acadêmicos adquiram e/ou aprimorem essas competências, retomam-se as três características comuns a qualquer gênero, apontadas por Bakhtin (2003) e revisitadas por Rojo (2005), que são pontos de partida para o aprendizado da leitura e da escrita como elementos da prática social:

Os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através de gêneros; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); as configurações das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e de forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo). (ROJO, 2005, p.196)

Com base nos pressupostos teóricos elencados referentes aos gêneros textuais no universo acadêmico, entendemos que a leitura e a escrita, nesse ambiente de aprendizado, não deveria se desconectar dos modos de circulação social dos textos. Os textos circulam na sociedade com diversas finalidades e alcançam uma extensa variedade de leitores. É preciso levar os modos de leitura e produção de textos para o espaço da sala de aula de forma a auxiliar os acadêmicos no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, principalmente os próprios desse universo, uma vez que são, na maioria dos casos, desconhecidos para os ingressantes, como produção de fichamentos, ensaios, artigos, resenhas.

Dentre os mais produzidos no ensino superior, direciona-se esta pesquisa para o gênero resenha, um das mais solicitados aos acadêmicos, pois, parafraseando Motta-Roth (1996), produzir resenha é uma oportunidade para que os escritores inexperientes – no caso, os graduandos – sejam iniciados no debate acadêmico. Portanto, na próxima seção, apresentam-se os estudos teóricos acerca desse gênero.

3.2 O GÊNERO RESENHA ACADÊMICA

As habilidades de escrita e de leitura, no nível acadêmico dos estudos, são motivadas por situações discursivas específicas, capazes de proporcionar um desenvolvimento mais crítico e reflexivo (LEA, 2014) dos alunos que ingressam no ensino superior, em qualquer área de formação. Assim, no universo acadêmico, os educandos são levados a produzir uma diversidade de textos, desde simples resumos até textos mais complexos, como um trabalho monográfico ao final do curso. Desse modo, seja para atender aos requisitos de um componente curricular do curso, ou – e principalmente – seja para compartilhar o resultado de uma pesquisa, os acadêmicos precisam produzir uma variedade de textos, de diferentes gêneros.

As resenhas acadêmicas são gêneros textuais que permitem o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura por parte dos alunos, motivados por situações discursivas específicas e capazes de proporcionar um desenvolvimento reflexivo e crítico acerca de um determinado objeto de estudo por parte do acadêmico. Para Bazerman (2006), o domínio da resenha propicia ao graduando a oportunidade de executar práticas discursivas de leitura e de escrita que são requeridas a ele como membro do ensino superior. Esse domínio refere-se tanto à leitura quanto à escrita, atividades através das quais o aluno, sendo um agente que participa da estruturação comunicativa acadêmica, formaliza o seu papel de aprendiz na universidade.

É importante ressaltar que se tem consciência de que os alunos, ao ingressarem na universidade, não são resenhistas⁷ especializados; estão adquirindo conhecimentos iniciais a respeito das características dos gêneros próprios desse universo. Portanto, não se espera que esses acadêmicos produzam resenhas com elevado nível de criticidade, como ocorre em resenhas produzidas por especialistas. Bezerra (2007, p. 46) explica que, nesse sentido, existe um “[...] padrão principal para a descrição de resenhas de especialistas e de um padrão secundário, menos complexo, para dar conta da organização retórica de resenhas de alunos [...]” e, assim, não é de se esperar que os calouros consigam atingir rapidamente o padrão de uma resenha produzida por um especialista.

Nesse contexto, algumas das habilidades exigidas do aluno universitário são descrever e assumir um posicionamento acerca de textos de sua área de estudo, o que é possível por

⁷ Utiliza-se, aqui, o termo “resenhista” para denominar os alunos que não são especialistas na produção de resenhas acadêmicas. Considera-se que eles estão desempenhando a função social e o papel de um resenhista, embora estejam atuando em um contexto de ensino-aprendizagem.

meio da produção de resenhas. Tal produção envolve o estudante em um contexto de reflexão e diálogo com as leituras que ele realiza durante sua formação acadêmica, desenvolvendo sua capacidade de atuar crítica e ativamente no ensino superior e no seu meio social e profissional. Além disso, segundo Motta-Roth (2001), a produção de resenha é uma oportunidade para que os escritores inexperientes – no caso, os graduandos calouros – sejam iniciados no debate acadêmico, desenvolvendo habilidades ligadas à leitura e à escrita de textos desse universo.

A resenha acadêmica se organiza partindo de atividades sociais, como eventos, seminários, leituras e discussões, e analisa uma determinada temática, isso é, discute um determinado tema. A produção desse texto acadêmico parte de atividades discursivas de sala de aula e tem como objetivo discutir sobre uma temática em estudo, buscando adquirir conhecimentos acerca desta.

Para diferenciar melhor a resenha acadêmica das outras resenhas, deve-se compreender o que é o gênero em questão. Motta-Roth e Hendges (2010) apresentam a resenha como àquela usado na universidade para avaliar uma produção intelectual de uma determinada área do conhecimento. Segundo as autoras, a pessoa que escreve a resenha e aquela que lê têm objetivos diferentes: enquanto a primeira fornece uma opinião crítica, a outra busca. Sendo assim, o resenhista descreve e avalia uma obra, visando ao entendimento de sua produção pelo leitor.

Machado (2005) descreve a resenha acadêmica com base em um modelo de análise das operações de linguagem. Para o autor, a produção textual compreende operações de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As operações de ação estão relacionadas às representações do meio físico, dos participantes que interagem na situação comunicativa, da instituição onde o texto é produzido, dos objetivos e do conhecimento de mundo que pode ser mobilizado para a produção textual. Quanto à situação de produção e mobilização de conteúdos, a leitura, a interpretação e a sumarização antecedem a produção da resenha, a qual apresenta as informações centrais do texto-fonte. Logo, resumir com eficácia um texto é condição essencial para resenhá-lo (MACHADO, 2005). Ao mobilizar operações de ação na produção de resenha, o produtor pode mobilizar conteúdos de outros textos, a fim de comparar e avaliar o texto-fonte.

Os leitores da resenha poderão concordar ou não com o resenhista. Portanto, o texto produzido deve conter argumentos convincentes, elaborados a partir de conteúdos adequados para a argumentação no contexto acadêmico (MACHADO, 2005). Desse modo, no processo

de ensino e aprendizagem deste gênero, é essencial instrumentalizar o estudante para que desenvolva sua competência argumentativa.

Quanto às operações discursivas, elas dizem respeito à planificação textual, à organização sequencial e à sua articulação, à escolha e à elaboração dos conteúdos. Na resenha acadêmica, a apresentação do texto-fonte se dá pela predominância de sequências descritivas (MOTTA-ROTH, 2001) que orientam o leitor quanto à organização e ao tratamento dos conteúdos, seguindo a ordem de ocorrência dos conteúdos do texto-fonte.

Outra característica da resenha é a de que, através de um trabalho interpretativo, o resenhista utiliza verbos que atribuem ao autor do texto-fonte (TF) as ações e percepções: “examina”, “classifica”, “analisa”, “comenta”, “propõe”, etc. Também, as ações podem ser atribuídas ao texto-fonte, com o uso de expressões como “o livro apresenta”, “inicialmente”, “a seguir”, etc.

Em relação às operações linguístico-discursivas, a elaboração da resenha engloba os mecanismos de textualização (conexão e segmentação das partes do texto, coesão nominal e verbal); os mecanismos enunciativos (de inserção de vozes, por exemplo); as modalizações e as escolhas lexicais. A coesão nominal ocorre na resenha pela repetição do nome completo do autor, de uma parte do nome, pelo apagamento ou por substituições como “o autor”, “o pesquisador”, etc. A coesão se dá também no referente à obra, através da indicação do título do livro no início e da retomada ao longo da produção, em menções como “a obra”, “o estudo”, etc.

No tocante aos mecanismos enunciativos, a resenha é constituída por ideias do resenhista em relação direta às do autor do texto-fonte. Daí a necessidade de distinguir umas das outras por meio da utilização de: expressões como “segundo x”, seguidas de paráfrase ou citação direta; uso de aspas para marcar termos utilizados pelo autor do texto resenhado; discurso direto destacado por aspas; discurso indireto introduzido por expressões como “diz que”, “sustenta que” etc. Podem ser utilizadas também construções do tipo “O livro apresenta...”, “O autor apresenta...”, etc. Tudo isso se justifica em razão de que, conforme destaca Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos contribuem para a coerência pragmática da produção.

Para Motta-Roth e Hendges (2010), a produção de uma resenha acadêmica é, na realidade, o resultado da realização de quatro etapas seguidas pelo resenhista e que se desdobram em estratégias específicas:

a) apresentar o livro: informar o tópico geral do livro e/ou definir o público-alvo e/ou dar referências sobre o autor e/ou fazer generalizações e/ou inserir o livro na disciplina;

- b) descrever o livro: dar uma visão geral da organização do livro e/ou estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou citar material extratextual;
- c) avaliar partes do livro: realçar pontos específicos;
- d) (não) recomendar o livro: desqualificar / recomendar o livro, ou recomendar o livro apesar das falhas indicadas.

Segundo as autoras, o resenhista pode usar todas essas estratégias conjuntamente ou escolher apenas as que lhe interessar, variando em extensão, de acordo com o quê e o quanto deseja enfatizar em sua análise; ou em frequência, de acordo com as características da obra ou o seu estilo.

Essa organização de conteúdo proposta pelas autoras para a produção da resenha acadêmica poderia ser assim subdividida: i) **identificar a obra**, colocando os dados bibliográficos essenciais do livro que será resenhado; ii) **identificar o autor ou pesquisador**, escrevendo brevemente sobre sua vida e algumas de suas obras; iii) **apresentar a obra**, situando o leitor por meio da breve descrição do conteúdo do texto que será resenhado; iv) **descrever a estrutura**, escrevendo sobre a divisão e a organização da obra resenhada; v) **descrever o conteúdo**, resumindo o texto resenhado; vi) **analisar de forma crítica**, argumentando fazendo comparações com outras obras, ou até mesmo utilizando-se de explicações já recebidas em aulas, desde que sempre baseado em teorias; vii) **recomendar a obra**, analisando se o texto é e para quem realmente é útil.

De acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), a resenha acadêmica é organizada globalmente em diferentes partes, sendo que, no início, encontram-se informações sobre o contexto e o objeto que está sendo resenhado e, logo depois, os objetivos do produtor. Segundo as autoras, antes de apontar seus comentários, o resenhista precisa fazer uma descrição estrutural do objeto resenhado, que pode ser feita por capítulos ou agrupamento de capítulos (no caso de se tratar de livros); e, após esse procedimento, uma apreciação sobre o conteúdo. Conforme pontuam, é muito importante que haja tanto comentários positivos quanto negativos sobre o objeto resenhado, para que o resenhista possa, de fato, nortear o leitor. Além disso, deve ser exposta a conclusão a que esse resenhista chegou, item no qual é indispensável que se explique ou reafirme a posição (des)favorável sobre o objeto, recomendando (ou não) sua leitura. Percebe-se que as formas de conceber a resenha dessas autoras são semelhantes às apontadas por Motta-Roth e Hendges (2010).

Para Schneuwly e Dolz (2013, p.61), “[...] a resenha se enquadra como gênero do expor e a resenha crítica como do argumentar”. Com base nas proposições desses autores, e tendo em conta os elementos constituintes de todos os gêneros (conteúdo temático, estrutura

textual e estilo⁸), pode-se dizer que a resenha crítica possui as seguintes características relacionadas a tais elementos:

- a) quanto ao estilo –é um texto em que o acadêmico precisa ser autor, diferente do que ocorre no resumo, no qual as impressões pessoais daquele que resume não devem aparecer. Na resenha crítica, o aluno/resenhista precisa parafrasear, pesquisar contexto, autor, obras semelhantes e posicionar-se criticamente frente ao texto;
- b) quanto ao conteúdo temático – embora tenha caráter muito díspar – pois se pode resenhar praticamente todo tipo de texto –, o resenhista deve ser capaz de identificá-lo para, então, comentá-lo e avaliar aquilo que pode/deve ser dito acerca do conteúdo;
- c) quanto à estrutura do texto – deve seguir a um determinado padrão, o qual, na maioria das vezes, é assim composto: dados do autor/obra; resumo do conteúdo – do que trata a obra resenhada, qual sua proposta central, como está organizado o texto, suporte teórico, linguagem usada (se é clara, objetiva); avaliação e indicação da obra.

Ainda fundamentando teoricamente o gênero resenha, reporta-se às considerações de Medeiros (2000, p.141) para reforçar a ideia de que esta, além de atender a objetivos gerais, constitui “[...] instrumento de pesquisas bibliográficas, atualização bibliográfica, decisão de consultar ou não o texto-fonte. [...] Proporciona o desenvolvimento da capacidade de síntese, interpretação e crítica”. O que se relata numa resenha depende da finalidade que se tem em vista, ou mesmo do perfil de leitor que se pretende atingir.

Com base nos autores apresentados, percebe-se que a produção eficaz da resenha no universo acadêmico depende da articulação entre a descrição e o posicionamento consistente sobre o texto-fonte para a produção do gênero de maneira articulada. Como resenhista, o acadêmico é desafiado a estabelecer claramente no seu texto os limites entre as suas ideias e as ideias do texto-fonte, bem como a argumentar a partir do conteúdo apresentado na obra que embasa a produção (MACHADO, 2005; MOTTA-ROTH, 2001). É de suma importância, portanto, que o aluno/resenhista articule bem e estabeleça claramente no seu texto o que são ideias do autor ou autores da obra e o que são ideias suas enquanto resenhista.

Considerando que o texto é contextual, segundo Marcuschi (2008), o contexto é fonte de sentido. Pode-se, então, afirmar que o sentido de um texto, e, portanto, da resenha, depende

⁸ Entende-se que os gêneros discursivos se materializam em textos, portanto, os elementos constitutivos daqueles se manifestam materialmente nestes.

em parte da comunidade discursiva em que ela é produzida, isso é, da comunidade acadêmica. Nesse meio, os alunos resenhistas (re)significam o texto-fonte, esperando que o produto elaborado consiga convencer os leitores, atendendo às exigências do contexto em que o gênero é produzido.

Nesse universo, fica evidenciado que uma das formas de ajudar o aluno a familiarizar-se com o gênero a ser produzido é abordá-lo, em sala de aula, a partir de determinadas Sequências Didáticas (SDs). Portanto, como esta pesquisa dedica-se ao estudo do gênero textual resenha crítica a partir da aplicação de SDs. Desse modo, com o propósito de possibilitar a melhor compreensão do contexto que circunda tal temática, se mostra pertinente abordar questões teóricas e práticas relacionadas a essa prática e, também, ao gênero resenha crítica, conteúdo que compõe o próximo capítulo.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA RESENHA ACADÊMICA

Este capítulo contempla duas seções. A primeira aborda estudos acerca do procedimento Sequência Didática (SD) como instrumento metodológico no processo ensino e aprendizagem. A segunda apresenta alguns estudos realizados acerca do gênero resenha crítica. Em duas das pesquisas transcritas ocorreu o uso da SD para verificação da proposta de estudo sobre o gênero resenha.

O levantamento de pesquisas de mestrado referentes a esse gênero auxiliou na delimitação deste estudo, que envolveu uma turma do segundo semestre do curso de Administração de um centro universitário do sul do Paraná, sobre o gênero resenha crítica, com a aplicação da SD, com o intuito de auxiliar os acadêmicos a sanar dúvidas e a superar suas dificuldades quando da produção textual de resenhas. Além disso, o trabalho desenvolvido teve como propósito propiciar contribuições acadêmicas a futuras pesquisas sobre esse mesmo gênero.

4.1 O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No que diz respeito à Sequência Didática (SD), tomam-se como aporte teórico os estudos de Schneuwly e Dolz (2013), pesquisadores que se dedicam ao estudo de mecanismos para o processo ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

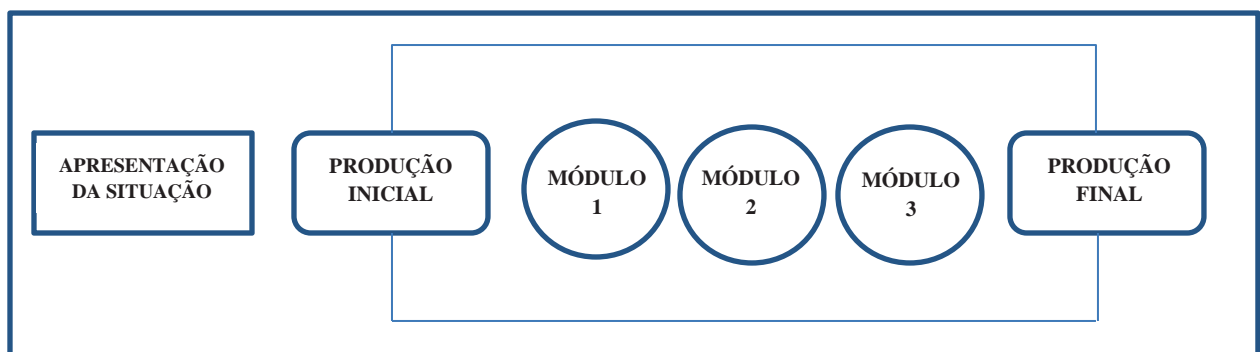
Schneuwly, em estudo de 1994, ao considerar o gênero como instrumento psicológico de aprendizagem, deixa clara sua interlocução com os postulados de Bakhtin (2003) quanto à constituição do gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Assim, entende que mesmo sendo mutáveis e flexíveis, os gêneros têm certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente, o que deve ser dito define a escolha do gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal; um plano composicional; são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não com um efeito da individualidade do locutor, mas como um elemento de um gênero (SCHNEUWLY, 2013).

Dessa forma, como maneira de tornar ainda mais consistente a ideia de gêneros como instrumento de aprendizagem, Schneuwly e Dolz, em estudos de 1997, afirmam que o gênero é um articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no ensino de aprendizados orais e escritos, visto que a interlocução entre o sujeito e o meio no qual esse

produtor de texto está inserido ocorre mediada pelas práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997). Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2013) apresentam uma sugestão de trabalho no processo ensino-aprendizagem de produção de gêneros textuais, a SD, que visa sistematizar e estabilizar o ensino de gêneros, expondo suas dimensões ensináveis, bem como criar acesso a práticas de linguagem tipificadas por parte dos estudantes de todos os níveis de ensino. Esse modelo é operacionalizado pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da SD, pautado na Engenharia Didática (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 97), a SD “[...] procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. O procedimento básico de uma SD pode ser assim representado:

Figura 1 – Procedimento da sequência didática (SD)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p.83).

Assim, o procedimento de uma SD, segundo os autores, contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de estudo. Nesta apresentação, é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

Ainda, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), deve haver uma produção inicial ou diagnóstica (PI), a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades previstas às dificuldades da turma. Após essa etapa, o trabalho se concentra na elaboração de módulos constituídos de atividades sistemáticas e progressivas que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. O número de módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos têm sobre esse.

A produção final (PF), conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), é o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos e os procedimentos adquiridos em cada módulo e que o professor verifica os progressos efetivados em relação à primeira

produção.

Dessa forma, percebe-se que a SD é um modo de o professor organizar a prática didática em função de núcleos temáticos e procedimentais, considerando que as dimensões dos gêneros são significativas, porque se baseiam em práticas de linguagem que medeiam a relação do sujeito com o meio em que se encontra e em que atua.

4.2 ESTUDOS SOBRE O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA NO ENSINO SUPERIOR

A produção e a difusão do conhecimento científico sobre o processo de ensino e aprendizagem da resenha no ensino superior tem sido alvo de constante atenção de pesquisadores no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, apontam-se aqui alguns desses estudos. Trata-se de quatro dissertações de mestrado, produzidas entre os anos de 2010 e 2012, no Brasil, acerca da temática gênero resenha no ensino superior, identificando como procederam as pesquisas quanto ao objeto de estudo e os resultados por elas apontados.

Escolhe-se, aqui, apresentar as análises das pesquisas por ordem cronológica, dando início pela dissertação de mestrado denominada “Autoria no gênero resenha acadêmica”, de Dalva Teixeira da Silva Penha, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2010.

A pesquisa caracterizou-se como de caráter documental, apresentando como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva discursiva, como acontece a inserção da voz do autor do texto resenhado, a partir de indícios que se materializam nos elementos lexicais, tais como: uso de aspas, verbos de dizer que introduzem os discursos diretos, formas pronominais de primeira ou de terceira pessoa, expressões valorativas, posicionamentos do autor/redator e do dizer de outros autores na construção do gênero resenha, ou seja, as manifestações do discurso do *eu* e do(s) outro(s) na produção de textos desse gênero.

