

O trabalho com o texto na universidade: uma análise discursiva

Using texts in college: A discursive analysis

Milena Moretto¹

Resumo

A experiência no magistério superior aponta que grande parte dos estudantes tem dificuldades de se apropriar da linguagem acadêmica para desenvolver seus textos. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas por estudantes a partir da aplicação de uma sequência didática do gênero Resenha Acadêmica. Para isso, pauta-se nos pressupostos de autores da Escola de Genebra no que se refere ao desenvolvimento de sequências didáticas e às capacidades de linguagem, e em outros pesquisadores que discutem o letramento. Para alcançar o objetivo deste trabalho, foi elaborada uma sequência didática do gênero Resenha Acadêmica, e aplicada a 21 alunos do 1º semestre do curso de Administração de uma faculdade particular da região de Campinas. A sequência previa uma produção inicial, realizada antes da aplicação das atividades, e uma produção final, realizada a seguir. Utilizaram-se como instrumentos as produções realizadas pelos alunos e um diário de campo da pesquisadora que conduziu o trabalho. A partir de uma abordagem qualitativa, foram comparadas as duas produções realizadas pelos estudantes, sendo observado um desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das capacidades linguístico-discursivas.

Palavras-chave: Capacidades de linguagem. Letramento. Resenha acadêmica. Sequência didática.

Abstract

As higher education professors of subjects focusing on reading and writing, we have noticed that most students have difficulties to use appropriate academic language to develop their texts. Considering this situation, the aim of the present article was to analyze the development of language skills of undergraduate students after applying a didactic sequence using the academic review genre. We conducted our study based on the ideas of authors of the Geneva School, regarding the development of a didactic sequence and other researchers who discuss literacy. To reach our goal, we applied the didactic sequence of academic review genre to 21 students in the first semester of Administration in a private university in the city of Campinas. The sequence considered an initial production - before the implementation of activities - and a final production - after the

¹ Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Av. Senador Lacerda Franco, 360, Centro, 13251-900, Itatiba, SP, Brasil. E-mail: <milena.moretto@yahoo.com.br>.

implementation of activities. We used the productions of students and a researcher's field diary as instruments for the analysis. From a qualitative approach, we compared the two productions of each student and we noticed a development in action, discursive and linguistic-discursive skills.

Keywords: *Language skills. Literacy. Academic review. Didactic sequence.*

Introdução

Em sua experiência como professora de disciplinas que tematizam a leitura e a escrita na universidade, a pesquisadora, autora deste estudo, pôde notar que grande parte dos estudantes têm demonstrado dificuldades de se apropriar da linguagem acadêmica para desenvolver seus trabalhos nesse meio.

Não raras vezes depara-se com discursos de inconformismo por parte de docentes em relação à produção de textos de estudantes, tanto em início do curso quanto ao término dele. Tal situação aponta a necessidade de buscar alternativas de trabalho que possam desenvolver nos alunos o letramento acadêmico, não só para que eles possam sentir-se inseridos nessa esfera social, como também para minimizar as insatisfações de docentes no que se refere à produção escrita dos estudantes.

Para isso, pautando-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010), de pesquisadores do grupo Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações (ALTER) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), e dos estudos teóricos de autores que trabalham sob o enfoque do letramento Soares (2002); Terzi (2006); Street (2010); Kleiman, Vianna e De Grande (2013) entre outros, este trabalho tem como objetivo investigar quais capacidades de linguagem são desenvolvidas por estudantes de graduação, a partir da aplicação de uma sequência didática do gênero Resenha Acadêmica de filmes e livros literários.

Entende-se por capacidades de linguagem aquelas que todos os sujeitos mobilizam na leitura e escrita de um texto. Na perspectiva aqui adotada, elas podem ser divididas em três: as capacidades de ação – que pressupõem o reconhecimento do contexto de produção dos textos; as capacidades discursivas, que levam em conta o plano global do texto, isto é, seu conteúdo temático e suas características composicionais; e as capacidades linguístico-discursivas que se referem à linguagem utilizada nos textos.