Penha, para corresponder ao seu objetivo, apresentou as seguintes questões para pesquisa:

- a) Que marcas de autoria a resenha apresenta, ou seja, como o autor se insere no texto?
- b) Como o discurso do outro é manifestado na resenha?
- c) O autor da resenha acadêmica faz crítica, analisa, posiciona-se frente às ideias do autor do texto-fonte?

O *corpus* da pesquisa constituiu-se de sessenta resenhas acadêmicas de estudantes do

sexto período do curso de Letras, de duas turmas e professores diferentes, tendo sido selecionadas dez para compor o quadro de análise, essas produzidas durante as aulas da disciplina Análise do Discurso.

A seleção deu-se seguindo os critérios de legibilidade e clareza nos posicionamentos⁹, observando se o produtor da resenha acadêmica manifestou seu ponto de vista, se expôs argumentos de defesa da sua tese, se a sua voz entrou em diálogo com a voz do autor do texto-fonte.

As categorias elencadas para as análises nas resenhas acadêmicas foram: singularidade do sujeito/subjetividade; distanciamento do texto ou impessoalidade; manifestação de ponto de vista ou posicionamento; enquadramento do texto, a partir de comentários, reflexões, aceitação, negação, julgamento; demarcação do discurso indireto, voz do autor do texto-fonte – discurso direto, indireto, indireto livre e inserção de vozes na resenha.

A partir das análises feitas, Dalva Teixeira da Silva Penha constatou que os sujeitos avaliam, comentam, analisam conteúdos, porém, não apresentam e confrontam seus próprios conceitos, mas se apoderam dos conceitos do autor do texto-fonte, como se fossem seus. Conclui comentando que se travam discussões sobre o texto acadêmico, com foco na autoria, o que impulsiona a discutir como se constitui o autor e, a partir dessas discussões, compreender que os acadêmicos devem constituir-se sujeitos de suas práticas e dos seus saberes, principalmente no que diz respeito à escrita e que, portanto, a pesquisa apresenta resultados inacabados, que suscitam estudos futuros que visem contribuir para a construção de novos saberes que contribuam para o crescimento acadêmico daqueles que compõem esse universo: professor e aluno.

A segunda pesquisa consultada trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada “Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica”, de autoria de Eliane Feitoza Oliveira, apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, em 7 de fevereiro de 2011.

O estudo de Oliveira apresentou como 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, fazendo-se necessária, nessa pesquisa, além dos métodos de investigação qualitativa, uma abordagem também de base etnográfica.

⁹ Definiu-se como legibilidade, nessa pesquisa, a qualidade de escrita do texto, cuja qualidade é garantida também, pela obediência às normas técnicas. Quanto à clareza nos posicionamentos, esta se referiu a uma posição bem definida, por parte do autor, sobre o assunto que estava sendo abordado.

Essa pesquisa, desenvolvida em 2011, teve como *corpus* um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade privada, localizada na capital do estado de São Paulo, no período de agosto a outubro de 2009. A amostra contou com a participação de três alunas, com idade entre 21 e 43 anos, que foram entrevistadas na biblioteca da universidade, e dois professores, um de Linguística e um de Língua Portuguesa, que foram observados e gravados nas aulas ministradas no primeiro semestre do curso.

Para alcançar seu objetivo, Oliveira delineou as seguintes questões: qual é a história de letramento das alunas e suas concepções de resenha; qual é o 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.

Para obtenção dessas respostas, primeiramente, realizaram-se as entrevistas, na biblioteca, com as alunas. O segundo passo, após as entrevistas com os estudantes, foi saber quais professores pediriam aos alunos que produzissem resenha, tendo dois deles atendido à solicitação e proposto os trabalhos, solicitando a produção de resenha como instrumento de avaliação.

O terceiro passo foi gravar as aulas nas quais eles solicitaram e deram instruções sobre a produção de resenha crítica. Primeiro, nas aulas do professor de Linguística, houve a explicação aos alunos sobre o conceito de resenha e sobre como esse texto deveria ser produzido, bem como foram repassadas informações acerca de como deveria ser feita a indicação do texto-fonte. Depois, foram gravadas as aulas do professor de Língua Portuguesa, o qual também explicitou o conceito do gênero resenha, bem como explicou os procedimentos para a realização da tarefa, utilizando como recurso de aula um projetor multimídia.

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.

A próxima etapa da coleta de dados foi gravar as aulas nas quais os professores procederam à devolutiva aos alunos. A gravação mostrou que, durante as aulas, os professores apontaram algumas falhas que os alunos cometeram ao produzirem os textos, dando ênfase, novamente, aos seus conceitos de resenha. Nas 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 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.

A análise de Oliveira pautou-se pelos conflitos presentes nas produções das alunas e pelos conflitos vivenciados por elas ao produzirem as resenhas com base em orientações distintas. Eliane Feitoza de Oliveira, a partir da reprodução e da análise das falas dos sujeitos de pesquisa e de suas práticas escriturais, acredita 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 contato 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.

A terceira dissertação acerca da temática resenha acadêmica tem como título “A resenha acadêmica no processo de retextualização, mediada pela sequência didática”, de Rosany Aparecida Portugal, apresentada na Universidade Federal de Viçosa, em 24 de fevereiro de 2011.

A pesquisa de Portugal investigou duas turmas de Língua Portuguesa da educação superior da Universidade Federal de Viçosa. A primeira delas, de Português Instrumental, composta por alunos de cursos variados. A segunda turma era composta apenas por alunos do curso de Letras. Foram selecionados 28 textos – 10 do curso de Letras e 18 de acadêmicos que frequentavam a disciplina de Português Instrumental –, pelo fato de esses alunos terem o mesmo professor e serem do segundo período.

Utilizaram-se, para a coleta de dados, quatro instrumentos: um questionário de sondagem sobre o gênero resenha acadêmica, um questionário de compreensão sobre o texto-fonte (TF) da atividade de retextualização, uma produção inicial de resenha acadêmica e uma produção final. Elaborou-se o questionário de sondagem com a intenção de perceber quais conhecimentos esses alunos tinham a respeito do gênero, antes da aplicação dos módulos. Já o questionário de compreensão aplicou-se com a intenção de descobrir se os alunos haviam compreendido o TF, por ser essa uma habilidade fundamental para o processo de retextualização. O terceiro instrumento consistiu na produção inicial (PI), solicitada porque é quesito fundamental na utilização da sequência didática como metodologia de aplicação, visto que a partir da PI elaboram-se os módulos que objetivam sanar os problemas da produção textual. Assim, partiu-se dessa produção no momento de realizar a atividade de

retextualização propriamente dita. Como último instrumento de coleta de dados, solicitou-se a produção final (PF), a partir da qual foram observados os resultados das atividades realizadas durante a aplicação da sequência didática.

Os módulos da SD foram organizados a partir da análise da PI e relacionados a problemas de intertextualidade como: cópia de trechos do TF sem fazer referência a autor e data; paráfrases de maneira inadequada que não deixavam claro que as ideias haviam sido retiradas do TF. A prática proposta relacionou-se, portanto, a atividades de reformulação de trechos do texto, demonstrando-se aos alunos a forma mais adequada de se valer do discurso alheio na retextualização. Também se apresentou o modelo de resenha acadêmica elaborado a partir dos modelos de Swales (1990), Motta-Roth (1995) e Machado (2004).

A análise realizada contemplou a verificação do conceito que os acadêmicos tinham acerca do gênero resenha acadêmica baseada no protótipo de resenha definido na pesquisa. Quanto à PF, foram feitos comentários por meio de anotações na folha da PI, bem como foram registrados apontamentos de forma oral, orientando os alunos a reescrever sua primeira produção a partir das considerações e dos módulos desenvolvidos sobre as intertextualidades e a configuração delineada da resenha acadêmica baseada nos autores citados anteriormente.

Para Portugal, a partir da análise dos dados obtidos, foi possível perceber problemas de apropriação indevida do discurso alheio, realizada por meio de cópias de trechos do TF, na atividade de retextualização do artigo científico em resenha acadêmica. A pesquisadora Rosany notou, também, que, após a aplicação dos módulos elaborados para a sequência didática, houve evolução para a produção do gênero textual em estudo nesta pesquisa, a resenha.

Ainda, quanto à aplicação da sequência didática, os dados demonstraram resultados positivos para o ensino da resenha acadêmica, porque a inserção e a melhora dos movimentos retóricos torna claro que o processo de reflexão sobre o próprio texto incita no aluno a autoexigência do aperfeiçoamento. Com as devidas adaptações (características do gênero, comunidade discursiva, propósitos comunicativos), entendeu-se que a sequência didática, vinculada ao processo de retextualização, pode ser um caminho para o ensino de outros gêneros escolares/acadêmicos.

Por fim, aponta-se a dissertação de mestrado “A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração da resenha acadêmica e no uso da paráfrase”, de Itamar Zuqueto Serra Neto, apresentada, assim como a dissertação anteriormente citada, à Universidade Federal de Viçosa, em 29 de março de 2012.

A pesquisa de Serra Neto caracterizou-se como um trabalho qualitativo, de natureza

interventiva, com o objetivo principal de estudar a influência do procedimento SD no uso e aprendizagem da paráfrase, na compreensão do gênero textual ou objeto resenhado e no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica na retextualização de um artigo, por alunos iniciantes em práticas de letramento acadêmico.

O grupo de participantes da pesquisa constituiu-se de quarenta alunos iniciantes em cursos de graduação de uma universidade federal do interior de Minas Gerais, de um total de 44 acadêmicos matriculados na disciplina Português Instrumental, ofertada no primeiro semestre letivo de 2011, assim como do pesquisador e da professora regente da disciplina, os quais planejaram e ministraram em conjunto com as oficinas sobre a escrita do gênero resenha acadêmica.

A SD desenvolvida para esta pesquisa realizada em 2012 constituiu-se de dez módulos. Antes da execução deles, porém, realizou-se a aplicação do questionário de sondagem, composto de dez questões, que abordavam acerca da definição, finalidade, disciplinas e nível de formação em que escreveram a resenha, suas características e linguagem usada em sua escrita, o suporte e espaços em que achavam que ela circulava, bem como sobre a existência ou não de diferentes tipos de resenha.

O passo seguinte constituiu a apresentação do TF, a leitura deste pelos participantes e a aplicação do questionário de compreensão, e teve como objetivo verificar em que medida os sujeitos participantes do estudo teriam compreendido o TF, justificando-se em função de se entender que um aspecto fundamental para a realização bem sucedida de qualquer atividade de retextualização é a compreensão eficiente do texto que lhe servirá de base. Na sequência, houve a apresentação da situação de produção e a escrita da primeira versão da resenha.

Os objetivos dessas atividades iniciais foram identificar os conhecimentos e as capacidades que os participantes já possuíam sobre a produção do gênero resenha acadêmica e levantar informações que pudessem orientar o planejamento da SD.

As observações feitas nas PIs foram sobre o desenvolvimento do tema, progressão textual, construção da coesão e da coerência, bem como todos os aspectos relativos à configuração genérica de uma resenha acadêmica.

O modelo de SD testado pelo pesquisador, no que se refere ao aprendizado e à utilização das paráfrases e das características do gênero ensinado, foi elaborado com base em Schneuwly e Dolz (2004); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Swales (1990).

No primeiro módulo, realizado após a análise da primeira produção e da aplicação dos questionários, o pesquisador e a professora regente discutiram com os alunos participantes as diferenças entre resumo e resenha na mídia. Essa discussão procedeu-se por meio da análise,

realizada em classe coletivamente, de diferentes textos que materializam tais gêneros. No segundo módulo, buscou-se, ao discutir com os alunos os formatos que as resenhas assumem em diferentes contextos de produção nos quais esse gênero se materializa.

No terceiro módulo, discutiu-se com os acadêmicos a respeito do plano global de uma resenha acadêmica prototípica, adaptado dos trabalhos citados anteriormente com base nas análises coletivas feitas anteriormente desse gênero textual. No quarto módulo, discutiu-se com os estudantes sobre mecanismos de conexão e organizadores textuais com o objetivo de ajudá-los a melhor compreender a necessidade da utilização destes na escrita de gêneros textuais acadêmicos, como a resenha, para guiar o leitor durante o processo de compreensão desse gênero textual.

Já no quinto módulo, realizou-se, com os alunos, um diálogo a respeito de como se manifesta a expressão da subjetividade do autor numa resenha acadêmica, e também se discutiu o que é e como a paráfrase poderia ser usada na captação das ideias de outros textos que poderiam auxiliar no processo de argumentação e defesa de pontos de vistas avaliativos sobre o texto-fonte no processo de retextualização das versões iniciais e finais pelos participantes da pesquisa.

No sexto módulo, discutiram-se, em classe, os procedimentos de inserção de vozes ou, dito de outro modo, as diferentes formas de fazer menção ao dizer do autor do texto resenhado e, também, de outros autores usados para retextualizar a resenha. Discutiu-se com os participantes, no sétimo módulo, o gênero “diário de leitura”, com o objetivo de auxiliar os alunos no seu processo de desenvolvimento de uma leitura ativa, dialógica e opinativa dos textos da academia, por intermédio da utilização desse instrumento didático.

No oitavo módulo, discutiu-se com os alunos sobre a prática de elaboração de esquemas e notas e apresentaram-se estratégias de leitura com o propósito de trabalhar com os participantes o plano global dos textos-fonte a serem retextualizados em resenha. O nono módulo consistiu em uma exposição oral feita pelo pesquisador dos aspectos da escrita da resenha discutidos nos módulos anteriores e também em uma discussão conjunta de todos os aspectos da configuração genérica da resenha contidos no modelo elaborado pelo pesquisador.

No último módulo, a SD foi encerrada com a realização pelos participantes da escrita da versão final da resenha. Após essa escrita, procedeu-se a uma análise comparativa entre as primeiras versões e as versões finais das produções textuais dos alunos para se observar a influência e o grau de relevância da SD no ensino da retextualização da resenha acadêmica a alunos iniciantes em cursos de graduação.

Quanto aos resultados obtidos na pesquisa de Serra Neto, os dados apontaram que o

procedimento SD foi favorável ao aprendizado da escrita da resenha, tendo em vista que os alunos pesquisados acrescentaram, na versão final de suas resenhas, movimentos retóricos ausentes nas suas primeiras produções. Foi também favorável ao uso adequado da paráfrase, pois houve significativa ampliação no uso do tipo de paráfrase com reconstrução textual e com referência autoral, acompanhada de uma significativa diminuição nas paráfrases sem referência autoral. Houve também diminuição significativa do recurso da cópia na versão final da resenha após a realização da SD. A atividade de compreensão do texto-fonte realizada pelos participantes também foi favorecida pela SD, visto que os mesmos demonstraram tê-lo compreendido melhor após o desenvolvimento dos módulos.

Os estudos aqui apresentados acerca do gênero resenha evidenciam que os alunos não têm o domínio desse gênero ao ingressarem no universo acadêmico. E que, assim como postula Carlino (2009), é tarefa dos professores desenvolver estratégias que possam auxiliá-los na tarefa de leitura e produção desses gêneros até então desconhecidos para os acadêmicos. É, portanto, nessa perspectiva que se delinea o estudo ora proposto. Isso porque busca detectar as dificuldades dos acadêmicos no que tange à produção do gênero resenha e, por meio de um plano de trabalho elaborado na forma de SD, trabalhar aspectos que se manifestam como problemáticos com vistas a ampliar o conhecimento sobre as características desse gênero e, conseqüentemente, contribuir para melhorar a prática de produção deste e de outros gêneros da esfera acadêmica em que se manifestem mecanismos semelhantes.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos que delinearão o caminho percorrido nesta pesquisa, os participantes do estudo, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de aplicação destes.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se define como exploratória, a qual, segundo Gil (2007), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo levantamento bibliográfico e experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão dos resultados obtidos no estudo. Consiste também numa pesquisa-ação de tipo participativa, na qual o pesquisador desempenha um papel ativo na solução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em razão dos problemas. Segundo Thiollent (2011, p. 14), esse tipo de pesquisa caracteriza-se como “[...] concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo bibliográfico, o qual é “[...] feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32). Também se caracteriza como estudo de caso, que, segundo Gil (2007), consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

No tocante à abordagem, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, que, conforme Diehl (2004), trata-se da pesquisa que descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos que se apresentam, contribuindo no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Considerando a proposta deste estudo, que se volta à abordagem do letramento acadêmico no que tange às práticas de ensino e aprendizagem do gênero textual resenha acadêmica, o *corpus* desta pesquisa é constituído por resenhas produzidas por 18 sujeitos participantes, que são acadêmicos do segundo semestre do curso de Administração de um centro universitário do sul do Paraná, na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, com carga horária de 4 horas-aulas semanais. O critério para participação dos acadêmicos nesta

pesquisa esteve condicionado à maioria¹⁰, ou seja, as produções analisadas são de autoria de alunos com idade igual ou superior a 18 anos, constituindo-se, então, um *corpus* de 18 textos, de um total de 22 produções textuais.

Destaca-se, ainda, que a pesquisa contou com a autorização e o apoio da IES em que ela foi realizada, e que o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 53507516.8.000.5342 (Anexo A). Além disso, também contou com a autorização dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que autorizou a utilização de suas produções, neste estudo, desde que preservadas as identidades (Apêndice A).

Para dar início à prática desta pesquisa utilizou-se, para a coleta de dados, dois instrumentos:

a) questionário de sondagem¹¹ sobre o gênero resenha crítica, aplicado aos acadêmicos participantes, com o intuito de saber qual o conhecimento eles tinham acerca dessa antes da aplicação dos módulos da SD. O questionário era constituído das seguintes perguntas:

- Você já redigiu uma resenha? Se sim, em que situação (escolar ou acadêmica)? Que obra foi resenhada (livro, artigo, filme...)?
- Baseado(a) na resposta dada à questão anterior, você poderia comentar sobre a existência ou não de diferentes tipos de resenha?
- Como você define/concebe o gênero resenha?
- Como você define/concebe o gênero resumo?

b) produção inicial de uma resenha crítica pelos acadêmicos, baseada na obra *Quem mexeu no meu queijo*, de Spencer Johnson. A obra foi disponibilizada para leitura a cada um dos acadêmicos e escolhida pelo fato da temática abordada servir para profissionais das mais variadas áreas, inclusive da Administração, pois trata das mudanças as quais todos estão sujeitos, seja em âmbito profissional ou pessoal, ou em diferentes práticas sociais diárias.

¹⁰ Esse critério adotado está vinculado ao CEP, já que este exige a participação de pessoas, na coleta de dados para pesquisas, maiores de 18 anos. No caso de menores de idade, é necessário o consentimento dos pais. Por tal grupo ser composto de tão somente quatro acadêmicos, mesmo estes tendo participado da aplicação da pesquisa, optou-se por não incluir seus textos no *corpus*, decisão que não afetou a análise dos resultados, pois suas dificuldades condizem com as identificadas nos textos analisados.

¹¹ Questionário este respondido por escrito pelos acadêmicos.

Esta PI foi solicitada por ser quesito fundamental da utilização da SD como metodologia de aplicação, visto que a partir da PI é que se detectam os “problemas” evidenciados pelos alunos quanto à produção do gênero e se elaboram os módulos com vistas a trabalhar tais aspectos.

A aplicação do questionário teve como finalidade identificar o conhecimento prévio dos acadêmicos sobre resenha crítica: se já têm familiaridade com ele, se já o produziram (como e quando), o que sabem sobre a relevância desse gênero textual para o aprimoramento ou a aquisição de novos conhecimentos.

Os alunos relataram, oralmente, já terem tido contato com esse gênero no ensino médio, sentindo, muitas vezes, nesse período de estudo, dificuldades no entendimento de sua estrutura e aplicabilidade, às vezes por falta de melhores esclarecimentos, outras por dificuldades de diferenciá-lo de resumo. Essas considerações podem ser comprovadas nas respostas dos acadêmicos ao questionário de sondagem aplicado.

Quanto à realização da PI da SD, os acadêmicos, algumas vezes, questionaram quanto a alguns pontos da elaboração da resenha crítica, como: “deve constar referência ao autor e obra? Devem ser usados os marcadores estudados no primeiro semestre na disciplina de Comunicação e Expressão? Como referenciar a obra resenhada?”. Esses questionamentos foram respondidos de maneira a fazer com que os acadêmicos elaborassem a PI baseados nos seus conhecimentos prévios, para não permitir que houvesse interferência nas análises das categorias definidas.

Percebeu-se, com a aplicação desses dois instrumentos – o questionário de sondagem e a PI da SD –, que os acadêmicos encontravam-se inseguros, com medo de errar nessa produção, fato este que levou a pesquisadora a retomar o comentário inicial de que se trata de uma análise do conhecimento prévio desses com relação ao conhecimento do gênero resenha crítica e que as dificuldades encontradas serão explicadas na aplicação dos módulos da SD, no decorrer das aulas, tomando como base a produção desenvolvida por cada acadêmico.

Nessa direção, para esclarecer um pouco mais aos acadêmicos quanto à produção desse gênero, dialogou-se acerca da conceituação de resenha crítica, que se trata um texto da ordem do argumentar/persuadir, privilegiado seu aprendizado no ensino superior devido à necessidade de que desenvolvam a sua capacidade de descrever e de assumir uma posição crítica acerca de textos e livros de sua área de estudo, implicando atividades de leitura, interpretação, capacidade de síntese e suficiente sustentação argumentativa em favor do ponto de vista defendido, a partir de um TF, dispostas as informações de acordo com a estrutura característica desse tipo de produção textual, que foi estudado no desenvolvimento dos

módulos da SD, seguindo a proposta de Motta-Roth e Hendges (2010).

Assim, para a análise da PI dos acadêmicos, tomou-se como parâmetro a organização geral do gênero resenha, baseada em Motta-Roth e Hendges (2010). Para essas autoras, as partes do texto constitutivas dessa compõem-se de:

- a) apresentar o livro: informar o tópico geral do livro e/ou definir o público-alvo e/ou dar referências sobre o autor e/ou fazer generalizações e/ou inserir o livro na disciplina;
- b) Descrever o livro: dar uma visão geral da organização do livro e/ou estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou citar material extratextual;
- c) Avaliar partes do livro: realçar pontos específicos;
- d) (Não) recomendar o livro: desqualificar/recomendar o livro ou recomendar o livro apesar das falhas indicadas.

Essas partes constitutivas podem ser observadas no exemplo de resenha crítica abaixo, adaptado de Motta-Roth e Hendges (2010, p.37-42), utilizado para o estudo desse gênero, pelas autoras, e também para estudo, junto aos acadêmicos, quando do desenvolvimento da SD.

L#1

Linguagem & Ensino, Pelotas, vol.11, nº1, p.237-261, jan./jun. 2008.

Araújo, Júlio César (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 288p.

Resenhado por Rogéria Lourenço dos Santos

O uso de ferramentas tecnológicas no âmbito do ensino vem crescendo significativamente nos últimos anos. A internet é uma das ferramentas que mais se destaca nesse contexto, principalmente no ensino de línguas, uma vez que se configura por variados recursos midiáticos, textos multimodais e gêneros textuais.

Com o intuito de abordar questões voltadas ao ensino de línguas materna e estrangeira no contexto virtual, o livro *Internet & ensino – novos gêneros, outros desafios*, organizado por Júlio César Araújo, traz sugestões de práticas pedagógicas que incluem o ambiente virtual. Professores de diversas instituições de ensino do Brasil apresentam suas pesquisas e propostas no livro que reúne dezesseis capítulos, os quais têm como palavras-chave *gêneros discursivos, internet e ensino/aprendizagem de língua materna e estrangeira*. **A obra divide-se em duas partes: a primeira, “Gêneros digitais – descrição e implicações para o ensino”, e a segunda, “O professor e a internet: alternativas e dilemas”.**

Na primeira parte, são apresentados gêneros como *chat, homepage, weblog e fóruns*, algumas propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e propostas mais teóricas, de análise descritiva, ambas com o objetivo de explorar os gêneros virtuais como objeto de ensino. A visão adotada pelos autores é a de que os gêneros virtuais são parte integrante dos eventos comunicativos sociais e que, por isso, merecem tanta atenção quanto os gêneros encontrados no meio mais digital.

Na segunda parte, são abordadas questões sobre os perfis que professores, alunos e leitores adotam no mundo virtual e sobre o uso dos recursos oferecidos pela internet (letramento digital), tendo como foco propostas pedagógicas de mediação de ensino-aprendizagem. O papel da escola enquanto instituição responsável por essa mediação é visto, pelos autores, como fundamental para possibilitar a socialização, a construção e o compartilhamento do conhecimento.

No primeiro capítulo, Júlio César Araújo e Nonato Costa apresentam a organização composicional do *chat* aberto, constatando a existência de cinco “movimentos interativos” nesse gênero digital, quais sejam “marca automática do provedor, indicando que o internauta entrou na sala”, “saudação inicial”, “conversação”, “despedida” e “marca automática do provedor indicando que o internauta saiu da sala” (p.24). Tais movimentos mostram que o gênero *chat* apresenta uma organização estrutural, embora os tópicos conversacionais possam variar no decorrer do bate-papo.

Apresentar

Descrever partes do livro (negrito)

Descrever partes do livro (negrito)

Descrever partes do livro (negrito)

Descrever partes do livro (negrito)

Roberto Caiado, **no segundo capítulo**, relata uma pesquisa cujo gênero de estudo é o *weblog*. A autora traz uma discussão sobre as supostas influências do *internetês* (nome dado à escrita utilizada na internet) na escrita escolar. O uso de abreviações, o alongamento de consoantes e vogais e as palavras não acentuadas, características comuns da escrita digital, são considerados, pela autora, como linguagem não normativa e não como “erro”, uma vez que poucas “transgressões” foram, de fato, verificadas nos textos escolares analisados. Essa constatação desmistifica a crença de professores que acusam a internet como a responsável pelos erros ortográficos dos alunos em redações escolares.

Descrever partes do livro (negrito)

O **terceiro capítulo**, de Viviane Leal, coloca em discussão o bate-papo enquanto instrumento pedagógico de ensino a distância. Nesse contexto, o professor é visto como mediador que deve estimular e permitir que os alunos interajam entre si de forma colaborativa (em busca de objetivos comuns ao grupo) e cooperativa (buscando objetivos pessoais). A utilização do bate-papo para fins pedagógicos, segundo a autora, deve ser sempre planejada e, para tanto, requer propósitos pré-delineados pelo professor, para se evitar o uso inadequado da ferramenta.

Descrever partes do livro (negrito)

Maria do Carmo Fontes, **no quarto capítulo**, trata de um recurso típico da comunicação digital: o *emotion*. O uso de caracteres que representam expressões faciais e comportamentos emocionais como riso, piscadela ou tristeza foi frequente em aulas virtuais de língua inglesa. A ausência do contato visual entre os participantes foi compensada pelo uso dos *emoticons*, responsáveis por auxiliar na construção das relações interpessoais no ambiente virtual.

Descrever partes do livro (negrito)

Retomando o gênero chat aberto, Júlio César Araújo e Bernadete Biasi-Rodrigues propõem-se, **no quinto capítulo**, analisar os recursos estilísticos desse gênero digital. Entre tais recursos, destacam-se: os *emoticons*, que visam expressar sentimentos; a repetição de letras e sinais de pontuação, cujo objetivo é marcar ou enfatizar a entonação; o uso da letra k em substituição ao dígrafo /qu/, à letra “c” enquanto fonema /k/ e à representação de risada (‘kkkkkk’); e marcas nasais como “aum”, traços

Descrever partes do livro (negrito)

todos que se aproximam a escrita digital da oralidade. Os autores apontam para a importância de considerar a linguagem além do ambiente escolar e todas as variações que ela possui, sem preconceitos linguísticos, uma vez que a língua é flexível e, portanto, adapta-se a eventos comunicativos que lhe sejam peculiares.

O sexto capítulo, de Áurea Zavam, aborda os *e-zines* – edições eletrônicas informativas de caráter independente, amador e alternativo – em sua forma discursiva como um meio de se manifestarem vozes que não estão sujeitas a instituições. Por isso, os *e-zines* têm em seus textos discursivamente construídos de modo mais irreverente, sem sofrerem a censura da mídia normativa. Quanto ao *ethos*, os *e-zines* caracterizam-se por possuírem “um ethos jovem, contestador, revolucionário, livre das amarras sociais” (p.105). Zavam sugere a inclusão de textos “marginais”, como os *e-zines*, nas práticas pedagógicas, por sua linguagem aproximar-se do discurso jovem.

Descrever partes do livro (negrito)

O sétimo e o oitavos capítulos abordam o gênero mais encontrado nas páginas *www*, a *homepage*. No sétimo capítulo, Benedito Gomes Bezerra caracteriza a *homepage* como gênero introdutório e faz uma análise de seus propósitos comunicativos, dos movimentos feitos para alcançar esses propósitos e das estratégias retóricas envolvidas nesses movimentos. O autor aponta a necessidade de a teoria de gêneros passar por uma atualização, de forma a atender às necessidades de análise dos gêneros digitais. Já no oitavo capítulo, Desirée Motta-Roth, Susana dos Reis e Débora Marshall colocam em discussão uma proposta de ensino implementada em um curso de ILE (*WebEnglish*), desenvolvida com alunos de inglês como língua estrangeira. Tal proposta uniu a produção de páginas pessoais à aprendizagem da língua inglesa, com o objetivo de trabalhar a construção do gênero “página pessoal”, as estruturas do idioma estrangeiro e as habilidades de escrita nesse idioma. As autoras acreditam que a pedagogia com gêneros digitais possa contribuir para a transformação da internet em uma “mídia realmente pluralística e democrática” (p.141).

Descrever partes do livro (negrito)

O capítulo nove traz a aplicação de um conceito proposto por Goffman ao

Descrever partes do livro (negrito)

gênero digital *chat*. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Adail Sebastião Rodrigues Júnior analisam o *footing*, ou seja, a postura assumida por participantes de um momento interativo, neste caso, usuários de dois fóruns educacionais *on-line*. Pela observação dos traços retóricos e discursivos, os autores focalizam a atitude de uma professora enquanto moderadora da interação. Mudanças de postura discursiva manifestaram-se, em diferentes momentos, como crítica, elogio, incentivo, avaliação etc.

A proposta de análise mostrou que, mesmo no ambiente virtual, o *footing* adotado nas interações configurou-se de modo que os participantes assumissem posturas a cada “evento social” *on-line*. **O último capítulo da primeira parte do livro**, de Márcia Maria Ribeiro e Júlio César Araújo, relata uma pesquisa feita em aulas de informática com crianças da 1ª série do ensino fundamental. Com o objetivo de aprender a interagir com os computadores e desenvolver o conhecimento sobre o gênero digital *endereço eletrônico*, os alunos tinham a tarefa de acessar *sites* infantis, como Turma da Mônica, atentando para sua escritura. Dessa forma, os alunos foram capazes de aprender a usar os endereços eletrônicos para acessar as páginas desejadas. Com os erros cometidos na digitação dos endereços eletrônicos e, logo, o aviso na página de que não havia sido possível encontrar o endereço solicitado, os alunos conscientizaram-se da importância da atenção ao ler e escrever, da releitura e da reescrita.

A segunda parte do livro começa com um capítulo de Denise Bértoli Braga, que se preocupa com a reflexão crítica do uso da tecnologia no ensino. Segundo a autora, o acesso ao conhecimento no meio virtual permite mais socialização, sendo que dois caminhos são possíveis no mundo cibernético: por meio da inclusão social, o conhecimento passa a ser compartilhado, e os grupos periféricos passam a participar ativamente da construção do conhecimento; ou pode haver um domínio maior dos que têm acesso à internet, havendo a exclusão dos menos favorecidos, aumentando assim o distanciamento social. Com esse pensamento, a autora relata uma pesquisa por ela desenvolvida, a qual envolveu três grupos distintos – universitários, professores de cursinho pré-vestibular e membros de uma entidade cultural e social (Casa de Cultura Tainã) -, que interagiram na produção de *sites*.

Descrever partes do livro (negrito)

Descrever partes do livro (negrito)

No décimo segundo capítulo, Socorro Claudia Tavares de Sousa trata das variações linguísticas existentes no meio eletrônico e das estratégias de leitura de hipertextos. A autora sugere que a escola deva adotar uma postura de incluir a linguagem virtual na aprendizagem da língua materna, por meio de projetos pedagógicos que visem diminuir o preconceito linguístico, geralmente dado às variedades da norma culta, e aumentar a inclusão social.

Descrever partes do livro (negrito)

Ricardo Augusto de Souza, **no décimo terceiro capítulo**, apresenta a abordagem de aprendizagem de línguas denominada *Tandem*, utilizando o computador como seu instrumento. Tal abordagem permite a aprendizagem de línguas entre falantes nativos de localidades diferentes, pela troca de informações *on-line*, ou seja, quem aprende a língua alvo ensina a língua materna. O autor enfatiza que o uso da internet no regime *Tandem* faz do processo ensino-aprendizagem algo eficaz, uma vez que os recursos eletrônicos, como *e-mail*, *chat* e fóruns permitem a troca de informações em tempo real ou quase imediato.

Descrever partes do livro (negrito)

Descrever partes do livro (negrito)

O décimo quarto capítulo, de Ana Elisa Ribeiro, traz uma retomada sobre leitura e escrita nos âmbitos “real” e virtual, sobre internet e sobre a importância de o professor e a escola ambientarem-se com o uso dessa ferramenta para instigar a leitura e a produção textual. A autora também enfatiza a importância de o professor desenvolver suas habilidades e competências, utilizando a internet para escrever (por exemplo, em *blogs*), para ler e para interagir com seus alunos, a fim de se envolver de forma ativa no contexto virtual, tornando-se apto para transitar entre o mundo da escrita e da leitura tanto na sala de aula quanto no meio digital.

Descrever partes do livro (negrito)

No décimo quinto capítulo, Iúta Lerche Vieira discute o perfil do leitor virtual, suas preferências de leitura e a forma de ele ler, a partir de uma pesquisa feita com usuários de internet, abrangendo alunos que estão entre as últimas séries do ensino fundamental e o 1º ano de ensino superior e seus professores. A autora destaca a necessidade de as instituições de ensino desenvolverem estratégias de leitura próprias para o meio virtual e uma orientação de leitura de hipertextos, visando à compreensão do texto e à construção de sentido no processo da leitura.

ensino desenvolverem estratégias de leitura próprias para o meio virtual e uma orientação de leitura de hipertextos, visando à compreensão do texto e à construção de sentido no processo da leitura.

ensino desenvolverem estratégias de leitura próprias para o meio virtual e uma orientação de leitura de hipertextos, visando à compreensão do texto e à construção de sentido no processo da leitura.

O livro se encerra com um capítulo de Else Martins dos Santos, o qual traz a discussão de um problema muito comum em sala de aula, o “copia e cola”. A autora sugere que o uso da internet como fonte de pesquisas dê-se a partir de uma orientação pedagógica. Esta deve servir como guia para que os alunos sejam capazes de desenvolver a habilidade de pesquisar textos *on-line* com vistas à criação de seus próprios textos, evitando o plágio e a falta de leitura e conhecimento do tema a ser pesquisado. A autora acredita que através de uma pesquisa orientada, em que o aluno discuta e reflita sobre os textos encontrados na *web*, ele seja capaz de produzir seu próprio conhecimento.

Descrever partes do livro (negrito)

Avaliar

Uma das contribuições do livro está em exemplificar casos em que o uso da internet auxiliou consideravelmente tanto na aprendizagem de alunos de diferentes níveis escolares, como no ensino pelo professor. Um segundo ponto positivo está na ênfase à inclusão digital na escola, como forma de inclusão social, uma vez que, no momento em que se constroem indivíduos capazes de interagir em variados ambientes, constroem-se também consciências mais críticas, mais aptas a participarem ativamente da sociedade. Uma terceira contribuição do livro reside na importância atribuída a se considerarem as variações linguísticas como formas de interação, contextualização e comunicação, diminuindo-se assim o preconceito relativo à língua. O livro é recomendado a todos os interessados no ensino de línguas, que, conscientes da importância das variedades linguísticas e discursivas e do ensino dessas variedades em contextos que lhes sejam peculiares, buscam na tecnologia uma ferramenta pedagógica para que a língua seja, de fato, apreendida como um instrumento dinâmico, social e interativo.

Avaliar

Avaliar

Recomendar

Partindo-se da estrutura sugerida por Motta-Roth e Hendges (2010), tomam-se as seguintes categorias de análise, que serão observadas nas PIs e PFs dos acadêmicos:

- a) estrutura textual e conteúdo – faz-se necessário observar se as resenhas produzidas seguem a estrutura característica desse gênero;
- b) elaboração da referência da obra de acordo com as normas da ABNT¹² – o produtor da resenha deve fazer a referência da obra resenhada, ou seja, fornecer os dados bibliográficos desta de acordo com o disposto nas normas, seguindo a sequência correta para elencar as informações;
- c) elaboração do resumo do TF com uso de marcas introdutórias de paráfrase – nessa estrutura, é pertinente verificar se o acadêmico-resenhista redigiu o resumo seguindo a sequência das informações apresentadas no TF, bem como se recorreu, ou não, ao uso de marcadores que atribuam ao autor do TF às ações, como: “analisa”, “propõe”, “comenta”, etc., ou, ainda, o uso de expressões como “o livro apresenta”, “inicialmente”, “a seguir”, “a obra”, etc., para descrever o conteúdo da obra resenhada;
- d) apreciação da obra resenhada – trata-se do momento em que o resenhista realiza uma apresentação crítica da obra, destacando sua originalidade, contribuição científica, clareza na exposição da ideia central e nos argumentos, êxito no objetivo proposto, avaliação da disposição de sua estrutura (capítulos), da linguagem e do estilo utilizados. Além disso, pode-se comparar o conteúdo temático da obra com outras obras do mesmo ou de outros autores que abordam assunto idêntico, com aprendizados vivenciados no ambiente acadêmico e/ou profissional. Dessa forma, na análise dessa categoria, busca-se verificar se os acadêmicos contemplam essas considerações e de que maneira as organizam e as produzem – a partir do uso da 1ª ou 3ª pessoa do singular;
- e) citação direta¹³: há que se proceder à verificação quanto ao emprego adequado de normas para citação direta de acordo com a ABNT. Por ser a resenha constituída por ideias do resenhista e a do autor do TF, este deve fazer uso das normas adequadas, segundo a ABNT, com sobrenome do autor, ano e página, e com o uso das aspas no início e ao final dos trechos transcritos. Pode ocorrer a presença desse recurso quando da elaboração da apreciação da obra no momento em que o

¹²A explicação de como se proceder com a elaboração da referência bibliográfica da obra se dará durante o desenvolvimento da SD.

¹³ A explicação de como se proceder com a elaboração de citações se dará durante o desenvolvimento da SD.

resenhista referir-se a algo específico abordado no TF para justificar seu posicionamento.

Sendo assim, a análise das PIs produzidas pelos acadêmicos, a qual é apresentada no capítulo seguinte, teve por base essas categorias. Para a sua efetivação, voltou-se especial olhar dedicado a verificar se ocorre e de que modo se dá sua presença e estruturação. Esse diagnóstico inicial subsidiou a elaboração dos módulos da SD.

Apresenta-se, abaixo, um quadro de resumo das categorias de análise e da sequência em que tais categorias serão analisadas e abordadas no decorrer do trabalho (SD).

Quadro 2 – Categorias de análise

Categorias de análise	Aspectos analisados
1- Disposição das devidas partes constitutivas da resenha crítica (estrutura e conteúdo)	- Possui os elementos constitutivos desse gênero, baseado nos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010), adotado nesta pesquisa? - Estão dispostos na ordem apresentada pelas autoras e adotada para este estudo?
2 - Referência bibliográfica	- Segue as normas da ABNT 6023:2002?
3 - Elaboração do resumo do TF e utilização de marcas introdutórias de paráfrase	- O resumo foi redigido na sequência das informações apresentadas no TF? - Usaram-se marcadores que se referem ao autor ou à obra resenhada?
4 - Apreciação da obra resenhada	- O resenhista amparou sua crítica em outras obras? Em experiências do cotidiano? Em conhecimentos compartilhados no ambiente acadêmico? - Ocorreu direcionamento da obra resenhada? Para qual público? - Apresentou contribuições que a obra fornece para quem a lê?
5 - Citação direta	- Ocorreu o emprego de acordo a ABNT 10520:2002?

Fonte: da autora, 2016.

Partindo, assim, da delimitação das categorias de análise, apresenta-se, no próximo capítulo, a descrição da aplicação dos instrumentos desta pesquisa, bem como a apresentação e a análise dos dados obtidos.

6 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS COLETADOS

Este capítulo encontra-se dividido em duas seções. A primeira contempla os resultados e a análise destes acerca da aplicação do questionário de sondagem. A segunda seção, por sua vez, traz a análise das duas primeiras categorias definidas no capítulo da metodologia, a partir da aplicação da PI da SD.