A fim de identificar quais dessas capacidades seriam desenvolvidas pelos estudantes, foi elaborada e aplicada uma sequência didática a 21 alunos do 1º semestre do curso de Administração de uma faculdade privada da região de Campinas. Inicialmente, foi proposta aos alunos uma produção de resenha acerca de um vídeo denominado “Motivando com criatividade”, de Godri (2012). Após essa produção, várias atividades foram realizadas com o intuito de minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes nessa primeira fase e, encerrando as atividades, foi proposta uma nova produção, denominada final.

O *corpus* para análise foi composto da produção escrita realizada pelos estudantes e do diário de campo da pesquisadora. Utilizando-se de uma análise discursiva, este artigo compara a produção inicial e a final de um dos estudantes participantes da pesquisa.

As análises podem auxiliar docentes das mais diferentes áreas a buscarem alternativas

de trabalho com o texto em sala de aula, de modo a levar os estudantes a desenvolverem as capacidades de linguagem necessárias ao desenvolvimento do letramento e, conseqüente, da produção escrita nas universidades.

Os gêneros de texto no meio acadêmico

Por ser sócio-histórico e estar sempre inserido em um contexto marcado pela interação humana, o texto possui uma diversidade de formas denominadas por Bakhtin (2010) como gêneros do discurso.

De acordo com o autor, os gêneros são organizados em diferentes esferas sociais, de forma que cada uma delas elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2010, p.262) com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Cada uma das esferas sociais comporta um repertório de gêneros do discurso. Assim, quando se considera a esfera jurídica, observa-se que nela circulam gêneros como petições, sentenças, estatutos, que não circulam em uma esfera publicitária, por exemplo. Da mesma forma, na esfera acadêmica, é muito comum observar a circulação de gêneros como resumos, resenhas, artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, dentre outros.

Convém ressaltar que, embora, se disponha de uma série de gêneros indexados como se fossem modelos textuais aos quais todo agente-produtor deve necessariamente recorrer para que ocorra a comunicação, nenhum agente-produtor dispõe de um exaustivo conhecimento acerca dos gêneros e suas características linguísticas e funcionais. Embora este se inspire em um modelo existente, a produção de texto acaba nunca sendo uma cópia integral ou reprodução desse exemplar de gênero. Ao contrário, o agente sempre os

adapta de acordo com seus valores particulares. Ao final, portanto, o texto produzido é, conforme apontou Bakhtin (2010), carregado de estilo próprio ou individual.

Dessa forma, cabe ressaltar que

[...] esse processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares preexistentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico (Bronckart, 2007, p.103).

Conforme já apontado anteriormente, a produção verbal procede da adoção de um gênero, e a adaptação deste se faz conforme o contexto de produção em que se encontra o falante.

O desenvolvimento do letramento acadêmico a partir do trabalho com gêneros

O termo letramento, de acordo com Soares (2002), aparece no meio acadêmico por volta da década de 1980 e, desde então, tem sido utilizado pelas diretrizes curriculares nacionais e pesquisadores, bem como tem provocado várias reflexões e discussões.

Assume-se, nesse artigo, que o letramento não se limita à capacidade de um indivíduo saber ler e escrever, mas, sobretudo, em saber utilizar a língua enquanto prática social nos diferentes contextos em que está inserido. Kleiman, Vianna e De Grande (2013) pontuam que os estudos do letramento consideram a escrita como uma prática social, o que pressupõe que para escrever não é necessário apenas um conjunto de habilidades do indivíduo, mas a percepção de como situar essa escrita em diferentes tempos e lugares.

Estudiosos da área dos Novos Estudos do Letramento afirmam que as práticas de letramento são práticas sociais que têm caráter situado, isto é, dependem do grupo social e das instituições envolvidas (Street, 2010).