6.1 QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO

Primeiramente, antes da aplicação do questionário de sondagem, estabeleceu-se um diálogo com os acadêmicos acerca da pesquisa que então se iniciava. Nesta conversa os alunos expuseram acerca do conhecimento prévio que possuíam referente à produção de resenhas críticas, assim como responderam, por escrito, a questões relacionadas a esse gênero. Após, ocorreu a explicação dos objetivos e contextualizou-se a necessidade do conhecimento de funcionalidade e da estrutura, por parte destes, dos gêneros textuais mais recorrentes no ambiente acadêmico, com ênfase na resenha crítica.

Após essa explanação e esclarecimento de dúvidas quanto à execução deste estudo, houve a formalização da pesquisa mediante a assinatura do TCLE, com a devolutiva da cópia deste a cada sujeito participante da pesquisa.

Com essa parte introdutória concluída, aplicou-se o questionário de sondagem aos acadêmicos. Esse instrumento possibilitou a identificação dos conhecimentos prévios dos acadêmicos sobre o processo de escrita da resenha crítica e o mapeamento de informações que auxiliaram na aplicação da PI da SD.

O questionário de sondagem sobre a escrita da resenha crítica aplicado à turma constituiu-se de quatro questões. Inicialmente, fez-se o seguinte questionamento: “Você já redigiu uma resenha? Se sim, em que situação (escolar ou acadêmica)? Que obra foi resenhada?”. Essa pergunta, dividida em três partes na análise, teve como objetivo verificar se os participantes lembravam já haver escrito uma resenha, bem como em qual nível de escolaridade e sobre que gênero de texto/obra resenharam.

As respostas encontradas foram: “Sim” - onze acadêmicos, “Não” - três acadêmicos, “Não lembra” - três acadêmicos, e “Provavelmente” - um acadêmico. Pelas respostas dadas à primeira parte dessa questão, observa-se que mais da metade dos alunos revelou já haver escrito uma resenha. Pertinente pontuar, contudo, que, após as análises, foi possível constatar

que alguns participantes tinham, no momento da resposta ao questionário, um entendimento equivocado no que refere à efetiva estrutura desse gênero textual.

A segunda parte da questão 1 objetivou identificar em que nível de escolaridade a atividade de produção da resenha foi solicitada. A prática dessa atividade no ensino médio liderou, com respostas de treze acadêmicos. Também, dois acadêmicos – que iniciaram seus estudos em outras instituições de ensino superior – responderam ter produzido resenha no nível superior. Por desconhecer o gênero resenha, três acadêmicos não responderam à questão.

A terceira e última parte da questão perguntava sobre o tipo de obra que havia sido resenhada pelos participantes. Observa-se que preponderam resenhas de livros, produzidas por sete acadêmicos; seguidas de artigos, escritas por cinco acadêmicos; e resenhas de filmes, cuja produção havia sido solicitada a três acadêmicos. Não responderam a esse questionamento três acadêmicos, os quais nunca haviam redigido textos nesse gênero, nem no ensino médio nem no ensino superior.

A questão 2, “Baseado(a) na resposta dada à questão anterior, você poderia comentar sobre a existência ou não de diferentes tipos de resenha?”, procurou esclarecer o conhecimento prévio dos acadêmicos quanto aos tipos de resenhas, entre eles, a resenha crítica acadêmica. Dentre os sujeitos, treze acadêmicos afirmam conhecer a existência de diferentes tipos de resenha, porém, desses, seis participantes afirmam não saber identificá-los/diferenciá-los. Ainda, quatro acadêmicos responderam não existir tipos de resenha e um participante afirma não lembrar.

Quanto à questão 3, “Como você define/concebe o gênero resenha?”, as respostas dadas permitem observar que dez acadêmicos definem o gênero resenha como síntese do texto-fonte. Desses, cinco acrescentaram ser necessária argumentação contrária ou favorável ao texto-fonte. Percebe-se, nesses acadêmicos, o reconhecimento da existência do tipo resenha crítica, no entanto, desconhecem a denominação. Outros quatro acadêmicos definiram resenha como um tipo de resumo. Um dos acadêmicos assim respondeu: *análise de um objeto, maneira diferente de abordar-se o mesmo assunto*; um participante definiu como uma história, maneira de explicar o texto-fonte com mais detalhes, descrições. E, finalmente, dois deles afirmaram não possuir conhecimento para responder ao questionamento.

Com relação à última questão, de número 4, “Como você define/concebe o gênero resumo?”, dez acadêmicos disseram tratar-se, o resumo, da exposição de ideias principais de maneira a possibilitar ao leitor conhecimento sobre o que trata o texto-fonte, como maneira de explicar algo, em poucas palavras, sem cópia do original. Outros quatro alunos definiram

como um novo texto no qual conste fragmentos do texto-fonte. Já três alunos conceituaram resumo como um novo texto, com fragmentos do texto-fonte e opinião do redator. Um dos sujeitos definiu como sendo um novo texto, com fragmentos do texto-fonte, opinião do redator e acréscimo de dados/informações.

Partindo das respostas obtidas a partir da aplicação do questionário de sondagem, percebeu-se que a maioria dos acadêmicos tem conhecimento da existência da resenha crítica; no entanto, apresenta grande dificuldade de diferenciá-lo de resumo, já que, nas questões em que se solicitou a diferenciação entre estes, os sujeitos que responderam não demonstraram clareza quanto às características/diferenças do gênero resenha e do gênero resumo, ou seja, não conseguem distingui-los, principalmente, quanto à sua estrutura textual e ao conteúdo (o que pode/deve ou não ser dito no texto e em que parte do texto pode/deve ser dito).

Tais respostas denotam que, muitas vezes, independentemente do nível de escolaridade, geralmente solicitam-se produções de gêneros textuais dos alunos sem se levar em consideração o conhecimento prévio deles acerca de tais gêneros e tampouco se fornecem exemplos de textos em que eles possam embasar sua prática.

6.2 APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA

Para a solicitação da PI da SD, realizou-se, após a aplicação do questionário de sondagem, que fez parte da contextualização inicial referente à resenha crítica, uma abordagem ampla relacionada aos gêneros textuais. Surgiram questionamentos como: “O resumo faz parte da elaboração da resenha crítica?”, “Posso citar qualquer exemplo para justificar meu posicionamento? Explicações de aula, experiências pessoais e/ou profissionais?”. Esses questionamentos foram esclarecidos e, na sequência, ocorreu a elaboração da PI, realizada no laboratório de informática, para que os alunos pudessem produzi-la seguindo as normas metodológicas de formatação, a partir do conhecimento prévio individual.

A PI da resenha crítica baseou-se na obra *Quem mexeu no meu queijo?*, de Spencer Johnson, disponibilizada para leitura, a cada um dos acadêmicos, e forneceu dados à pesquisadora sobre o conhecimento que eles tinham, até então, sobre a organização desse tipo de produção textual. Essas informações, portanto, forneceram embasamento para a elaboração dos módulos da SD e possibilitaram também realizar, posteriormente, comparações com a

produção final (PF), tornando possível perceber a evolução do aprendizado dos acadêmicos participantes da pesquisa quanto à produção textual desse gênero.

Para a elaboração da PI da SD, os acadêmicos tiveram tempo aproximado de 2h30min, já que a disciplina era ministrada uma vez por semana, com duração de 4 aulas/períodos. Nesse tempo, no laboratório de informática, os alunos produziram seus textos contando com a possibilidade de manusear a obra resenhada para fazer uso de informações em suas produções, porém, a consulta a outras resenhas, na internet, não era permitida.

A PI – mediada pela intervenção interativa da pesquisadora com os acadêmicos durante a realização da atividade – forneceu dados sobre o conhecimento prévio que esses alunos possuíam, até então, acerca desse gênero. Essa primeira produção constitui quesito fundamental para a aplicação da SD como metodologia de ensino da resenha, tendo em vista o fato de que o planejamento dos módulos se dá com base nos “problemas” evidenciados nessa produção inicial. Os dados gerados pela análise da PI possibilitaram também realizar, posteriormente, comparações com a PF, apresentada na íntegra pelos alunos após a aplicação dos módulos, tornando possível verificar se houve, após a aplicação dos módulos, melhorias no que diz respeito à produção do gênero resenha, ou seja, se os alunos demonstram maior domínio e familiaridade com essa.

Para se proceder à análise das PIs dos alunos, tomou-se como exemplo de resenha a estrutura¹⁴ sugerida por Motta-Roth e Hendges (2010), exposta no capítulo anterior, a partir da qual também se estabeleceram as categorias de análise dessa produção inicial, apresentadas anteriormente e ora retomadas, conforme o Quadro 3.

¹⁴A estrutura da resenha, como ressaltam Motta Roth e Hendges, não consiste numa “camisa de força”, podendo haver outras formas de organização estrutural do texto. No entanto, para análise, precisa-se de um “exemplo-padrão”, então, optou-se pelo usado pelas autoras na obra *Produção Textual na Universidade*. Os exemplos citados nessa obra foram elaborados com base numa pesquisa feita sobre os formatos mais comuns de resenhas publicadas em periódicos internacionais na década de 1990.

Quadro 3 – Categorias de análise

Categorias de análise	Aspectos analisados
1 - Disposição das devidas partes constitutivas da resenha crítica (estrutura e conteúdo)	- Possui os elementos constitutivos desse gênero, baseado nos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010), adotado nesta pesquisa? - Estão dispostos na ordem apresentada pelas autoras e adotada para este estudo?
2 - Referência bibliográfica	- Segue as normas da ABNT 6023:2002?
3 - Elaboração do resumo do TF e o uso de marcas introdutórias de paráfrase	- O resumo foi redigido na sequência das informações apresentadas no TF? - Usaram-se marcadores que se referem ao autor ou à obra resenhada?
4 - Apreciação da obra resenhada	- O resenhista amparou sua crítica em outras obras? Em experiências do cotidiano? Em conhecimentos compartilhados no ambiente acadêmico? - Ocorreu direcionamento da obra resenhada? Para qual público? - Apresentou contribuições que a obra fornece para quem a lê?
5 - Citação direta	- Ocorreu o emprego de acordo a ABNT 10520:2002?

Fonte: da autora, 2016

Destaca-se que, para a apresentação dos dados obtidos na pesquisa, se seguirá a ordem das categorias conforme relacionadas no Quadro 3, acrescida da análise e de produções textuais que comprovam as considerações descritas, conforme produzidas/escritas pelos acadêmicos, ou seja, sem correções.

1ª Categoria: Disposição das devidas partes constitutivas da resenha crítica – estrutura e conteúdo

A primeira categoria diz respeito à estrutura textual do gênero resenha crítica. Buscou-se, por meio desta, observar se os alunos demonstram conhecimento acerca da estrutura organizacional desse gênero, ou seja, se sabem quais as partes de uma resenha, como vêm dispostas no texto e o que pode/deve ser dito em cada parte. Nessa categoria, analisa-se estrutura e conteúdo juntos, pois ambos estão imbricados de tal maneira que fica inviável analisá-los separadamente. O conteúdo tem relação direta com a estrutura e esta com o conteúdo, já que a produção desse gênero depende da existência de uma estrutura característica e conteúdo para ser redigida.

No que se refere à referência bibliográfica da obra – elemento que faz parte da

estrutura composicional –, as produções iniciais dos alunos não contemplaram esse item. Na maioria das produções, a referência à obra resenhada e ao seu autor ocorreu somente pelo indicativo do título e do nome do autor, no interior do texto. Também se observou haver conhecimento prévio por parte dos resenhistas quanto à necessidade de uma produção textual apresentar início, meio e fim, no entanto, ficou evidenciado que ainda é necessária adequação quanto à disposição das informações, seguindo a organização textual da resenha crítica adotada para este estudo.

Quanto à descrição do TF – que se refere ao resumo da obra –, observou-se que este se faz presente em vários momentos da elaboração da resenha, e não somente na parte constitutiva desse gênero. Não ocorreram, nas produções, considerações acerca da organização da obra (capítulos e abordagem destes), porém, identificou-se, na elaboração do resumo e na apresentação da obra, a preocupação da maioria dos participantes em situar o leitor quanto ao conteúdo temático do TF, dado constitutivo do primeiro movimento retórico – apresentação da obra – segundo Motta-Roth e Hendges (2010).

Notou-se, também, que ocorreu, na maior parte das produções, intercalações de resumo da obra com considerações pessoais, essas constitutivas da apreciação crítica e que devem ser feitas amparadas em experiências pessoais/profissionais, conhecimentos compartilhados no ambiente acadêmico, leituras de materiais que abordam o mesmo conteúdo temático. Tal constatação demonstra que os alunos sabem que precisam fazer o resumo do TF e também comentários apreciativos nesse gênero; porém, o que ainda falta para eles é saber como organizar essas informações e o que dizer como forma de apreciar a obra resenhada.

Também, no que concerne à produção do resumo da obra, verificou-se a cópia de fragmentos do TF sem o respeito às normas de citação, que preveem o uso de aspas e a informação sobre o número da página de onde o trecho foi extraído.

Tendo por base as observações das PIs quanto à estruturação do resumo, no que refere à descrição da obra, evidencia-se que esta deve ser revista, devendo ser retomadas informações e/ou orientações sobre como se estrutura o resumo de um TF, para que os acadêmicos reconheçam a forma mais apropriada de redigi-lo e identifiquem em que momento se aborda a descrição do TF, com a finalidade de fornecer ao leitor uma visão geral da organização do livro, e/ou estabelecendo o tópico de cada capítulo e/ou citando material extratextual.

Quanto à elaboração da terceira e da quarta partes da resenha crítica – avaliação do TF e (não) recomendação da obra –, observou-se que houve, em muitas produções, a preocupação em indicar a obra para o público leitor – sem, no entanto, definir qual é esse público –,

relacionando seu conteúdo com o cotidiano vivido pelas pessoas, porém, não realçando de que modo pontos específicos da obra podem ser observados e encarados no dia a dia pelo leitor.

Nas PIs abaixo, selecionadas para exemplificar a análise da primeira categoria, podem ser observadas inadequações referentes à presença de partes do resumo no espaço destinado à apresentação da obra e do autor, à ausência de informações acerca do autor e à ocorrência de intercalações do resumo do TF com apreciação crítica dos resenhistas quanto à obra resenhada, o que justifica a necessidade de estudo mais aprofundado, junto aos acadêmicos, das partes constitutivas que deve ter uma resenha crítica e do que consta em cada uma dessas etapas.

<p><i>RI</i></p> <p style="text-align: center;">RESENHA SOBRE O LIVRO “QUEM MEXEU NO MEU QUEIJO?”</p> <p><i>Quem mexeu no meu queijo é uma curta parábola que aborda o assunto Mudança usando metáforas, os personagens (dois ratos e dois homenzinhos) vivem em um labirinto por um só motivo, o queijo, no entanto essa é a única semelhança entre eles, pois reagem e tem atitudes diferentes quando sentem o desconforto causado pela mudança.</i></p> <p><u>O autor tenta mostrar a importância de sabermos nos adaptar aos nossos problemas, mudando nosso foco e modo de agir de acordo com situação.</u></p> <p><i>Na historia os ratos prestam atenção nos fatos que estão ocorrendo e sem medo de arriscar mudam sua rotina drasticamente na chegada de um problema, assim não sofrem e continuam a viver felizes rapidamente. Ao contrario deles os homenzinhos que relaxam e deixam se levar pelo conforto de suas rotinas, ao se deparar com um obstáculo não se esforçam para mudar seus costumes. Por consequência disso deixam de aproveitar a oportunidade de viverem de um modo melhor e demoram pra alcançar o sucesso por conta do medo da mudança.</i></p> <p><u>Em nossas vidas, assim como no labirinto citado no livro, temos que arriscar e saber mudar, aprendendo lidar com possíveis erros que podemos cometer para alcançar nossos objetivos.</u></p>	<div style="margin-bottom: 10px;">Resumo</div> <div style="margin-bottom: 10px;">Apreciação crítica</div> <div style="margin-bottom: 10px;">Resumo</div> <div style="margin-bottom: 10px;">Apreciação crítica</div>
---	---

R9	<p>RESENHA CRÍTICA</p> <p><i>A mudança faz sermos determinados</i></p> <p>O Livro <i>Quem mexeu no meu queijo</i>, de Spencer Johnson, M.D., <i>uma história de verdades que vivemos em nosso dia a dia em nosso trabalho, ele nos ensina a lidar com a mudança para que possamos ter uma vida pessoal melhor e alcançar sucesso no trabalho. Dos ratinhos e dois homenzinhos frequentam um labirinto todos os dias em busca de queijo, para poderem ser bem sucedidos na vida e ter um bom emprego.</i></p> <p><u>Em nosso dia a dia a mudança esta muito presente, mas infelizmente nem sempre estamos preparados para encarar essa realidade.</u></p> <p><u>Os ratinhos Sniff e Scurry não analisavam demais as coisas, no dia em que chegaram ao ponto C e viram que todos os queijos haviam desaparecido decidiram mudar, e saíram logo a procura de novos queijos. Nós seres humanos temos como exemplo os ratinho e por isso devemos se adaptar logo com as mudanças sem pensar muito, pois no momento em que estamos pensando já perdemos tempo.</u></p> <p><u>Muitas vezes temos que deixar o conforto de lado e batalhar para conseguir o sucesso, assim como os ratinhos e os homenzinhos também sonhamos em encontrar o nosso queijo predileto que tanto desejamos. Os quatro personagens nos dão uma lição de moral e fazem com que nós pensemos e reflita sobre como agir em nossos pensamentos quando a mudança ocorre.</u></p> <p><u>No trabalho sempre surge mudanças repentinas que nos gera um desconforto, mas devemos aprender a piorando se não tomarmos uma atitude vamos permanecer no mesmo ponto assim como o ratinho Hem que permaneceu no lugar por medo de mudar.</u></p>	<p>Ausência de informação acerca do autor</p> <p>Resumo</p> <p>Apreciação crítica</p> <p>Resumo</p> <p>Apreciação crítica</p> <p>Apreciação crítica</p> <p>Apreciação crítica</p>
----	--	---

2ª Categoria: Referência bibliográfica

Para a elaboração de referências bibliográficas, devem ser respeitadas as normas da ABNT 6023:2002. Quando se trata de referência de livros, segundo a ABNT, a disposição dos dados ocorre da seguinte maneira: SOBRENOME DO AUTOR, INICIAIS DO(S) PRENOME(S). **Título:** subtítulo. Tradução: edição. Local: Editora, ano.

Como já explicado na metodologia, nesta pesquisa, seguem-se os estudos de Motta-Roth e Hendges (2010) quanto à estrutura da resenha crítica, em que as autoras apresentam a referência bibliográfica como elemento anterior à identificação do resenhista e da produção textual efetiva desse gênero. Por constar a referência bibliográfica da obra resenhada, observa-se que se dispensa a elaboração de um título específico para a resenha, pois, ao lê-la, o leitor identifica, primeiramente, a qual TF se refere à produção textual.

Nas análises das PIs quanto a essa categoria de análise, constatou-se que nenhum acadêmico a utilizou. Esse dado afirma o desconhecimento, por parte dos acadêmicos, das

normas da ABNT 6023:2002 no que se refere à referência bibliográfica da obra resenhada e da importância dessa informação na elaboração de atividades que envolvem os diferentes gêneros textuais que circulam no ambiente acadêmico.

3ª Categoria: Elaboração do resumo do TF e o uso de marcas introdutórias de paráfrase

Nessa categoria de análise, no que se refere à elaboração do resumo da obra resenhada, que contempla a parte de descrição do TF, segundo o modelo sugerido por Motta-Roth e Hendges (2010), notou-se, nas PIs, que os acadêmicos realizaram uma abordagem de maneira generalizada do que trata o TF, sem apresentarem uma visão geral da organização da obra, não demonstrando as abordagens de cada capítulo. Além disso, na maioria das vezes, como já identificado na categoria anterior, redigiram o resumo juntamente com a apreciação crítica.

Essas constatações podem ser observadas nos trechos das produções destacados na sequência e evidenciam a necessidade de estudo, pelos acadêmicos, acerca da organização do resumo de uma obra: as informações que devem ser contempladas nesse segmento e o local apropriado para fazê-lo quando da produção de uma resenha crítica.

R13

RESENHA CRÍTICA

MUDAR PARA SE TORNAR UMA PESSOA DE SUCESSO

O livro quem mexeu no meu queijo? Trás consigo ensinamentos de grande utilidade às pessoas que querem alcançar mais sucesso na vida pessoal e no trabalho.

Ele nos relata a história de quatro personagens, dois homenzinhos chamados Hem e Haw e dois ratos chamados Sniff e Scurry, esses personagens percorreram labirintos em busca de queijo para alimentar e ficar felizes, O labirinto continha segredos que poderiam trazer uma vida melhor a eles.

Os ratos, Sniff e Scurry utilizaram um método simples para encontrar o queijo, correr pelos corredores e os homenzinhos estavam sendo guiados pelos pensamentos, algumas vezes iam bem, mas em outras deixavam ser guiados pelas emoções tornando a vida no labirinto mais difícil.