Considerando, então, que as práticas de uso da leitura e da escrita são diferentes em cada contexto social, este estudo assume a existência de múltiplos letramentos, isto é, cada esfera social exige diferentes formas de interação, que ocorrem através da linguagem manifestada sob diferentes gêneros discursivos. Por exemplo, na esfera acadêmica, um estudante – mesmo que em final de curso – se não dominar minimamente os gêneros orais e escritos que circulam nesse meio, como seminários, resumos, resenhas, artigos de opinião, fichamentos, dentre outros, poderá ser considerado um indivíduo iletrado nesse contexto. Essa exemplificação se ancora na ideia de que cada contexto social ou esfera de circulação pressupõe o domínio de determinadas capacidades de linguagem.

As capacidades de linguagem, de acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (Dolz; Schneuwly, 2010), com representantes do grupo ALTER e outros, podem ser compreendidas como as aptidões requeridas do aprendiz no momento de produção de um gênero diante de um determinado contexto de produção. Elas podem ser mais bem compreendidas à medida que são divididas em três: as capacidades de ação – que requerem do aprendiz adaptar-se às características do contexto de produção, isto é, identificar a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, ou seja, quem produziu, para quem, com qual objetivo, onde e quando o texto foi produzido; as capacidades discursivas – que dizem respeito ao modo de organização geral de um determinado texto, uma vez que, ciente dessa organização, o aluno terá mais facilidade de fazer uso das estruturas

linguísticas apropriadas àquele contexto de produção específico; e as capacidades linguístico-discursivas –, que dizem respeito ao vocabulário e estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção de um gênero (Abreu-Tardelli, 2007; Dolz; Schneuwly, 2010). Essas capacidades podem ser desenvolvidas através de um ensino pautado em sequências didáticas, conforme propõe a discussão a seguir.

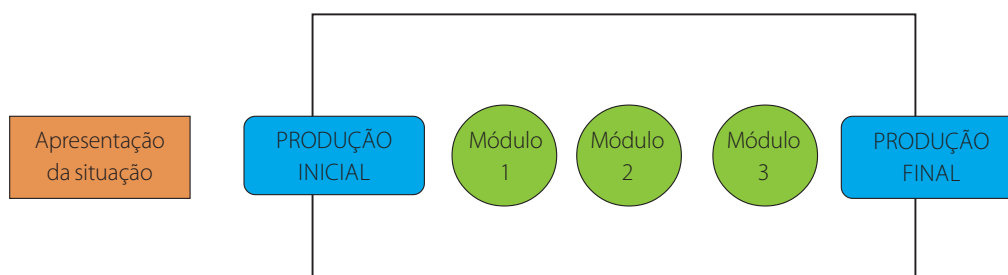
A sequência didática: uma alternativa de trabalho em sala de aula

Para apresentar o trabalho desenvolvido em sala de aula e analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudantes, é preciso esclarecer que, de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010, p.82), sequência didática é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Conforme já apontado, em qualquer situação de produção, há a adaptação de um gênero. Os textos produzidos nas mais diferentes situações diferenciam-se uns dos outros em razão de circularem em contextos diferentes. No entanto, os textos também apresentam regularidades – o que se denomina, ao longo deste trabalho, de gênero discursivo ou gênero de texto.

Alguns gêneros, os mais complexos, interessam mais às instituições de ensino, como a Resenha Acadêmica, por exemplo. São gêneros que “[...] o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2010, p.83). Nesse sentido, as sequências didáticas têm a função de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou, conforme apontam os autores, dificilmente domináveis.

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010, p.83).

O esquema da sequência didática explicitado pelos autores envolve quatro fases principais: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Em relação à apresentação da situação, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010) expõem a necessidade de apresentar aos alunos um problema bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Isso equivale a dizer que, inicialmente, apresenta-se aos estudantes a tarefa que será desenvolvida por eles e a situação de produção em que essa tarefa circula. Dessa forma, é possível que eles compreendam de forma mais eficaz a situação de comunicação em que deverão agir. Trata-se, de certa forma, de discutir sobre a seguinte questão: “Qual o gênero que será elaborado?”. Para esclarecer a representação dos alunos a respeito do gênero escolhido, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010) sugerem que se solicite aos estudantes a leitura de um exemplo do gênero visado. Nesse momento é que os alunos refletirão sobre o destinatário a quem se dirige a produção, a forma que ela assumirá (oral, escrita, gravada etc.) e quem participará da produção.