Em nossas vidas muitas vezes quando agimos pela emoção, acabamos tornando as coisas mais difíceis e acreditando ser impossível a realização de certo objetivo.

Depois de muita procura os homenzinhos encontraram o queijo e se deram como satisfeitos, todos os dias iam até o labirinto onde estava o queijo, para eles havia queijo suficiente para sustenta-los para sempre.

Já os ratos ao encontrar o queijo ficavam cuidando todos os dias para ver se tinha alguma mudança, certo dia ao chegar ao posto c onde se encontrava os queijos viram que o queijo tinha sumido, não ficaram surpresos, pois já haviam observado que o queijo vinha diminuindo e já estavam se preparando para o que fazer, já os homenzinhos não observaram a mudança que ocorreu e ficaram abalados diante da situação.

Ocorre em nossas vidas à mudança, ela não chega repentinamente, vem aos poucos e logo quando se nota devemos ir nos preparando para enfrenta-la.

Os ratos diante da situação de mudança correram em busca de um novo queijo, diante da procura encontraram uma área do labirinto com um grande estoque de queijo e ficaram muito felizes.

Os homenzinhos perderam muito tempo pensando no que fariam diante da situação, até que um dia Haw resolveu sair do lugar e seguir em busca do seu objetivo, encontrar o queijo. guiado pela sua imaginação e seus sonhos seguiu em buscar do queijo, escreveu na parede a frase “Se você não mudar, morrerá.” Esta frase nos faz refletir em nossa vida profissional, devemos andar de acordo com os negócios, todos os dias estamos evoluindo e se não seguirmos junto com a mudança somos deixados para trás.

Haw, seguiu em busca de seus objetivos, pensando positivo tentando vencer seus medos aos poucos ele observou que se tivesse notado a mudança poderia ter se preparado melhor.

Diante de muita procura e determinação Haw encontrou um labirinto com Novo Queijo e ficou surpreso, avistou seus amigos Sniff e Scurry comemorou a vitória com os amigos e ainda clamou “Viva a Mudança!”.

Em nossa vida, estamos submetidos à mudança e evoluções constantemente cabe a nós decidir se vamos evoluir ou ficar parado no tempo, cada pessoa segue um objetivo na vida, na história Haw ficou parado por muito tempo pensando no que fazer, mas ainda deu tempo de seguir um novo caminho de mudar a forma de pensar para alcançar seus objetivos.

Resumo

Resumo

Resumo

Resumo

Resumo

Resumo

Resumo

Resumo

R15

*QUEM MEXEU NO MEU QUEIJO?**Resenha Crítica*

Livro escrito pelo autor Spencer Johnson, fala sobre o melhor que podemos fazer para se adaptar as mudanças, de maneira bem simples, sem se importar de ter que correr atrás de nossos objetivos.

Resumo

Na história existem quatro personagens: os ratinhos Sniff e Scurry e os homenzinhos Hem e Haw, o autor relata que os ratinhos buscam se adaptar as mudanças no labirinto de maneira simples não se importando em ter que correr atrás de novos queijos, mas os homenzinhos mais complicados se negam a ir atrás de seus objetivos. Os ratinhos buscavam pelo queijo que mais gostavam e os homenzinhos usavam seus cérebros cheios de informações buscavam os queijos mais sofisticados acreditando que era traria felicidade e sucesso.

Resumo

O labirinto era fácil para se perder, mas os percorriam o caminho certo tinham sempre uma vida melhor, quase todos usavam o mesmo método para encontrar o queijo, indo de um lado para outro, muitas vezes sem encontrar nada, mas outras encontravam o queijo que desejavam.

Resumo

Um dia, encontraram no labirinto uma boa quantidade de queijo, criaram uma rotina e todos os dias só saiam dali para ir para suas casas depois de estarem empanturrados de tanto queijo e não buscavam mais queijos por saber que ali haviam muitos acreditando que nunca iria acabar.

Resumo

Enquanto os homenzinhos ficavam ali, os ratinhos continuavam a ir de um lado para outro em busca de novos queijos, pois sabiam que um dia o queijo que eles haviam encontrado iria acabar. Ao chegarem no ponto onde encontraram muito queijo, os homenzinhos viram que todo queijo havia desaparecido e os ratinhos continuavam mesmo assim a busca de novos queijos, Hem e Haw se desesperaram porque achavam que aquele queijo nunca iria acabar.

O autor mostra que o queijo representa nossos objetivos onde devemos nos adaptar as mudanças para alcançarmos nossos objetivos, e o labirinto, o lugar onde procuramos maneiras de alcançar o sucesso profissional e pessoal estando preparados para mudar e sempre buscar aprender coisas novas.

Quanto à presença de marcas introdutórias de paráfrase referentes à obra ou ao autor, ela foi, em menor ou maior quantidade, observada em todas as produções. Outro dado importante quanto ao uso dos marcadores é que estes se encontram dispostos nas mais variadas etapas da produção, pois, como descrito na análise da primeira categoria, os acadêmicos demonstraram dificuldades em identificar em que momento, na produção da resenha crítica, dispor o resumo da obra resenhada.

Constatação importante verificada foi quanto à limitação e à repetição dos marcadores utilizados pelos acadêmicos em suas produções, que foram basicamente: “O livro...”, “A/Na

história...”, “O autor...”. Esse uso pode ser observado nos trechos selecionados das resenhas 7, 11 e 15, apresentados a seguir.

R7

***Na história,** Spencer cria quatro personagens, sendo eles dois ratos e dois homenzinhos (Duendes) que vivem em um labirinto o qual eu comparo com a nossa vida, e os mesmos vivem atrás de queijo que no caso seria nossos objetivos, que obviamente queremos cumprir para nossa realização pessoal, resultando na nossa felicidade.*

R11

***O livro** Quem Mexeu no Meu Queijo?, de Spencer Johnson, conta a saga de ratos e homenzinhos em busca de queijo. **A história** por meio de metáforas; como o queijo, que **na história** representa os objetivos almeçados, e o labirinto, que representa os obstáculos que surgem durante a vida; traz à tona a necessidade de mudança que todos os dias enfrentamos.*

R 15

***Na história** existem quatro personagens: os ratinhos Sinff e Scurry e os homenzinhos Hem e Haw, **o autor** relata que os ratinhos buscam se adaptar as mudanças no labirinto de maneira simples não se importando em ter que correr atrás de novos queijos, mas os homenzinhos mais complicados se negam a ir atrás de seus objetivos.*

4ª Categoria: Apreciação da obra resenhada

A elaboração da apreciação crítica da resenha, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), deve privilegiar, na produção desse gênero, pontos relevantes/específicos do TF, bem como a recomendação da obra.

Com relação a essa categoria de análise, notou-se que nenhum acadêmico amparou sua crítica em outras obras e em conhecimentos compartilhados no ambiente acadêmico. Relacionaram suas considerações somente ao cotidiano pessoal e profissional e a problemas com os quais as pessoas podem se deparar e, também, teceram sugestões sobre como reagir diante dos obstáculos, não havendo, também, direcionamento de leitura do TF para um determinado público. Tais constatações apontam a necessidade de retomada quanto à elaboração de apreciação crítica em uma resenha.

Assim, os dois aspectos analisados que preponderaram na apreciação da obra foram, em maior número, as contribuições para quem a lê, presentes em todas as produções, e, em

menor número, em oito produções, as relações estabelecidas com o cotidiano. Os trechos de PIs descritos na sequência ilustram essas constatações.

R12

O livro trás a ideia de que somos tão pequenos que somos incapazes de perceber o quanto o mundo tem a nos oferecer, mas para isso cabe a nós sabermos fazer as escolhas certas e não desistir no primeiro obstáculo. Esse livro é fabuloso, porém é inevitável que quem o ler, talvez fique indeciso quando se é feita a pergunta, qual personagem você seria? Passamos por vários momentos em nossa vida tal hora somos um, tal hora

Contribuições para quem lê

R15

O autor mostra que o queijo representa nossos objetivos onde devemos nos adaptar as mudanças para alcançarmos nossos objetivos, e o labirinto, o lugar onde procuramos maneiras de alcançar o sucesso profissional e pessoal estando preparados para mudar e sempre buscar aprender coisas novas.

Relações estabelecidas com o cotidiano

R5

*A situação atual em que o país está mostra claramente a visão passada pela história de *Quem Mexeu no Meu Queijo?*. População e governo não estavam preparados para uma enorme mudança no cenário econômico do país. Demissões em massa estão abalando a vida financeira das famílias brasileiras, mas com a mudança vem novas oportunidades, cabe apenas escolher a melhor maneira para encontrar novos queijos e driblar a crise.*

Relações estabelecidas com o cotidiano

Outro dado importante observado quanto à apreciação da obra é que esta, na maioria dos textos acadêmicos, encontra-se disposta durante a apresentação do resumo do TF. Fato comprovado neste fragmento da resenha 13:

[...] Depois de muita procura os homenzinhos encontraram o queijo e se deram como satisfeitos, todos os dias iam até o labirinto onde estava o queijo, para eles havia queijo suficiente para sustenta-los para sempre.

Já os ratos ao encontrar o queijo ficavam cuidando todos os dias para ver se tinha alguma mudança, certo dia ao chegar ao posto c onde se encontrava os queijos viram que o queijo tinha sumido, não ficaram surpresos, pois já haviam observado que o queijo vinha diminuindo e já estavam se preparando para o que fazer, já os homenzinhos não observaram a mudança que ocorreu e ficaram abalados diante da situação.

Resumo (negrito)

<p><i>Ocorre em nossas vidas à mudança, ela não chega repentinamente, vem aos poucos e logo quando se nota devemos ir nos preparando para enfrenta-la.</i></p> <p><i>Os ratos diante da situação de mudança correram em busca de um novo queijo, diante da procura encontraram uma área do labirinto com um grande estoque de queijo e ficaram muito felizes.</i></p> <p><i>Os homenzinhos perderam muito tempo pensando no que fariam diante da situação, até que um dia Haw resolveu sair do lugar e seguir em busca do seu objetivo, encontrar o queijo. guiado pela sua imaginação e seus sonhos seguiu em buscar do queijo, escreveu na parede a frase “Se você não mudar, morrerá.” Esta frase nos faz refletir em nossa vida profissional, devemos andar de acordo com os negócios, todos os dias estamos evoluindo e se não seguirmos junto com a mudança somos deixados para trás.[...]</i></p>	<p>Apreciação crítica</p> <p>Resumo (negrito)</p> <p>Apreciação crítica</p>
---	---

5ª Categoria: Citação direta

Finalizando a análise das PIs no que se refere às categorias elencadas nesta pesquisa acerca do gênero textual resenha crítica produzida pelos acadêmicos, tem-se como foco a citação direta, voltando especial olhar à ocorrência, ou não, de seu uso em conformidade com as normas da ABNT 10520:2002¹⁵. Quanto a essa categoria, predominou nos textos o uso de citações diretas extraídas da obra resenhada, porém, nenhuma delas foi elaborada de acordo com as normas da ABNT 10520:2002. Tal fato demonstra o desconhecimento por parte dos acadêmicos ingressantes no ensino superior quanto ao uso dessa regra e provoca uma reflexão sobre como esses resenhistas interpretam o uso de trechos do TF na elaboração do resumo, visto que, no momento da produção textual, todos os acadêmicos mostravam tranquilidade na consulta à obra, retirando trechos para ilustrar seus textos. Isso evidencia que os acadêmicos têm dificuldades de reconhecer o resumo como abstração de ideias principais e reformulação delas; parecem concebê-lo, ainda, como cópia de partes do TF. Observou-se, portanto, ser necessário maior esclarecimento sobre a elaboração de resumos e explicações sobre o fato de que os trechos extraídos do TF devem seguir às normas da ABNT 10520:2002.

Os exemplos abaixo evidenciam, em destaque, o emprego inadequado das citações diretas.

<p>R3</p> <p><u><i>Certo dia os ratos chegaram até o Posto C e viram que o queijo havia acabado. Então eles seguiram pelo labirinto em busca de novos queijos. Hem</i></u></p>
--

¹⁵De acordo com a ABNT 10520:2002, a citação direta até três linhas deve ser redigida no mesmo parágrafo, entre aspas, mencionando o sobrenome do autor, página e ano da obra. Caso ultrapasse três linhas, deve ser recuada do parágrafo, 4 cm da margem, espaçamento simples, fonte 10 e também indicando o sobrenome do autor, ano e página, sem uso de aspas.

e Haw chegaram ao Posto C mais tarde e não acreditavam no que eles viam, o queijo havia sumido. Haw e Hem não haviam prestado atenção nas mudanças do dia a dia e nem perceberam que o queijo estava acabando. Enquanto Sniff e Scurry procuravam queijo Haw e Hem continuavam sem acreditar que o queijo havia acabado, eles apenas pensavam que alguém havia retirado o queijo do Posto C.

Citação
direta

R 18

Finalmente após uma longa jornada a procura de um novo queijo Haw encontrou um poço cheio de queijo, tinha todos os tipos de queijo, até mesmo alguns que ele nem conhecia, ele finalmente teria alcançado seu objetivo. Mas mesmo com o sucesso alcançado, ele pensava se seu amigo tinha saído procurar queijo ou ainda estava preso ao seu medo de mudar.

Citação
direta
(sublinhada)

Citação
direta
(sublinhada)

Com o término da análise das PIs e também com base nas respostas obtidas no questionário de sondagem aplicado, nota-se que os acadêmicos demonstram certo grau de dificuldade quando da organização de textos do gênero resenha crítica, tornando-se necessário estudo da sua estrutura em módulos organizados de acordo com as dificuldades detectadas. Esses módulos constituem o procedimento de aplicação da SD, culminando com a PF, a qual possibilita, a partir de sua comparação com as PIs, observar o aprendizado aperfeiçoado ou adquirido quanto ao objeto de estudo, qual seja, a resenha crítica.

6.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

Toda prática pedagógica exige a criação de uma situação de interação efetiva entre professor e aluno. Assim, para que haja aprendizado eficaz quanto à resenha crítica, estruturou-se, a partir das dificuldades identificadas (com base nas categorias de análise definidas) nas análises das PIs dos acadêmicos referente a esse gênero, a elaboração dos módulos da SD a serem aplicados com o intuito de auxiliar os alunos na produção de seus textos.

Dessa forma, a seguir, apresenta-se a descrição da SD elaborada e a sua aplicação no processo ensino e aprendizagem da resenha crítica durante esta pesquisa. Em primeiro lugar, retomam-se algumas considerações a respeito do procedimento e, em seguida, descreve-se a SD desenvolvida nas aulas.

Uma SD consiste em uma estrutura formada por três etapas inter-relacionadas. Na primeira etapa, há uma primeira produção textual dos alunos, com base apenas nos conhecimentos prévios que possuem sobre o gênero que deverá ser estudado. A primeira escrita serve para avaliação das capacidades iniciais desses estudantes, bem como para identificar as suas dificuldades e planejar os módulos que objetivam contribuir para sua superação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013).

Na segunda etapa da SD, desenvolvem-se os módulos planejados com base na análise da primeira produção, tal como exposto na Figura 1 – Esquema da Sequência Didática (SD), apresentada no capítulo 4 deste trabalho. Durante os módulos, os discentes realizam atividades direcionadas para facilitar a apropriação das características fundamentais do gênero estudado. Na terceira e última etapa, os estudantes realizam uma produção final, na qual têm oportunidade de revisar, avaliar e reescrever suas PIs em versões finais que possam materializar, com maior segurança, as características do gênero ensinadas e desenvolvidas nos módulos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013)

Na SD planejada e desenvolvida nesta pesquisa, optou-se pela reestruturação da resenha crítica de forma gradativa, ou seja, a cada módulo trabalhado, parte da PI era revisada e reformulada pelos alunos. Essa escolha justifica-se pela preocupação em se tratar da resenha de um livro com muitas versões disponíveis na internet, fato que poderia prejudicar a PF devido à facilidade de acesso dos acadêmicos às resenhas on-line. A reescrita durante as aulas facilitou o acompanhamento dos acadêmicos pela professora, bem como o esclarecimento de dúvidas que surgiam ao longo da produção.

Os módulos da SD dividiram-se em cinco etapas, desenvolvidos em cinco aulas da disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, ou seja, cada aula contemplou a aplicação e o desenvolvimento de cada módulo da SD.

No primeiro módulo, recapitularam-se as atividades realizadas anteriormente, em sala de aula, acerca da resenha crítica, seguido da leitura e da análise do exemplo de resenha sugerido por Motta-Roth e Hendges (2010), que possibilitou o estudo das partes constitutivas dessa (estrutura e conteúdo), correspondente à primeira categoria de análise. Nesse mesmo módulo, desenvolveram-se atividades práticas de elaboração de referências bibliográficas.

No segundo módulo, contemplou-se a elaboração da referência bibliográfica do TF – segunda categoria de análise – e a apresentação do TF e do autor da obra, correspondente à primeira parte constitutiva da resenha crítica – apresentação do livro – segundo sugestão de resenha crítica apresentada por Motta-Roth e Hendges (2010).

O terceiro módulo tratou de questões referentes à terceira e à quinta categorias de análise – elaboração do resumo do TF e o uso de marcas introdutórias de paráfrase e citação direta –, que envolvem o estudo da elaboração da descrição da estrutura da obra e do conteúdo (resumo) e a maneira adequada de citar trechos extraídos do TF na elaboração do resumo. Essas estruturas, segundo as autoras Motta-Roth e Hendges (2010) correspondem à descrição do livro.

O quarto módulo da SD dedicou-se aos estudos da quarta categoria de análise – apreciação da obra resenhada. A apreciação se refere às duas últimas partes constitutivas da resenha crítica, avaliação e recomendação/indicação da obra, segundo utilizado neste estudo.

No quinto e último módulo da aplicação da SD, realizou-se a recapitulação da estrutura da resenha crítica e o término da elaboração da PF desse gênero.

Apresenta-se, na sequência, a descrição detalhada da aplicação da SD.

Módulo 1 – Estudo das partes constitutivas da resenha e elaboração de referências bibliográficas

No primeiro módulo da SD, retomou-se oralmente a proposta de estudo da resenha crítica, lembrando os acadêmicos de como foram realizados os primeiros passos: questionamento/conversa informal quanto ao conhecimento prévio desse gênero, a aplicação do questionário de sondagem e a PI da resenha crítica da obra *Quem mexeu no meu queijo?*, de Spencer Johnson. Também se explanou aos alunos o que é uma SD, informação que se fazia necessária para que eles compreendessem o andamento das próximas aulas e a importância de evitarem faltas às aulas.

Na sequência, houve a devolutiva das PIs, o comentário de que esses textos serviriam de base para o estudo referente à estrutura desse gênero nas aulas subsequentes, a elaboração da PF e a identificação das principais dificuldades detectadas quando da elaboração de produções textuais da resenha crítica. Explicou-se que as aulas seriam divididas em módulos, e que cada um desses trataria de pontos específicos identificados como aqueles que representavam as maiores dificuldades nas produções textuais. Também se falou que a cada aula, após as considerações definidas no módulo, as PFs seriam feitas, gradativamente. Assim, a cada aula, a PF seria redigida, no laboratório de informática, com a presença da docente, devido à necessidade de esclarecimentos no momento da produção individual desse gênero.

Dando continuidade ao primeiro dia, apresentou-se, com o uso de projetor multimídia, a estrutura da resenha crítica baseada nos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010). Posteriormente, se fez a leitura e a análise da resenha crítica *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*, de Júlio César Araújo, disponibilizada na obra *Produção textual na universidade*, de Motta-Roth e Hendges (2010, p.37-42), apresentada no capítulo 5 deste trabalho. Essa resenha foi usada como sugestão para o estudo desse gênero, nesta pesquisa, a partir da qual se fez a identificação e o estudo dos elementos constituintes, quais sejam: referência bibliográfica (não considerada como parte constitutiva da resenha, mas dado necessário, segundo as autoras, para identificar o TF); apresentação da obra e do autor; descrição da estrutura e do conteúdo do TF; avaliação do TF; e recomendação (ou não) da obra. Disponibilizou-se, aos acadêmicos, individualmente, uma cópia impressa da apresentação da estrutura do gênero e a resenha analisada com o intuito de agilizar e facilitar o estudo desse gênero.

Encerrando a aplicação do primeiro módulo da SD, realizou-se atividade de elaboração de referências bibliográficas de livros, a partir de obras disponibilizadas na biblioteca e escolhidas pelos acadêmicos, de acordo com as normas da ABNT NBR 6023:2002, arquivo esse disponível no site da instituição para consulta. Por se tratar, a obra escolhida para ser resenhada, de um livro, optou-se por estudar somente referências de livros.

Para a realização dessa atividade, os acadêmicos dirigiram-se à biblioteca da instituição, selecionaram duas obras e retornaram ao laboratório de informática para, a partir dessa seleção de fontes, estudarem as normas para elaboração das referências bibliográficas, com base nas normas disponíveis no site da instituição (ABNT - NBR 6023:2002). A partir disso, com consulta ao arquivo das normas, procedeu-se, como atividade prática, à elaboração de referência das duas obras selecionadas por cada acadêmico.

Segundo a NBR 6023:2002, a elaboração de referências de livros impressos deve ser feita, como já demonstrado na segunda categoria de análise das PIs, da seguinte maneira: SOBRENOME DO AUTOR, INICIAIS DO(S) PRENOME(S). **Título:** subtítulo. Tradução: edição. Local: Editora, ano.

Na sequência, se apresentam exemplos de referências elaboradas pelos acadêmicos.

R10

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MATTOS, A.C.M. **Sistemas de Informação: uma visão executiva**. São Paulo: Saraiva,

R4

DIAS, M.A.P. **Administração de Materiais**: uma abordagem logística. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MAXIMILIANO, A.C.A. **Introdução a Administração**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Com relação ao desenvolvimento desse módulo, pode-se afirmar que foi de grande valia, pois os acadêmicos expuseram suas dúvidas quando da elaboração da PI e, a partir das considerações da professora de como seria conduzido o estudo da produção de uma resenha crítica, tranquilizaram-se, pois demonstraram contentamento ao saberem como seria conduzido o processo de ensino e aprendizagem para o aprimoramento da prática desse gênero textual.

Notou-se ter ocorrido grande interesse dos acadêmicos quando da leitura e análise da sugestão de resenha crítica de Motta-Roth e Hendges (2010), pois à medida que essas aconteciam, percebia-se que os alunos procuravam estabelecer relações com suas PIs. Também demonstraram atenção e envolvimento no momento de redigirem as referências bibliográficas das obras que selecionaram na biblioteca, pois argumentavam a necessidade de redigi-las em trabalhos solicitados por outros professores.

Quanto à elaboração de referências bibliográficas, esta pesquisadora tem conhecimento da necessidade de estudos de outras formas de referências como capítulos de livros e artigos de revistas, porém, deu-se preferência a uma delas, a de livro, já que o trabalho com outras normas de referência demandaria mais tempo de estudo, talvez um módulo a mais.

Módulo 2 – Estudo das partes constitutivas do gênero resenha crítica – referência bibliográfica do TF, apresentação da obra e do autor da obra resenhada

Na aula seguinte, correspondente à aplicação do segundo módulo da SD, abordaram-se três aspectos da estrutura do gênero resenha crítica – elaboração da referência bibliográfica da obra resenhada segundo as normas da ABNT - NBR 6023:2002, apresentação da obra (tema abordado na obra resenhada) e do autor da obra “*Quem mexeu no meu queijo?*”, dando início, então, à reestruturação da PI que resultará na PF. Esta primeira etapa da reescrita, assim como as demais, foi realizada no Laboratório de Informática, individualmente.

Primeiramente, retomou-se a resenha crítica sugerida por Motta-Roth e Hendges (2010), comentando-se dos cuidados ao redigir a resenha, como o uso da pessoa verbal, ou seja, terceira pessoa, por se tratar de um texto formal, e da opção do uso da primeira pessoa do plural, quando da apreciação e da indicação da obra resenhada, já que essas considerações são próprias do resenhista com relação ao TF.

Posteriormente, os acadêmicos desenvolveram as atividades propostas: elaboraram referência bibliográfica da obra resenhada, e, na sequência, redigiram a apresentação da obra e do autor. Esta última etapa exigiu pesquisa por parte dos alunos de informações sobre Spencer Johnson. Para tanto, fizeram uso da internet, sempre com o acompanhamento da docente para esclarecimento de dúvidas. Ao final dessa aula, os acadêmicos haviam concluído, portanto, a primeira etapa da PF – elaboração da referência bibliográfica do TF e apresentação do livro e autor do TF.

Módulo 3 – Estudo da elaboração do resumo do TF

Na terceira aula, correspondente à aplicação do terceiro módulo da SD, desenvolveu-se o estudo da terceira e da quinta categorias de análise: elaboração do resumo do TF – com base em Motta-Roth e Hendges (2010) –, com utilização de marcas introdutórias de paráfrase e elaboração de citações diretas.

Para essa aula, primeiramente, foram tecidas considerações acerca da organização do resumo do TF e apontadas as informações que devem ser contempladas, como: fornecer, ao leitor, uma visão geral da organização do livro, descrevendo as abordagens de cada capítulo, tendo como base o exemplo das autoras Motta-Roth e Hendges (2010), adotada nesta pesquisa como sugestão e entregue aos acadêmicos quando da aplicação do primeiro módulo da SD.

Posteriormente, ainda relacionado à produção do resumo, estudou-se a importância e a necessidade do uso de citações diretas quando se fizer uso de trechos retirados do TF. Consultou-se e analisou-se, no site da instituição, o arquivo que aborda a elaboração de citações diretas com até três linhas e com quatro ou mais linhas, segundo as normas da ABNT- NBR 10520:2002, para que, no momento em que os acadêmicos sentirem a necessidade de citar partes do TF, redijam-nas de acordo com as normas. Também, nessa aula, teceram-se considerações acerca dos marcadores de paráfrase e de como evitar a repetição de termos, mostrando algumas sugestões.

Para o desenvolvimento dessas atividades, contou-se com a retomada da resenha analisada na aplicação do primeiro módulo da SD. Na sequência, os acadêmicos deram

continuidade à reescrita da PI, dando ênfase a esses tópicos da estrutura desse gênero. À medida que as dúvidas surgiam, eram individualmente esclarecidas e quando se percebia que o teor das consultas poderia se tratar de uma dúvida coletiva, comentava-se em grande grupo.

Módulo 4 – Estudo das partes constitutivas da resenha crítica – avaliação e recomendação da obra

Na quarta aula e desenvolvimento do quarto módulo da SD, abordaram-se as duas últimas etapas da estrutura do gênero em estudo – avaliação e recomendação (ou não) da obra para um determinado público – segundo sugestão de Motta-Roth e Hendges (2010). Assim como nas aulas anteriores, fez-se a retomada da resenha analisada e foram registrados comentários acerca dos cuidados a serem observados quando da escrita da crítica, como: a relação dessa obra com outros textos lidos, de outros autores, relação com o aprendizado acadêmico, com o cotidiano profissional, considerando questões como “qual a contribuição da obra? Originalidade das ideias expostas na obra, estilo do autor: conciso, objetivo, simples..., a quem é dirigida a obra? Exige conhecimento prévio do leitor para melhor entendimento? Pode ser/é endereçada à disciplina específica de algum curso? Pode ser adotada em algum curso por algum professor?”. Tais encaminhamentos tiveram como objetivo constituir-se como auxílio para a elaboração da apreciação crítica e, também, para o estudo da recomendação da obra a um público-alvo.

Também teceram-se comentários sobre como expressar, com o uso verbal, os objetivos da obra, por exemplo, “objetiva, confronta, opõe, justifica”, entre outros, e o uso, opcional, da primeira pessoa do plural para elaboração da apreciação crítica.

A partir das explicações realizadas, os acadêmicos retomaram a elaboração da PF, sempre contando com o auxílio da obra resenhada para consulta e professora para esclarecimentos necessários.

Módulo 5 – Recapitulação da estrutura do gênero resenha crítica e finalização das elaborações das PFs

Na quinta e última aula, na qual se desenvolveu o quinto módulo da SD, houve uma recapitulação da estrutura da resenha crítica, da resenha analisada no primeiro módulo e releitura da PF para verificação de possíveis alterações ainda necessárias. Ao final, os acadêmicos fizeram a impressão da PF e entrega à professora para que essa proceda à análise

comparativa entre as PIs e as PFs, verificando o aprendizado ocorrido após a aplicação dos módulos da SD e dando-lhes o *feedback* do texto produzido, possibilitando-lhes, também, a percepção comparativa entre a produção inicial e a produção final do gênero resenha crítica.

6.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS INICIAIS E FINAIS

A análise comparativa das PIs e das PFs das resenhas críticas redigidas pelos alunos participantes do presente estudo efetuou-se com o objetivo de aferir a evolução do aprendizado com relação ao domínio dos conhecimentos relativos à produção textual de uma resenha crítica e superação das dificuldades identificadas nas PIs. O objetivo dessa análise foi verificar se a aplicação da SD e a utilização de um modelo didático elaborado para o ensino do gênero teriam sido relevantes para o aprendizado de aspectos relativos à escrita do gênero textual resenha crítica por acadêmicos ingressantes no ensino superior.

Portanto, para proceder à análise e à comparação do conhecimento adquirido ou aperfeiçoado, recorreu-se às categorias elencadas e verificadas nas PIs, que podem ser observadas a seguir nas considerações acerca das PFs.

Primeiramente, retoma-se as categorias de análise definidas a partir das PIs, que são: disposição das devidas partes constitutivas da resenha crítica (estrutura e conteúdo); referência bibliográfica; elaboração do resumo do TF e o uso de marcas introdutórias de paráfrase; apreciação da obra resenhada; e utilização de citação direta.

Com relação à primeira categoria de análise, que trata de observar se as PFs apresentam as partes constitutivas da resenha crítica, baseado nos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010), verificou-se que houve mudança positiva, pois os acadêmicos conseguiram identificar e aplicar em suas PFs a disposição das informações pertencentes a esse gênero quando da elaboração do texto – elaboração da referência bibliográfica do TF, apresentação da obra e do autor, elaboração do resumo, apreciação crítica e indicação da obra. No entanto, ainda há possibilidades de ampliar o conhecimento quanto à elaboração da referência da obra resenhada, seguindo as normas da ABNT, descrição do conteúdo da obra, avaliação e (não) recomendação do livro/obra.

Algo que chamou a atenção foi o uso da expressão “resenha crítica” em todas as produções, a qual foi interpretada pelos acadêmicos como título, já que, segundo argumentações destes, o modelo de resenha crítica disponível no site da instituição e solicitado pelos professores nas disciplinas traz a referida expressão escrita anteriormente à referência da obra resenhada, o que foi interpretado pelos alunos como título.

Como o uso dessa expressão foi somente observado na entrega da PF e não foi pauta de qualquer questionamento anterior por parte dos acadêmicos, esclareceu-se, nesse momento, que a expressão “resenha crítica” é usada para identificar o gênero textual produzido e, como não fornece informações acerca do assunto abordado no TF, não é título. Pontuou-se, sobre isso, que na sugestão de estrutura de resenha crítica de Motta-Roth e Hendges (2010), por exemplo, não há título. O que caracteriza ser o texto uma resenha crítica é o indicativo “resenhado por”, que antecede o nome do resenhista.

Com relação à disposição das partes constitutivas da resenha crítica, observou-se que a referência da obra resenhada, a apresentação da obra e do autor se fez presente em todas as PFs, algumas com mais riqueza de detalhes que outras, porém, claramente identificados, diferentemente das PIs, nas quais, na maioria das vezes, somente constava a obra indicada pelo título e pelo autor pelo seu nome, sem constar informações adicionais sobre estes.

Quanto à elaboração da descrição da obra, em todas as PFs da resenha crítica observa-se que se encontra devidamente estruturada, podendo ser identificada claramente, diferentemente das PIs, nas quais, muitas vezes, tornava-se difícil diferenciar esse movimento retórico do terceiro, que se refere à avaliação da obra. Assim, o módulo da SD direcionado à elaboração da descrição da obra e análise crítica foi de grande valia, pois a diferença entre esses se fez reconhecida pelos acadêmicos e aplicada em suas produções, em quase sua totalidade.

No que se refere à apreciação da obra ou à avaliação das partes do livro e à recomendação da obra, nas PFs, percebe-se claramente a sua disposição segundo a estrutura sugerida de Motta-Roth e Hendges (2010), adotada na pesquisa, contemplando a indicação da obra para um determinado público.

Essas considerações referentes à primeira categoria de análise – partes constitutivas da resenha crítica – e comparadas nas PIs e PFs podem ser observadas nas produções a seguir:

<p>R3</p> <p style="text-align: center;"><i>RESENHA CRÍTICA</i></p> <p><i>SPENCER JOHNSON, M.D. Quem mexeu no meu queijo? Trad. BIASE, M. C. 43 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Quem mexeu no meu queijo é uma obra curta e de fácil leitura que aborda a importância das mudanças em nossas vidas, usando metáforas o</i></p>	<p>Referência Bibliográfica</p> <p>Apresentação da obra</p>
--	---

conta a historia de dois ratos e dois homenzinhos que vivem em labirinto motivado por achar queijo, que pra nós seria nossos objetivos pessoais.

Apresentação da obra

Spencer Johnson é autor de livros vendidos no mundo inteiro, suas obras sempre tiveram espaço no gosto popular, aparecendo em temas de reportagens na CNN, no USA Today, The Larry King Show, entre outros. Graduado em Psicologia pela Universidade de Califórnia, é escritor de sucesso no gênero de autoajuda.

Apresentação do autor

No início do livro, o autor começa descrevendo um labirinto, que seria o lugar onde dois homenzinhos e dois ratos viviam, esse lugar era dividido por postos A, B, C e assim especificamente, lá o objetivo principal de suas vidas era encontrar queijo, pois eram eles que faziam felizes e os motivavam.

Nesse posto havia muito queijo, que sem eles perceberem foram se esgotando até finalmente acabar. Sabendo que o queijo era essencial para sua sobrevivência, todos ficam assustados e desesperados. No entanto tiveram atitudes diferentes ao se deparar com o problema, os ratos rápido perceberam que teriam que mudar suas rotinas e logo deixam o lugar onde moravam pra traz, indo a procura de um novo estoque de queijo. Não demorou muito e no “Posto N” finalmente os ratos acharam um imenso paraíso cheio do que eles procuravam, resolvendo assim o problema de suas vidas.

Resumo (negrito)

Por outro lado, os homenzinhos com esperança que tudo voltasse ao normal sem nenhum sacrifício, ainda estavam no “Posto C” esperando que as coisas se resolvessem sozinhas pelo medo de ariscar e mudar suas rotinas.

O livro, através dessa simples metáfora de fácil interpretação, faz os leitores se identificarem, proporcionando e dando a eles interesse em ver a mudança como algo positivo e necessário para o sucesso. Sendo assim é recomendado para pessoas de todas as idades e deferentes interesses a serem alcançados.

Apreciação da obra

Indicação da obra (sublinhado)

R8

RESENHA CRÍTICA

JOHNSON, S. Quem Mexeu no meu queijo? Trad. Biase, M. C. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Referência Bibliográfica

A obra Quem Mexeu no Meu Queijo apresenta uma narrativa metafórica onde a busca por um pedaço de queijo se compara ao esforço que alguns fazem para alcançar seus objetivos, enquanto outros demonstram a total falta dele.

Apresentação da obra

Johnson Spencer é um escritor estadunidense, formado em psicologia pela Universidade da Califórnia, em 1963. Nascido em Dakota do Sul, Spencer vive atualmente no Havaí. É também autor da obra “O Gerente-Minuto” em parceria com Kenneth Blanchard.

Apresentação do autor

Em um primeiro momento, o autor narra uma reunião entre antigos colegas de escola que se reencontram e contam como estão suas vidas atualmente.

Todos os colegas concordam que muita coisa mudou nos anos que ficaram afastados e essa mudança é motivo de medo para todos. Michael revela que uma grande reviravolta em seu negócio trazia muito medo e em razão desse medo, continuava sempre a executar as tarefas da mesma maneira, perdendo oportunidades. Até o dia em que ele ouviu uma engraçada história e finalmente tudo mudou.

Começa aí a história dos dois ratinhos (Sniff e Scurry) e dois duendes (Hem e Haw) que viviam em um labirinto. Todos com um único objetivo: Encontrar queijo. diariamente, os quatro com roupas de correr e tênis, saiam de suas casas e iam atrás de seus objetivos. Os ratos usavam o método de tentativa e erro. Corriam pelos corredores e, se estivesse vazio, não perdiam tempo e iam para outro local. Não era raro eles se perderem nos corredores e se chocarem contra as paredes. Mas logo achavam o caminho certo.

Os outros dois homenzinhos também utilizavam suas habilidades de pensar e aprender com experiências passadas. Entretanto, contavam com seus complexos cérebros para desenvolver métodos mais sofisticados. Em algumas ocasiões, crenças e emoções humanas modificavam a forma de eles agirem. Isso tornava a vida no labirinto mais difícil e desafiadora. Entretanto, todos os 4 personagens descobriram, com seus próprios meios, o que estavam procurando. Certo dia, cada um encontrou o seu tipo de queijo no final de um dos corredores no Posto C de Queijo.

Depois da descoberta, Hem e Haw passaram a acordar mais tarde e já não corriam até o queijo, agora andavam, pois já sabiam onde o encontrariam. Enquanto isso, Sniff e Scurry continuaram a acordar cedo todos os dias e correr pelo labirinto, seguindo sempre o mesmo caminho. Hem e Haw se sentiam felizes e bem-sucedidos. Acreditavam que havia ali queijo suficiente para alimentá-los para sempre. Com o tempo, a confiança dos duendes foi se transformando em arrogância. Eles estavam tão tranquilos que nem perceberam o que estava acontecendo.

Certa manhã, eles descobriram que o queijo havia desaparecido. Sniff e Scurry não ficaram surpresos, pois perceberam que seu estoque diminuía a cada dia. Instintivamente, os ratinhos passaram a correr novamente em busca de um novo queijo. no entanto, Hem e Haw se desesperaram com a falta do queijo. Gritavam incessantemente. Eles não estavam preparados para ficarem sem o seu queijo de uma hora para outra.

A reação dos homenzinhos é compreensível. Para eles, encontrar queijo não era fácil, e aquilo significava muito para os dois. Para eles, obter queijo era a forma que acharam de obter felicidade, de se sentir seguro e alcançar o sucesso. Os dois passaram muito tempo olhando para o Posto C vazio, se lamentando da injustiça do que havia ocorrido. Estavam completamente deprimidos. Eles não conseguiam acreditar no que tinha acontecido. Os homenzinhos tinham feitos planos para o futuro baseado naquele queijo. O que será deles agora?

Resumo
(negrito)

Por muito tempo, Hem e Haw permaneceram se lamentando pela falta do queijo, enquanto Sniff e Scurry já estavam longe. Muito tempo depois e com muito receio, Haw resolveu sair atrás de algum novo depósito de queijo e Hem ficou no Posto C. tempos depois, sem ainda terem encontrado o queijo, Haw começou a ter medos e a se sentir vazio. Pensou em dar meia volta e ir até o Posto C para encontrar Hem, mas pensou duas vezes e desistiu da ideia.

Foi uma questão de tempo para Haw perceber que estava sendo mantido prisioneiro de seu próprio medo. A partir do momento em que ele se libertou de suas angústias, passou a se sentir revigorado e a procurar o queijo com muito mais alegria.

Haw ficou pensando no que poderia ganhar em vez do que estava perdendo. Tinha medo de mudanças, mas agora passou a acreditar que mudanças poderiam levar a algo melhor. Então correu pelo labirinto com mais energia e agilidade. Logo avistou um Posto de Queijo e ficou animado ao notar pequenos pedaços do Novo Queijo perto da entrada. Havia muito queijo e eles eram deliciosos. Então Haw decidiu voltar e contar a novidade a Hem.

Haw ficou decepcionado ao encontrar Hem e ele se recusar a acompanhá-lo ao novo Posto. Hem disse que era grato pela atitude do amigo, mas preferia esperar até que o queijo fosse recolocado no Posto C.

Apesar disso, Haw já tinha mudado sua cabeça. Já estava empolgado com mudanças. Voltou ao Posto de Queijo e, chegando lá, não acreditou no que viu. Era, altas pilhas de queijo por toda parte. Foi o maior estoque que já encontrara, ele avistou seus amigos, Scurry e Sniff e viu que os dois estavam com barrigas que mostravam que já tinham achado aquele Posto há algum tempo.

Haw então começou a refletir sobre todas as lições que ele aprendeu em sua caminhada. Ele sabia que era possível retroceder caso se sentisse confortável demais. Enquanto Haw ainda tinha um grande estoque de queijo, frequentemente ia para o labirinto e explorava novas áreas para estar ciente do que estava acontecendo ao seu redor. Ele sabia que era mais seguro ter consciência de suas verdadeiras escolhas do que se isolar numa zona de conforto.