Após a apresentação da situação, é solicitada uma primeira produção do respectivo gênero aos alunos. Esse texto é importante porque pode revelar, para eles mesmos e para o professor, as representações que têm desse

gênero e da atividade. Mesmo que os alunos não respeitem todas as características do gênero visado, o que conseguirem realizar é, de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010), uma condição *sine qua non* para o ensino, isto é, permite circunscrever as capacidades que eles já dominam, bem como suas potencialidades.

Nos módulos (quantos forem necessários), de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010), busca-se trabalhar os problemas ocorridos na primeira produção e oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A sequência, nesse sentido, segue o movimento do mais complexo para o mais simples – da produção inicial aos módulos, e, posteriormente, do mais simples ao mais complexo –, dos módulos à produção final. Para isso são trabalhados, primeiramente, segundo os autores, problemas relativos a vários níveis de funcionamento da produção realizada: a representação da situação de comunicação (reconhecer quem fala, para quem fala, com que intenção, em que momento etc.); a elaboração dos conteúdos (conhecer as técnicas para buscar e criar os conteúdos); planejamento do texto (saber estruturar seu texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir); realização do texto (escolher os meios de linguagem mais eficazes para produzir o texto, tais como utilizar o vocabulário adequado, variar os tempos verbais, servir-se de organizadores textuais etc.).

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010) explicitam a importância de se variarem as atividades e exercícios. Para isso, propõem três grandes categorias: atividades de observação e análise de textos (podem ser feitas em textos completos ou não, podem servir de comparação e auxiliar os educandos a perceberem como eles foram produzidos e em que pontos se assemelham ou não à sua primeira produção); tarefas simplificadas de produção de textos (são exercícios que impõem aos alunos limites rígidos que permitem descartar certos problemas de linguagem, isto é, trabalham-se nesse estágio aspectos pontuais da produção); e elaboração de uma linguagem comum (exercícios que levem os estudantes falar sobre os textos, comentá-los, criticá-los etc.; são feitos ao longo de toda a sequência, em especial na elaboração dos critérios explícitos para a produção).

No terceiro módulo, após o aluno ter aprendido a falar sobre o gênero e analisá-lo sob diferentes pontos de vista, é hora de capitalizar as aquisições. Isso equivale a dizer que:

[...] realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato que se toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é também comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2010, p.89).

A sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010) termina com uma produção final que dá ao aluno a oportunidade

de pôr em prática o que aprendeu durante os módulos. Além disso, durante a produção final, o aluno reflete sobre o seu próprio processo de aprendizagem, isto é, sobre o que aprendeu, o que falta aprender etc. Essa atividade ainda auxilia os estudantes a regular e controlar o próprio comportamento, bem como a avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Por fim, os autores propõem que os textos sejam avaliados a partir de uma grade de correção. Nela, o aluno deve encontrar, de forma explícita, os elementos trabalhados em aula para servir-lhe de critérios de avaliação – o que de certa forma permite ao professor, pelo menos parcialmente,

[...] desfazer de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2010, p.91).

A grade permite ainda que alunos e professores centrem-se em pontos fundamentais, supostamente aprendidos durante o modelo didático, para não apenas avaliar, mas observar a aprendizagem e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as capacidades de linguagem que são desenvolvidas por estudantes a partir da aplicação de uma sequência didática do gênero Resenha Acadêmica. Para isso, aplicou-se uma sequência didática a alunos do 1º semestre do curso de Administração, que foi assim planejada:

1) Apresentação do gênero a ser desenvolvido aos alunos, a partir da discussão de resenhas de filmes.

2) Produção inicial de uma resenha a partir do vídeo “Motivando com criatividade”, de Daniel Godri.

3) Devolução das produções realizadas pelos alunos e discussão sobre o contexto de produção das resenhas.