Analisando a obra, podemos tirar algumas lições para nossas vidas. A humildade e a certeza de sabermos que não sabemos nada é a grande mensagem que o livro nos passa. Não é porque ontem nós fomos vitoriosos que nós seremos sempre vitoriosos, por definição. Pode ser que hoje nós nos deparemos com um problema para o qual não estejamos preparados. Pode ser que, de um dia para o outro, nos tornemos de vitoriosos em fracassados, de vencedores em perdedores, de

Resumo
(negrito)

Apreciação
crítica

alegres em tristes. Para cada novo desafio deve haver um novo preparo, uma dedicação. Assim, cada nova vitória será gratificante, merecida e deverá ser comemorada, pois nos preparamos tudo de novo, melhor que antes.

Apreciação crítica

Este livro é indicado para todas as pessoas que desejam ser bem sucedidas, mudar o modo de pensar na vida e aprender lidar com as mudanças que ocorre. Após lê-lo abre uma visão diferente de ver as coisas e nos faz acreditar que somos capazes de realizar nossos objetivos. A obra pode ser lida por pessoas de diferentes idades e de qualquer formação acadêmica, pois independente destas quase todas as pessoas buscam ser melhores cada dia.

Indicação da obra

Quanto à segunda categoria de análise, que se refere à elaboração da referência da obra de acordo com as normas da ABNT NBR 6023:2002¹⁶, diferentemente do constatado nas PIs, nas quais não ocorreu elaboração da referência bibliográfica da obra resenhada, todos os acadêmicos a colocaram nas PFs. No entanto, em todas as produções existem aspectos considerados como ainda incorretos segundo a ABNT, como, por exemplo, as iniciais da obra em minúsculo, a falta do ponto após o número da edição, assim como a maneira correta de expor, sem o recuo à esquerda com espaçamento simples, tratando-se essas, portanto, de questões metodológicas que também fazem parte do *feedback* das produções textuais escritas.

Essas constatações podem ser observadas nas referências selecionadas da obra resenhada.

R10

JOHNSON, S. QUEM MEXEU NO MEU QUEIJO?. Trad. BIASE, M. C. 43ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

R11

JOHNSON, J.M.D. Quem mexeu no meu queijo?. Trad. BIASE, m. c. de 43ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Com relação à terceira categoria de análise, que trata da elaboração do resumo do TF e o uso de marcas introdutórias de paráfrase, notou-se melhora acerca da produção do resumo.

¹⁶SOBRENOME DO AUTOR, INICIAIS DO(S) PRENOME(S). Título: subtítulo. Tradução: edição. Local: Editora, Ano

Houve considerações dos acadêmicos sobre o quanto foi importante a demonstração de onde disponibilizar o resumo da obra resenhada na produção textual final (o que ocorreu no desenvolvimento do módulo três da SD), a análise de resenha já pronta, bem como a exposição de sugestões de marcadores para referir-se à obra resenhada e ao seu autor.

Porém, mesmo ocorrendo essas colocações por parte dos alunos, percebe-se a necessidade de um estudo mais aprofundado quanto à elaboração do resumo – seleção e organização das ideias principais do TF – já que, segundo a sugestão de resenha crítica adotada neste estudo (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), a maioria dos alunos não procedeu à apresentação das ideias do TF por capítulo(s). Além disso, apresentaram, ainda, certa dificuldade para selecionar ideias principais apresentadas na obra. Por se tratar de uma sugestão e não de uma norma padrão, a apresentação dos resumos não está errada; porém, a forma utilizada na estrutura sugerida trata-se de mais uma opção, para os acadêmicos, no momento de elaborar resumos de TFs em resenhas críticas. Por esse motivo, justifica-se a necessidade de retomar a elaboração do resumo, na produção de resenha crítica, em oportunidades futuras, sugerindo que seja elaborada uma SD que aborde esse gênero textual específico, o resumo.

As constatações acerca da elaboração dos resumos na resenha crítica podem ser observadas nos trechos destacados na sequência. Primeiramente, reapresenta-se a PI e, posteriormente, a PF, para que haja melhor entendimento da evolução do conhecimento adquirido quando da elaboração do resumo.

R13 - **PI**

RESENHA CRÍTICA

MUDAR PARA SE TORNAR UMA PESSOA DE SUCESSO

O livro quem mexeu no meu queijo? Trás consigo ensinamentos de grande utilidade às pessoas que querem alcançar mais sucesso na vida pessoal e no trabalho.

Ele nos relata a história de quatro personagens, dois homenzinhos chamados Hem e Haw e dois ratos chamados Sniff e Scurry, esses personagens percorreram labirintos em busca de queijo para alimentar e ficar felizes, O labirinto continha segredos que poderiam trazer uma vida melhor a eles.

Os ratos, Sniff e Scurry utilizaram um método simples para encontrar o queijo, correr pelos corredores e os homenzinhos estavam sendo guiados pelos pensamentos, algumas vezes iam bem, mas em outras deixavam ser guiados pelas emoções tornando a vida no labirinto mais difícil.

Em nossas vidas muitas vezes quando agimos pela emoção, acabamos tornando as coisas mais difíceis e acreditando ser impossível a realização de certo objetivo.

Resumo
(negrito)

Depois de muita procura os homenzinhos encontraram o queijo e se deram como satisfeitos, todos os dias iam até o labirinto onde estava o queijo, para eles havia queijo suficiente para sustenta-los para sempre.

Resumo
(negrito)

Já os ratos ao encontrar o queijo ficavam cuidando todos os dias para ver se tinha alguma mudança, certo dia ao chegar ao posto c onde se encontrava os queijos viram que o queijo tinha sumido, não ficaram surpresos, pois já haviam observado que o queijo vinha diminuindo e já estavam se preparando para o que fazer, já os homenzinhos não observaram a mudança que ocorreu e ficaram abalados diante da situação.

Ocorre em nossas vidas à mudança, ela não chega repentinamente, vem aos poucos e logo quando se nota devemos ir nos preparando para enfrenta-la.

Os ratos diante da situação de mudança correram em busca de um novo queijo, diante da procura encontraram uma área do labirinto com um grande estoque de queijo e ficaram muito felizes.

Resumo
(negrito)

Os homenzinhos perderam muito tempo pensando no que fariam diante da situação, até que um dia Haw resolveu sair do lugar e seguir em busca do seu objetivo, encontrar o queijo. guiado pela sua imaginação e seus sonhos seguiu em buscar do queijo, escreveu na parede a frase “Se você não mudar, morrerá.” Esta frase nos faz refletir em nossa vida profissional, devemos andar de acordo com os negócios, todos os dias estamos evoluindo e se não seguirmos junto com a mudança somos deixados para trás.

Haw, seguiu em busca de seus objetivos, pensando positivo tentando vencer seus medos aos poucos ele observou que se tivesse notado a mudança poderia ter se preparado melhor.

Resumo
(negrito)

Diante de muita procura e determinação Haw encontrou um labirinto com Novo Queijo e ficou surpreso, avistou seus amigos Sniff e Scurry comemorou a vitória com os amigos e ainda clamou “Viva a Mudança!”

Em nossa vida, estamos submetidos à mudança e evoluções constantemente cabe a nós decidir se vamos evoluir ou ficar parado no tempo, cada pessoa segue um objetivo na vida, na história Haw ficou parado por muito tempo pensando no que fazer, mas ainda deu tempo de seguir um novo caminho de mudar a forma de pensar para alcançar seus objetivos.

R13 – **PF**

[...] Em Chicago, num domingo ensolarado, vários antigos colegas de turma sendo Angela, Nathan, Carlos e Michael se encontram para debater sobre o que acontece na vida uns aos outros. Depois de muito conversarem foi visto que a maioria dos colegas tinha dificuldade em lidar com as mudanças que ocorre na vida, tanto na vida pessoal como profissional. Assim Michael se manifestou dizendo que costumava ter medo de mudar, mas após ouvir uma história engraçada, tudo mudou.

Resumo
(negrito)

Diante deste, os colegas ficarão interessados em saber qual era a história, então Michael contou que após ouvi-la muitas coisas mudaram em sua vida, ele se identificou com os personagens, e também contou para todas as pessoas de sua empresa, e os ajudou a serem pessoas melhores e o negócio começou a

melhorar. Então, os colegas pediram para Michael contar a história.

Ela é baseada em quatro personagens, sendo dois ratinhos Sniff e Scurry, e dois homenzinhos sendo Hem e Haw.

Todos os dias eles percorriam labirintos em busca de seu queijo, embora os homenzinhos e ratinhos fossem diferentes o objetivo deles era igual. Toda manhã percorriam labirintos à procura de seus queijos favoritos. Após cada um utilizar o seu método na procura, um dia cada um encontrou o seu tipo de queijo em um dos corredores no Posto C de queijo.

Assim, todos os dias os ratinhos e homenzinhos corriam até o local para saboreá-los. Como o tempo Hem e Haw se acomodaram, pois acreditavam que não precisavam mais sair à procura do queijo, que ele sempre ia estar lá no Posto C, e acreditavam que iam ter queijo para se alimentar para sempre.

Durante algum tempo os homenzinhos estavam tranquilos saboreando o queijo, que nem perceberam o que estava acontecendo.

Já os ratinhos mantinham sua rotina, acordavam cedo todas as manhãs e seguiam até o Posto C para verificar se havia alguma mudança do dia anterior e logo após saboreavam o queijo. Até que um dia eles chegaram até o local e viram que o queijo havia desaparecido, mas não ficaram surpresos, pois já haviam percebido que estava desaparecendo, então seguiram em busca de um novo queijo.

Já os homenzinhos ficaram espantados ao chegar ao Posto C e não encontrar o queijo. Eles não acreditavam que aquilo tinha acontecido, pois estavam confiantes que aquele queijo duraria para sempre.

Diante da situação, os homenzinhos sofriam a falta do queijo e culpavam um ao outro pelo que aconteceu. Assim, Haw começou a pensar nos seus amigos Sniff e Scurry, se perguntavam se eles já haviam encontrado o queijo e imaginava os ratinhos felizes saboreando o novo queijo e pensava como seria bom se aventurar e encontrar um queijo fresco.

Então Haw convidou o seu amigo para saírem à procura de um novo queijo, mas, Hem estava com medo então não aceitou.

Por vários dias os homenzinhos iam até o Posto C e o queijo não aparecia, Hem tinha preguiça de sair em busca, acreditava que esperar era o melhor a se fazer e que um dia o queijo voltaria no lugar.

Até que um dia Haw aceitou o fato de que o queijo nunca ia aparecer, e decide sair em busca de um novo queijo. Mas Hem desacreditava que seria possível então não acompanha Haw.

Então Haw segue procura pelo queijo, ele ia escrevendo seus pensamentos nas paredes era uma forma de lembrar os erros que cometeu no passado, para não repetir no futuro, ele fazia também com o pensamento de ajudar seu amigo a encontra-lo se um dia resolvesse acordar para a vida.

Após percorrer uma eternidade pelo labirinto, finalmente Haw encontra queijo no Posto N, e se surpreendeu ao encontrar seus amigos Sniff e Scurry, os cumprimentou rapidamente e logo começou a saborear o novo queijo.

Resumo
(negrito)
sem
abordagem
por
capítulos

Enquanto ele saboreava o novo queijo refletia sobre os erros que cometeu, que ficar sentado esperando que algo mudasse nada ia acontecer teve que enfrentar o medo e ir a busca das mudanças. Ele também se lembrava de Hem, mas não podia fazer nada por ele, pois Hem tinha que encontrar seu próprio caminho, deixando pra trás a sua comodidade. Então Haw sabia que Hem poderia encontrar o seu caminho se apenas lesse o manuscrito na parede.

Todos os dias Haw inspecionava o queijo no Posto N, pois desta vez tomaria cuidado para que não houvesse uma mudança inesperada.

Quando Michel terminou de contar a história, os colegas agradeceram a ele e disseram que tinham aprendido muito após ouvi-la.

Assim, após debaterem sobre a história, cada um se identificou com um dos personagens da história. E viram como eles sentiam dificuldade em lidar com as mudanças, e que muitas vezes agiam como Hem, ficavam onde estavam e não modificavam, tentavam ignorar que as coisas estavam com problema e conformavam em estar onde estavam.

Então os amigos viram que muitas vezes os comércios se fecham, casamento se acaba, tudo por falta de mudança, há pessoas que nunca mudam, então pagam um preço muitas vezes alto por não mudarem. Muitas pessoas são como Hem, acham que merecem sua função no trabalho, ficam zangadas quando tiram algo deles e culpam os outros. Nem sempre a mudança é boa, e algumas coisas nunca mudam.

Então os colegas discutiram que fariam melhoras na forma de trabalhar e tocar seus negócios, e que contariam a história para outras pessoas que pudessem ajuda-las a mudar.

[...]

Resumo
(negrito)
sem
abordagem
por
capítulos

Nessa produção selecionada – R13 –, percebe-se, na PI, que o resumo encontrava-se intercalado com a apreciação crítica. Já na PF, observa-se que o resenhista assimilou a organização do resumo, que deve ser elaborado na sua totalidade, sem intercalações de outros dados pertencentes à resenha crítica. No entanto, nota-se que apresentou o resumo sem mencionar a abordagem das informações por capítulos. Reafirma-se que essa é uma opção na elaboração do resumo do TF, no entanto, não foi observada no momento da elaboração do resumo, fato que sugere, como mencionado anteriormente, necessidade de retomada quanto à elaboração desse conteúdo.

Ainda nessa terceira categoria, tem-se como foco de análise o uso de marcadores de paráfrase na elaboração do resumo do TF. Quanto a isso, notou-se, nas PFs, maior preocupação pelos acadêmicos quando do uso dos marcadores para evitar sua repetição. No momento de redigirem o resumo da PF, a grande preocupação evidenciada foi a procura pela diversificação desses marcadores. Tal fato demonstra a atenção que os acadêmicos dedicaram às explicações sobre os marcadores de paráfrase, bem como evidencia a preocupação em produzirem resumos com opções não repetitivas, dado esse que possibilita afirmar o

conhecimento adquirido/aprimorado sobre esses e sua maior aplicabilidade na redação de futuras resenhas críticas no cotidiano profissional e educacional dos alunos.

Tal constatação pode ser observada nos trechos de PFs apresentados abaixo:

R2

[...]

Spencer Johnson é um criador de obras estadunidense, nasceu em Dakota do Sul e atualmente vive no Havaí. Tornou-se muito popular a partir do momento em que escreveu o livro *Quem mexeu no meu queijo* em 1998, que fez com que as pessoas se motivassem mais em seus empregos. **Johnson** se formou em Psicologia na Universidade da Califórnia no ano de 1963. **Spencer** também teve participação na obra *O gerente-minuto*, que teve como objetivo principal o aumento da produção, o lucro e a qualidade de vida das pessoas, onde ajudou Kenneth Blanchard na edição de seu trabalho.

Primeiramente **o autor** relata a história por trás da história, contando que a partir do momento em que ouviu a metáfora, achou muito interessante e começou a usa-la em seu dia a dia.

[...]

[...] **O livro** se divide em três partes, sendo uma reunião, a história, e um debate. [...]

[...] **A história** narra a vida de quatro personagens que percorriam um labirinto todos os dias de manhã a procura de um queijo que os alimentasse e tornasse os felizes.[...]

[...] **O livro resenhado** contribui de uma forma proveitosa para as pessoas que desejam mudar no trabalho ou na vida pessoal.[...]

[...] **A obra** é recomendada a todas as pessoas que querem se dar bem na vida, ou para as que tem medo de mudança.[...]

R12

[...] **O autor do livro** é um **escritor** de muito sucesso no que se refere a livros de autoajuda, no livro “*Quem mexeu no meu queijo?*” **Johnson** fala sobre obstáculos ultrapassados, por vitórias conquistadas por mérito de cada personagem, **o livro** inspira e encoraja as pessoas a viverem de maneira intensa, sem arrependimentos, sem medos, faz com que riam dos próprios erros e aprendam com eles. [...]

[...] **Na história** existem quatro personagens que representam o comportamento de muitas pessoas: os dois ratinhos Sniff e Scurry, e os homenzinhos Hem e Haw. [...]

[...] **A obra** encerra com uma discussão sobre o que a historia queria dizer,[...]

Dando continuidade às análises comparativas entre PIs e PFs das resenhas críticas produzidas pelos acadêmicos, a quarta categoria de análise proposta trata da apreciação da obra resenhada. Quanto à essa categoria, observou-se que se manteve, na maioria das PFs, a mesma postura adotada nas PIs. Não ocorreu estabelecimento de relação com outras obras nem com conhecimentos compartilhados no ambiente acadêmico. Prevaleram, na elaboração da apreciação crítica do TF dos acadêmicos, comentários sobre as contribuições da leitura dessa obra em relação ao cotidiano pessoal e profissional das pessoas.

Percebeu-se, também, que o indicativo de público-alvo foi observado pelos resenhistas no momento da elaboração da indicação da obra das PFs, aprimorando a maneira como direcionaram a leitura do TF a estes.

<p>R14</p> <p><i>[...] <u>O livro QUEM MEXEU NO MEU QUEIJO? É recomendado para a leitura tanto de estudantes, jovens e adultos. A mensagem deixada no texto fala sobre as mudanças que todos nós estamos sujeitos a enfrentar e que devemos estar preparados diante das situações.</u></i></p>	<p>Indicação da obra (sublinhado)</p> <p>Apreciação crítica (negrito)</p>
<p>R1</p> <p><i>[...] A obra tem uma sequência de fatos que contribui e consiste em revelar verdades em nossas vidas, se estamos fazendo escolhas boas ou ruins, ajuda nos a esclarecer situações confusas que enfrentamos em nosso dia a dia. O livro é claro, ao contar a história de <u>Quem mexeu no meu queijo? Pois expressa como esta nossa vida real. Seu estilo simples de relacionar uma fantasia com a vida real, conquistou muitos leitores, pois nos ajuda a repensarmos muitas coisas e a fazermos mudanças positivas em nossas vidas. O livro é recomendado a todos que estão que estão desmotivados em sua vida pessoal ou profissional, lhe trás outra visão das coisas ao seu redor, o que ajudara a fazer mudanças necessárias em casos que podem serem vistos como sem solução.</u></i></p>	<p>Apreciação crítica (negrito)</p> <p>Indicação da obra (sublinhado)</p>

Assim como ocorreu com a terceira categoria (referente à elaboração do resumo do TF), também essa quarta categoria (apreciação da obra) precisa ser retomada, junto aos acadêmicos, em oportunidades futuras, para que possam reorganizar seu conhecimento em relação a esse aprendizado específico – apreciação de uma obra resenhada.

Quanto à quinta categoria de análise, concluindo as análises e as comparações entre as PIs e as PFs das resenhas críticas elaboradas pelos acadêmicos, esta se refere ao uso ou não de citações diretas. Observando as PIs e as PFs, notou-se que, nas PIs, houve a transcrição literal de trechos da obra original, porém, não de acordo com as normas da ABNT - NBR 10520:2002. Os trechos copiados não vinham identificados com quaisquer marcações que possibilitasse reconhecê-los como citação. Já nas PFs, embora se tenha trabalhado a elaboração de citações em um dos módulos, não ocorreu o uso de citações diretas. A justificativa para o não uso desse recurso pode estar relacionada ao fato de os resumos das PFs encontrarem-se melhor organizados, em comparação com as PIs, e com o uso de paráfrases, prática essa pouco evidenciada nas PIs desse gênero, o que demonstra terem os

acadêmicos assimilado melhor a compreensão quando do uso da paráfrase e a maneira adequada de redigi-la.

Com a finalização das análises comparativas entre as PIs e as PFs das resenhas críticas produzidas pelos acadêmicos ingressantes no curso de Administração de um centro universitário do sul do Paraná, nota-se que a aplicação da SD no aprendizado dos gêneros escritos pode ser favorecedora para o aperfeiçoamento do processo da escrita no ambiente acadêmico. Essa prática pauta-se em um processo de reflexão, mediada pelo professor, acerca de aspectos que podem ser melhorados nas produções textuais dos alunos, ou seja, que os acadêmicos se apropriam de um gênero por meio da mediação de estratégias sistemáticas de ensino e aprendizagem que permitam interação com o professor.

Quanto à aplicação dessa SD no processo de ensino e aprendizagem da resenha crítica, percebeu-se ser de grande valia, pois os resultados alcançados demonstram que houve envolvimento dos acadêmicos e da pesquisadora no desenvolvimento das atividades propostas nos módulos, já que se percebeu ter havido aprimoramento do conhecimento prévio dos acadêmicos quando das partes constitutivas desse gênero, pois as dificuldades identificadas a partir das categorias de análise reduziram-se, após análise das PFs, à necessidade de retomada da elaboração do resumo e da apreciação crítica, especificamente.

Portanto, percebe-se a importância de se priorizar, no ensino de qualquer gênero textual, uma situação a partir da qual o professor possa agir como mediador das práticas de aprendizado, ajudando o aluno a construir os conhecimentos, permitindo que demonstrem suas representações iniciais sobre este, o que pode e deve permear todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso é possibilitado a partir da elaboração e da aplicação de SDs, dentre outras opções de abordagem para estudo dos gêneros textuais.