4) Leitura e análise da resenha “Trabalhos Acadêmicos: recomendações práticas, uma referência para pesquisadores e graduandos”, de Medeiros (2004) e discussão sobre o tema abordado na resenha e sua estrutura.

5) Análise dos aspectos linguísticos da resenha “Trabalhos Acadêmicos: recomendações práticas, uma referência para pesquisadores e graduandos”.

6) Leitura e análise do texto “Trabalhadores e Cidadãos”, disponível em Machado, Lousada e Abreu Tardelli (2004).

7) Apresentação da grade de correção e produção final para avaliação.

Participaram do trabalho 21 alunos matriculados no 1º semestre do curso de Administração de uma faculdade particular da região de Campinas, interior do estado de São Paulo. Para este artigo, no entanto, foi selecionada a produção de um único aluno (D)², a fim de

analisar as capacidades de linguagem desenvolvidas por ele a partir das atividades apresentadas.

O trabalho com a resenha em sala de aula: uma análise das capacidades de linguagem desenvolvidas

Para dar início às atividades com o gênero resenha, constante da ementa da disciplina “Linguagem e Interpretação de Textos”, primeiramente, foi questionado aos alunos se eles já tinham tido algum contato com o respectivo gênero. A partir das discussões, notou-se que liam resenhas de filmes quando estes eram lançados no cinema e, perguntada qual a finalidade do respectivo gênero, eles disseram que era divulgar um determinado filme.

Para observar o que os alunos já sabiam a respeito do gênero resenha de filme, foi apresentado um documentário de Daniel Godri, intitulado “Motivando com Criatividade”, e solicitado que produzissem uma resenha do respectivo vídeo. Obteve-se, então, a primeira produção dos alunos. A seguir, apresenta-se a produção feita por D (Figura 1).

A produção inicial produzida por D revela algumas dificuldades: primeiro, o aluno não faz uma apresentação do texto ao leitor, na medida em que inicia afirmando que “É uma palestra

MOTIVANDO COM CRIATIVIDADE – DANIEL GODRI

É uma palestra que através dela ele procura motivar as pessoas e conta que as pessoas têm que crescer a cada momento 1%, fala que entre os inteligentes e os motivados, quem ganha são os motivados e para exemplificar ele usa o cão e o gato, que o cão está sempre disposto, é esperto, usando até uma pessoa da platéia e o gato já é mais preguiçoso, ambicioso e até fala engraçadamente que ele não levanta quatro horas da manhã para encontrar com seu dono.

Figura 1. Produção inicial realizada por um estudante do 1º semestre do curso de Administração.

² Foi apresentada apenas a inicial para preservação da identidade do aluno.

que através dela ele procura motivar as pessoas". Ao escrever dessa forma, o aluno pressupõe que seus interlocutores imediatos já conheçam o vídeo e saibam de que palestra se trata e quem é esse "ele" a quem faz referência. Observa-se portanto que, quanto à capacidade de ação – que se refere ao contexto de produção –, o aluno considera seus interlocutores mais imediatos.

Em relação à capacidade discursiva, nota-se que o aluno tem dificuldades de estruturar sua resenha de acordo com o que é comum a esse gênero: apresentação da obra, apresentação do autor, resumo, análise crítica e recomendação. Além disso, percebe-se dificuldade em dividir o texto em parágrafos e em utilizar os verbos de elocução adequados à situação de produção. Observa-se também que, em relação aos aspectos linguístico-discursivos, o aluno apresenta dificuldades em relação à coesão, apenas justapondo as informações por meio do conectivo "e" e se confundindo no gerenciamento das vozes – voz do palestrante e voz do resenhista.

Ao observar esses pontos na produção de D e de outros alunos da turma, a pesquisadora iniciou uma reflexão sobre o contexto de produção dos textos. Para isso, questionou os alunos a respeito de qual é o papel de quem escreve resenhas, para quem elas são escritas, com que finalidade e onde são veiculadas. Após a discussão, foi entregue aos alunos um modelo de resenha intitulado "Trabalhos Acadêmicos: recomendações práticas, uma referência para pesquisadores e graduandos", de autoria de Gerson Araújo de Medeiros. Após discutido o contexto de produção da resenha, a pesquisadora conduziu reflexões acerca do tema e da estrutura do texto. Procurou-se levar os alunos a observarem desde o título apresentado pelo resenhista até o plano global desse gênero:

apresentação da obra, apresentação do(s) autor(es), resumo dos capítulos, análise crítica e recomendação. Discutiu-se também acerca de como os parágrafos eram divididos, de como o autor utilizou os mecanismos de conexão e de como o assunto era retomado a cada parágrafo.

Após essa discussão, foi proposta uma atividade de análise da resenha "Trabalhadores e Cidadãos", que resumia as discussões acerca do contexto de produção desse gênero, da estrutura utilizada, da forma como fazer a análise crítica, bem como dos elementos linguísticos utilizados na produção.

Solicitou-se, no início desse trabalho, que os alunos fizessem a leitura de um livro pelo qual eles tivessem interesse. Poderiam escolher desde os livros literários aos técnicos, abrangendo romances, livros de ficção científica, contos, etc. D escolheu ler o livro "O Monge e o Executivo", de Hunter (2006). O texto abaixo, produzido por D, mostra as capacidades desenvolvidas por ele ao longo da sequência didática realizada em sete aulas (Figura 2).

A produção final de D suscita algumas reflexões acerca da sequência didática aplicada e das capacidades de linguagem desenvolvidas. Primeiro, observa-se que o aluno desenvolveu a capacidade de ação: enquanto na primeira produção ele produz seu texto considerando os leitores mais imediatos – o professor e os colegas da sala –, na produção final ele considera um leitor para além da sala de aula, quando comenta "*O Monge e o Executivo é um livro que tem como objetivo levar o leitor a participar de uma incrível viagem [...]*".

Além da capacidade de ação, D demonstra ter desenvolvido a capacidade discursiva. O subtítulo já é um exemplo, na medida em que introduz uma apreciação da obra, algo

O monge e o executivo: um livro para quem gosta de lições de vida, em meio a liderança

D. P. F.

Hunter, James C. O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

O Monge e o Executivo é um livro que tem como objetivo levar o leitor a participar de uma incrível viagem no qual acontece um retiro em que várias pessoas de ambas profissões discutem sobre a liderança e suas características.

O autor James C. Hunter é construtor chefe da J.D. Associados, uma empresa de consultoria de relações de trabalho e treinamento. Muito solicitado como instrutor e palestrante, nas áreas de liderança funcional e organização de grupos comunitários, com mais de 20 anos de experiência. Atualmente, mora em Michigan (EUA) com sua esposa e filha. Com mais de 3 milhões de livros vendidos no mundo "O Monge e o Executivo", seu best-seller, está na lista dos mais vendidos da Revista Veja há mais de 5 anos.

A obra é composta por sete capítulos, no qual o personagem Leonard Hoffman, um empresário que larga sua família e seu emprego para ir a um retiro no qual monges e frades participam das missas, orações e encontros para abordar sobre a liderança, contendo as pirâmides das hierarquias da liderança, sobre o que composta, que no qual os empregados e clientes que ficam por último se torna a ficar no topo desse hanking.

É um livro que está presente muitas informações valiosas, mas também um pouco cansativo, por ser uma leitura pouco complexa.

A obra é recomendada para acadêmicos do curso de Administração e empresários para refletirem um pouco sobre a liderança.

Figura 2. Produção final realizada por um estudante do 1º semestre do curso de Administração.

bastante comum nesse gênero textual. Observa-se que a produção inicial simplesmente reproduzia o título do vídeo ("*Motivando com criatividade*"), enquanto a produção final, além de reproduzir o título do livro, acrescenta aquela apreciação. Em relação ao plano global da resenha, o texto de D apresenta título, assinatura e referência da obra em conformidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, além de uma apresentação da obra apontando objetivos, credenciais do autor, organização do texto, breve resumo do conteúdo, avaliação e recomendação.