7 CONCLUSÃO

Deste modo, espero que a minha curiosidade inicial possa ser dividida, especialmente com outros professores e alunos [...]. Por último, também espero que estas não sejam minhas últimas palavras [...], mas que sejam apenas as primeiras palavras de novas histórias de pesquisa (NÓBREGA, 2009, p. 228).

Construir o saber é algo natural e necessário para o aluno em relação à busca do conhecimento. Isso ocorre quando ele reconhece o que está em torno de si e da sua práxis acadêmica e social. É a sua intencionalidade que o orienta a construir a própria bagagem de conhecimento, tomando consciência do valor do conhecimento, das possibilidades que a academia lhe oferece para desenvolver aptidões sociais e profissionais no que diz respeito ao seu modo de ser, pensar e agir.

No contexto social, os gêneros textuais intermedeiam as relações entre os sujeitos e destes com o mundo, uma vez que constituem práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos. Logo, os gêneros participam ativamente da construção da identidade do sujeito, de modo a propiciar-lhe legitimidade e autonomia no contexto social em que se encontra. Daí a necessidade de que os acadêmicos ingressantes no ensino superior venham a ter contato com os principais gêneros textuais que ali circulam, adquirindo conhecimento sobre esses ou aperfeiçoando o já existente. Isso também justifica a escolha da temática deste estudo, voltada ao letramento acadêmico, mais especificamente à abordagem do gênero textual resenha crítica, mediada pela aplicação de uma SD.

Partindo-se, assim, do estudo dessa temática, definiu-se o seguinte objetivo geral: identificar os principais problemas apresentados na produção do gênero resenha pelos acadêmicos para, a seguir, elaborar e aplicar uma sequência didática como um recurso, dentre outros, de prática docente, que pode vir a contribuir para sanar as dificuldades que forem evidenciadas. Para que este objetivo fosse colocado em prática, tomou-se como *corpus* 18 produções textuais produzidas por acadêmicos de uma turma do segundo semestre do curso de Administração de um centro universitário do sul do Paraná.

Em consonância com o objetivo geral, as questões norteadoras para esta pesquisa foram: quais as dificuldades mais comumente evidenciadas na elaboração de resenhas pelos acadêmicos? Como trabalhar essas questões com vistas a aprimorar o desempenho dos acadêmicos nas suas produções?

Na sequência, procurando alcançar o objetivo proposto, transformou-se o caráter

intuitivo inicial do trabalho com o gênero textual resenha crítica em pesquisa científica e acadêmica, a partir da definição das questões norteadoras desta pesquisa, e seguindo diversas linhas de fundamentação teórica nas etapas de desenvolvimento deste trabalho sobre letramento e letramento acadêmico, gêneros textuais/discursivos, enfocando características da resenha acadêmica e SD como forma de ensino e aprendizagem de gêneros textuais.

A partir das análises das PIs redigidas, essas hipóteses confirmaram-se e, com base nessas constatações, elaboraram-se os módulos da SD. No primeiro desses módulos, retomou-se as atividades relacionadas ao conhecimento prévio dos acadêmicos desenvolvidas antes da elaboração das PIs, estudo das partes constitutivas da resenha crítica – estrutura e conteúdo – e práticas de elaboração de referências bibliográficas. No segundo módulo, estudou-se a elaboração da referência bibliográfica do TF, apresentação do TF e do autor da obra. O terceiro módulo da SD, por sua vez, tratou da elaboração do resumo do TF, do uso de marcas introdutórias de paráfrase e de citação direta. No quarto módulo, abordou-se a elaboração da avaliação e da potencial recomendação da obra, e, no quinto e último módulo, retomou-se a estrutura do gênero resenha crítica e término da elaboração da PF, pois os acadêmicos reformulavam, a cada aula, a PI de acordo com a abordagem de cada módulo.

A partir das PFs elaboradas pelos acadêmicos, e comparando-as com as PIs, observou-se que, quanto à estrutura do gênero resenha crítica, a maior parte das primeiras produções analisadas não apresentava a sequência de informações dispostas na ordem correta e em nenhuma delas constava a referência bibliográfica. Nas PIs, também não constavam considerações acerca do autor, dados referentes à apreciação da obra ou indicativo de público-alvo. Algumas delas intercalavam resumo do TF com apreciação crítica. No entanto, nas PFs, notou-se ter havido entendimento, pelos acadêmicos, da estrutura recomendada para a produção de uma resenha crítica, já que as informações dispostas estavam de acordo com a estrutura apresentada por Motta-Roth e Hendges (2010), analisada em sala de aula.

Quanto à apresentação e à elaboração da referência bibliográfica do TF, itens ausentes em todas as PIs, essas estruturas foram observadas em todas as PFs, seguindo as normas da ABNT NBR 6023:2002. Essa mudança demonstra que os acadêmicos estavam atentos ao desenvolvimento das aulas, tendo refletidos nas suas práticas os cuidados necessários quanto aos dados concernentes à elaboração de referências e à tomada de consciência acerca da necessidade de referenciar o TF, o que demonstra o conhecimento adquirido referente à essa e às outras etapas que constituem a elaboração da resenha crítica.

Diferentemente das PIs, no que se refere à apresentação da obra e do autor, nas PFs, houve uma preocupação maior em oferecer ao leitor da resenha um maior número de

informações objetivas e claras, possibilitando a esse interlocutor adquirir conhecimento maior sobre o autor e a obra resenhada.

Uma das etapas em que se notou maior dificuldade de elaboração foi referente à produção do resumo do TF. As PIs demonstraram que os acadêmicos desconheciam os dados que deveriam ser contemplados no resumo, bem como não dominavam a organização sequencial deste e o momento adequado para a exposição da apreciação crítica do TF, pois, na maioria dos textos, a apreciação encontrava-se no corpo do resumo. Já nas PFs, no tocante à elaboração do resumo, observou-se uma evolução da prática, pois os acadêmicos conseguiram identificar em que momento da produção da resenha este se faz presente, porém, ainda notou-se a necessidade de aprofundar os estudos acerca da sua produção, já que os alunos ainda demonstraram algumas dificuldades, como, por exemplo, em selecionar as ideias principais do TF.

No tocante ao uso dos marcadores de paráfrase, percebeu-se, nas PIs e nas PFs, os estudantes demonstraram ter conhecimento acerca da necessidade de utilização de tais recursos. No entanto, quando da redação das PIs, o uso dos mesmos marcadores repetia-se constantemente, diferente do que se observou nas PFs, nas quais os acadêmicos manifestaram a preocupação em diversificar o uso dos marcadores para se referir ao TF e ao autor da obra.

Quanto à elaboração da apreciação crítica do TF e à indicação da obra, quando comparadas as PIs e as PFs, ficou evidenciado que, na maioria destas, prevaleceu a maneira utilizada pelos acadêmicos para escrevê-la, pois não houve referências a outras obras e também não foram estabelecidas relações com conhecimentos compartilhados em sala de aula. Quanto ao direcionamento da obra a um público-alvo, notou-se que os acadêmicos aperfeiçoaram esse indicativo, relacionando, de forma mais clara, o TF e o público leitor.

No que se refere ao uso de citações diretas, finalizando as considerações acerca das categorias de análise e traçando um comparativo entre as PIs e as PFs, observou-se que os acadêmicos, primeiramente, fizeram uso da citação direta de modo inadequado, ou seja, não atendo às normas da ABNT- NBR 10520:2002. Nas PFs, preferiram o uso dos marcadores de paráfrase à citação direta. Essa não é uma opção errada, porém, é importante que os alunos conheçam outras alternativas que podem garantir, em suas produções textuais, a adequada referência a fragmentos do TF.

A partir da análise comparativa entre as PIs e as PFs dos acadêmicos, pode-se afirmar que o objetivo geral foi alcançado na sua totalidade, pois os alunos conseguiram reconhecer as partes constitutivas da resenha, as informações contempladas em cada uma delas e como esses itens devem ser organizados. No entanto, notou-se ser fundamental a retomada, em

oportunidades futuras, devido a dificuldades ainda demonstradas pelos acadêmicos na elaboração das PFs, de estudo referente à elaboração de resumos, aos dados que devem ser contemplados nestes, assim como estudos referentes à elaboração da apreciação crítica, a qual ficou limitada ao direcionamento do TF a futuros leitores e sua aplicabilidade no cotidiano, sem relacioná-la com conhecimentos compartilhados no ambiente acadêmico e/ou com outras obras já lidas, seja cotidiano pessoal, profissional ou educacional. Nessa mesma direção, assim como a apreciação da obra e o resumo são merecedores de retomada, o mesmo ocorre com a utilização de citação direta, de acordo com as normas da ABNT- NBR 10520:2002.

O trabalho com a SD – permitiu desenvolver uma prática pedagógica mais flexível, possibilitando que os alunos ampliassem seus conhecimentos sobre o gênero resenha crítica de forma gradual, passo a passo, pois, ao organizar uma SD, o professor, a partir da análise da PI, pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar as etapas constitutivas desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final, desenvolvendo nos alunos a escrita e a leitura, possibilitando-lhes a aquisição de maior autonomia da linguagem, já que a PI é uma espécie de avaliação diagnóstica que permite auxiliar de forma mais pontual na construção dos conhecimentos.

Assim, refletir sobre esse tipo de prática docente – com o uso da SD, a partir da colaboração dos discentes, estimulando o método indutivo – revela-se fator de expressiva relevância, pois tal postura implica a criação de oportunidades adequadas de aprendizagem e permite que os aprendizes tenham participação ativa nesse processo (CRISTÓVÃO, 2001). É por meio desse tipo de interação que os estudantes tomam consciência das habilidades utilizadas nos textos sociais, internalizando-os de forma gradual, regulando e estruturando suas próprias estratégias de aprendizagem (PINTO, 2007).

A prática de leitura e escrita de gêneros textuais no ambiente educacional possibilita o desenvolvimento de capacidades individuais, desenvolvimento que se dá na interação (SCHNEUWLY, 2013), já que são produzidos em uma determinada “esfera de troca social” e escolhidos em função da esfera, das necessidades da temática, do conjunto dos participantes e dos objetivos do produtor, pois, como afirma Bakhtin (2003, p.279), “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”. Na esfera acadêmica, ambiente em que se aplicou esta pesquisa, a produção de resenha crítica, objeto deste estudo, proporciona ao produtor o diálogo com outros gêneros dessa esfera, por exemplo, o resumo, e é nesse diálogo que o acadêmico desenvolve a capacidade de apresentar os conhecimentos aprimorados/adquiridos. Assim, a produção textual faz com que os sujeitos

efetivamente dialoguem com outros textos sobre o assunto, com outros sujeitos, e, por isso, a familiaridade com gêneros se constitui como uma das práticas de letramento muito importantes na academia.

Nesse sentido, foi significativo o trabalho realizado, tanto pela conscientização dos acadêmicos sobre a importância de se saber produzir uma resenha crítica, no contexto da atual sociedade — seja por demandas do universo acadêmico ou do mercado de trabalho —, quanto pela contribuição ao crescimento intelectual destes, uma vez que os conhecimentos adquiridos no processo de escrita desse gênero podem ajudá-los a encontrar novos caminhos e novas soluções para outras questões de escrita com que venham a se deparar em atividades futuras.

Dessa forma, conclui-se, ao final de todas essas etapas, que esta pesquisadora conseguiu, a partir do referencial teórico, transformar o caráter inicialmente intuitivo do trabalho com o gênero resenha crítica em pesquisa acadêmica e científica e que as técnicas utilizadas também podem ser aplicadas por outros professores, quando no trabalho com produção de resenhas ou mesmo adaptadas a outros gêneros acadêmicos. Também será válido o conhecimento aprimorado/adquirido pelos alunos para aplicação nos trabalhos solicitados por esses professores e sempre que necessitarem em seu dia a dia.

8 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de.; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judit Chambliss; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contexto teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 37-46.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem: textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARLINO, Paula. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. **Lectura y Vida**, 23(1), 2002. p. 6-14.
- _____. Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, Mérida (Venezuela), v.6, n.20, 2003, p.409-420.
- _____. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- COSTA, Cristina Fontes de Paula. O Gênero resumo na universidade: diálogo com as práticas escolares. **Estudos Linguísticos**, v.42, n.2, maio-ago. 2013. p.679-691.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 263f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.
- DIEHL, Astor Antônio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 159-177
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013 [1994]. p. 95-128.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012, p.145-165.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, jul./dez., 2008, p.177-187.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO – INAF. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/paginas/default.aspx>>. Acesso em 18 jan. 2016.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p.15-61.

LEA, Mary. O Modelo de Letramentos Acadêmicos: Teoria e Aplicações. **Revista Filologia Linguística**. Port., n.2, v.16, jul./dez. 2014. p. 477-493.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debate**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237–259.

_____; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, Associação Brasileira de Linguística, 3, 2003, Rio de Janeiro. **Anais do III Congresso**

Internacional da Associação Brasileira de Linguística. Rio de Janeiro: ABRALIN, 2003.

_____. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Caleidoscópio**, v.7, n.1, jan./abr. 2009. p.5-10.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academic. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 17 n 2, p. 99-131, 1996.

_____. Processamento de construção social do gênero resenha acadêmica. **Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: IEL/UNICAMP, v.38, jul./dez. 2001, p. 29-45

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, 6/Especial: 495-517, 2006. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica.** 2011. 329f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas: SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **V Siget**, Caxias do Sul/RS, ago. 2009. p. 1-20.

PENHA, Dalva Teixeira da Silva. **Autoria no gênero resenha acadêmica.** 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16206>>. Acesso em: 20 maio 2016.

PIETRO, Jean-François de; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **Rev. Moara**, Belém, n.26, p.15-52, ago./dez. 2006.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 47-57.

PORTUGAL, Rosany Aparecida. **A resenha acadêmica no processo de retextualização, mediada pela sequência didática.** 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa, MG, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufv.br/handle/123456789/4863>>. Acesso em: 20 maio 2016.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento - São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debate**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013 [1997].

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013 [1994]. p. 21-39.

SERRA NETO, Itamar Zurqueto. **A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica e no uso da paráfrase**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa, MG, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufv.br/handle/123456789/4846>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A universidade, a pós-graduação e a produção de conhecimento**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica**. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/137.pdf>> Acesso em 18 jan. 2016

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n.81, dez. 2002. p.143-160. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 jan. 2016.

_____. Alfabetização e letramento. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte, SEE/MG – Centro de Referência do Professor. n.12, 2004. P.6 – 11.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, Brian Vincent. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, out. 2003.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramentos e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na

educação superior. In: VÓVIO, Claudia Lemos.; SITO, Luanda.; GRANDE, Paula Baracat de. **Letramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA IES PARA APLICAÇÃO DA PESQUISA

Centro Universitário da Cidade de União da Vitória

União da Vitória | São Mateus do Sul | Paraná

Telefones.: 42. 3522 1837 | 42. 3532 6154

www.uniuv.edu.br

União da Vitória, 16 de dezembro de 2015.

Ofício nº 02/2015

Ao Reitor do Centro Universitário de União da Vitória – UNIUV
Sr. Alysson Frantz

Ref. SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA REFERENTE À APLICAÇÃO DA PARTE PRÁTICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Através do presente instrumento, solicitamos da Reitoria do Centro Universitário de União da Vitória - UNIUV , autorização para realização da pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado - **LETRAMENTO ACADÊMICO E SUAS RELAÇÕES COM O GÊNERO TEXTUAL RESENHA NO ENSINO SUPERIOR**, da pesquisadora Emili Coimbra de Souza, professora desta Instituição e aluna do Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF, orientada pela Professora Doutora Luciana Maria Crestani, que será aplicada à acadêmicos do Curso do Administração do núcleo de São Mateus do Sul – ingressantes.

A coleta de dados será feita através da aplicação atividades estruturadas na forma de sequência didática. As informações serão arquivadas e os dados relacionados à identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas se terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos.

Certos do deferimento do pedido, aguardamos a autorização.

Atenciosamente,

Emili Coimbra de Souza

Professora da UNIUV e mestranda em Letras na UPF – Universidade de Passo Fundo

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (MODELO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre **LETRAMENTO ACADÊMICO: INVESTIGANDO O GÊNERO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA A PARTIR DA FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, parte integrante da dissertação de mestrado de responsabilidade da pesquisadora Emili Coimbra de Souza.

Esta pesquisa justifica-se por tratar das dificuldades relacionadas à produção de textos acadêmicos, apresentadas por estudantes recém-chegados ao Ensino Superior. Tais dificuldades se devem, em parte, porque o ingresso na universidade é um processo de transição entre o Ensino Médio - cujas práticas de letramento eram outras - e o Ensino Superior, em que se exige a leitura e a produção de textos que são próprios deste universo discursivo. Trata-se, então, de dois ambientes de ensino-aprendizagem que apresentam (e requerem) práticas de letramento diversificadas e com diferentes perspectivas em relação ao aprimoramento da leitura e da escrita. Essa prática, neste novo ambiente educacional, o Ensino Superior, torna-se mais complexa por se abranger, neste meio, novas formas de pensar, interagir, produzir textos para a construção de conhecimentos. Ou seja, o ingresso no mundo acadêmico exige um processo complexo de adequação a novas práticas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo em que requer um grau maior de abstração de leitura, também exige a produção de gêneros textuais concernentes a esse universo, como fichamentos, ensaios, artigos, resenhas, etc. Como tais gêneros textuais não são comumente trabalhados no Ensino Médio, os alunos ingressantes acabam por apresentar certas dificuldades na elaboração desses textos, quando solicitados. Assim, com vistas a buscar alternativas que minimizem tais dificuldades é que propomos a pesquisa ora em pauta e o convidamos a participar dela.

Nesse sentido, dentre os muitos gêneros textuais próprios do universo do Ensino Superior, no estudo ora em andamento optou-se pela abordagem do gênero “resenha acadêmica”, por duas razões: a) por ser um dos gêneros textuais mais usuais no meio acadêmico; b) por ser uma produção textual que exige a abstração do que foi lido, a realização de inferências, de inter-relações com outros textos e a apreciação crítica do estudante, constituindo-se, então, num dos principais alicerces para a compreensão efetiva acerca de leituras realizadas e para a construção de conhecimentos.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral: identificar os principais problemas apresentados na produção do gênero resenha pelos acadêmicos para, a seguir, elaborar e aplicar proposta de sequência didática que possa contribuir para sanar as dificuldades evidenciadas. Como objetivos específicos, elencamos: verificar o conhecimento prévio dos acadêmicos quanto à produção textual do gênero resenha; analisar as produções textuais do gênero resenha quanto à estrutura composicional, ao estilo e ao conteúdo temático; realocar o conhecimento prévio dos acadêmicos às exigências da prática escrita dos gêneros resenha mediante aplicação de Sequência Didática; comparar a evolução das produções textuais iniciais e finais do gênero resenha após aplicação de uma Sequência Didática, verificando o aprendizado construído ou não.

A sua participação na pesquisa se dará durante as aulas de Métodos e Técnicas de Pesquisa, disciplina esta integrante da Grade Curricular do Curso, no decorrer do 2º semestre do corrente ano. Ao participar desta pesquisa, você terá o benefício de contribuir para o aprimoramento das práticas docentes no que concerne à formação universitária, referente à produção leitora e escrita, bem como a possibilidade de aprimorar suas habilidades de produção textual, exigidas não só no âmbito acadêmico como também profissional.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do referido estudo.

Sua participação não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento aqui fornecido. Também não terá qualquer despesa para participar da pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação neste estudo. As suas informações serão arquivadas e os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados fornecidos.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Emili Coimbra de Souza, ou com a Coordenação do Curso de Administração da UNIUV, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316 – 8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

União da Vitória, _____ de _____ de _____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

Professora Orientadora da Pesquisa: Professora Doutora Luciana Maria Crestani

E-mail: lucianacrestani@upf.br

ANEXO A – PLATAFORMA BRASIL – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIAÇÃO ÉTICA (CAAE) Nº53507516.8.000.5342

The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' page on the Plataforma Brasil website. The header includes the 'Saúde Ministério da Saúde' logo and the 'Plataforma Brasil' logo. Navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados' are visible. The user is identified as 'Emilí Coimbra de Souza - Pesquisador | V3.0' with a session expiration of 38min 55.

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO ACADÊMICO E SUAS RELAÇÕES COM O GÊNERO TEXTUAL RESENHA NO ENSINO SUPERIOR
Pesquisador Responsável: Emilí Coimbra de Souza
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 53507516.8.0000.5342
Submetido em: 14/01/2016
Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_646888

COORDENADOR ORIGINAL