Cabe ressaltar também que o aluno desenvolveu a capacidade linguístico-discursiva, tendo maior domínio em relação ao uso dos recursos de coesão nominal, em especial, para

fazer referência à obra e ao personagem principal, conforme se pode verificar: "*A obra é composta por sete capítulos, no qual o personagem Leonard Hoffman, um empresário que larga sua família e seu emprego para ir a um retiro no qual monges e frades participam missas, orações e encontros para abordar a liderança [...]*" (D).

Nesse excerto do texto de D, grifado pela autora, observa-se que ele faz menção ao personagem principal da obra utilizando-se de três mecanismos coesivos: (a) da coesão lexical, quando emprega novas palavras para retomar outra, atribuindo-lhe significações (personagem, Leonard Hoffman, empresário); (b) da coesão referencial, quando utiliza pronomes para retomar o referente (sua, seu, no qual)³; e

³ Observe-se, *en passant*, a dificuldade no uso dos pronomes na expressão "sete capítulos no qual", cuja flexão correta seria "sete capítulos nos quais".

(c) da coesão elíptica, quando evita repetições desnecessárias no texto (para [ele] ir a um retiro). Comparada à primeira produção de D, nota-se que, para fazer referência ao palestrante do vídeo a ser resenhado, o aluno apenas utilizava-se da coesão referencial (uso exacerbado do pronome ele) e da coesão por elipse.

Observam-se também mudanças em relação aos aspectos enunciativos. Em relação às vozes, o aluno consegue gerenciá-las melhor do que fez em sua primeira produção e, além das considerações sobre a obra, uma pequena avaliação se faz presente: É um livro que está presente muitas informações valiosas, mas também um pouco cansativo, por ser uma leitura pouco complexa.

Apesar dos problemas de ordem sintática e semântica, percebe-se que o aluno consegue, diferentemente do texto inicial, apresentar uma breve avaliação da obra lida: *“tem informações valiosas, mas pode ser uma leitura cansativa”*. Talvez a afirmativa de D retrate o fato de que a temática não interesse tanto a eles pelo fato de o assunto da liderança ser discutido frequentemente no início do curso. Assim, por não ser caracterizado como um livro técnico, mas literário e ficcional, e também pelo fato de os alunos estarem habituados ao contexto da área administrativa, a leitura foi considerada por ele como pouco complexa. No entanto, no final da resenha, o aluno recomenda a leitura do livro a acadêmicos do curso de Administração e a empresários que se interessam pela temática da liderança.

Apesar de alguns problemas de ordem linguística, tais como a pontuação, a construção não coesa e coerente como ocorre no terceiro e nos dois últimos parágrafos, bem como da falta de argumentação, não se pode dizer que não houve um desenvolvimento das capacidades de linguagem desse aluno se comparada

essa produção à inicial. Cabe ressaltar que esse movimento não pode ser atribuído apenas à sequência desenvolvida, mas ao processo de interação que houve em sala de aula: mediação do professor e dos colegas em todas as discussões e leituras acerca do gênero, o que permite afirmar que:

[...] os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Nesse sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (Geraldi, 1997, p.6).

Considerações Finais

Ao assumir as aulas de “Linguagem e Interpretação de Textos” junto à turma participante desta pesquisa, a pesquisadora pôde notar a dificuldade que os alunos apresentavam em relação à leitura e à escrita de textos. Conforme já exposto, em sua experiência em disciplinas como essa, tem notado que, a cada ano, os estudantes chegam à universidade sem a devida formação básica em Língua Portuguesa – o que tem comprometido, de certa forma, os trabalhos desenvolvidos nessa esfera.

O texto inicial apresentado por D traz marcas dessas dificuldades. Nota-se, a partir das análises realizadas, que, antes do desenvolvimento da sequência didática, o texto do estudante apresentava vários problemas referentes ao contexto de produção, à estrutura textual e aos elementos linguísticos específicos

do gênero resenha. D escrevia para seus interlocutores mais imediatos – a professora e os colegas –, visto que não realizava uma apresentação do objeto cultural a ser resenhado nem do autor, assim como não levava em consideração o contexto sociossubjetivo de produção – isto é, o papel social que exerce um produtor de resenhas, o papel social dos destinatários desse gênero textual e a finalidade da produção de textos como esse. Além disso, o estudante demonstrou, nessa produção, ter dificuldades em estruturar seu texto adequadamente, de acordo com o que é esperado de uma resenha: apresentação da obra, do autor, breve resumo e análise crítica seguida de recomendação. Também se pôde notar que eram grandes as dificuldades relacionadas às normas da Língua Portuguesa: a coesão, as conexões, o gerenciamento das vozes etc.

A partir de diversas atividades que compunham a sequência didática realizada – como a análise e discussão do contexto de produção do gênero resenha, as leituras de textos para o trabalho com o plano global e conteúdo temático, e o estudo dos recursos linguísticos comuns na construção de uma resenha –, foram observados os avanços de D na produção final. Foi observado que o estudante desenvolveu a *capacidade de ação*, isto é, a percepção de produzir e destinar o seu texto não apenas aos leitores imediatos, mas a um leitor que está além da sala de aula; desenvolveu, também, a *capacidade discursiva*, na medida em que conseguiu estruturar melhor o seu texto, apresentando as sequências que constituem o gênero resenha; e, ainda, desenvolveu a *capacidade linguístico-discursiva*, com significativa melhora em aspectos relacionados à coesão, à conexão, ao gerenciamento das vozes etc.

Esse desenvolvimento só foi possível porque se elaborou uma sequência didática

que atendesse às principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial – o que não é muito comum encontrar em outras disciplinas que exigem a produção de textos de um determinado gênero a que os alunos não estão tão familiarizados. O que se quer dizer é que as exigências acadêmicas são totalmente opacas ao aluno que está em processo de aprendizagem das práticas de letramento nessa esfera, visto que o estudante que chega às universidades, geralmente, ainda não conhece as especificidades dos textos que precisa produzir. Soma-se a esse contexto, o agravante de que as produções de gêneros acadêmicos – como resumos, resenhas, relatórios, trabalhos de conclusão de curso, dentre outros –, são exigidas, mas raramente ensinadas. É uma prática que está ancorada na ideia de que o aluno do ensino superior já aprendeu, na educação básica, as capacidades de leitura e escrita que lhe permitirão se inserir no discurso acadêmico e apropriar-se dos gêneros discursivos que circulam nessa esfera – o que não é, de fato, verdadeiro.

Nesse sentido, espera-se que este artigo suscite reflexões acerca do ensino dos diferentes gêneros que circulam no ambiente acadêmico, da produção de sequências didáticas adequadas e favoráveis ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, bem como da formação de professores do ensino superior, que necessitam encontrar estratégias para minimizar as dificuldades de leitura e escrita dos universitários.

Referências

- Abreu-Tardelli, L.S. Elaboração de sequências didáticas: ensino aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: Damianovic, M.C. *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Bronckart, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

Dolz, J.; Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Dolz, J.; Schneuwly, B.; Noverraz, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Geraldi, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Godri, D. *Motivando com criatividade*. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L1TtGrCS1Ws>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

Hunter, J.C. *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

Kleiman, A.; Vianna, C.; De Grande, P. *A iniciação científica como prática social: desvendando os "mistérios" do letramento acadêmico na licenciatura*. Campinas: Unicamp, 2013. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

Machado, A.R.; Lousada, E.; Abreu-Tardelli, L.S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Medeiros, G.A. *Trabalhos acadêmicos: recomendações práticas, uma referência para pesquisadores e graduandos*. 2004. Disponível em: <<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/engenhariaambiental/include/getdoc.php?id=54&article=22&mode=pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Street, B.V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: Marinho, M.; Carvalho, G.T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Terzi, S.B. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*. 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaTerzi.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.

Recebido em 2/6/2015, reapresentado em 18/4/2016 e aprovado em 23/5/2016.