

ANÁLISE E RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNERO: DO TRABALHO ESCOLAR À REVISÃO DE LITERATURA

Marli Hermenegilda PEREIRA
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
hpmarli@terra.com.br

Maria Augusta G.M. REINALDO
Universidade Federal de Campina Grande
freinaldo@uol.com.br

Resumo: Gêneros acadêmicos como resenha, artigo de pesquisa, monografia, entre outros, por serem produzidos e circularem na universidade, tendem a ser desconhecidos dos alunos ingressantes. Nesse sentido, a prática de leitura e produção desses gêneros torna-se condição indispensável para a inserção desses discentes na comunidade discursiva acadêmica. Sustenta-se, neste trabalho, que o ensino da escrita deve ser uma prática situada no universo acadêmico, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos e suas necessidades, aspectos que evidenciam a preocupação com o ensino de língua materna para um fim específico. Alinhando-se a essa perspectiva, este trabalho tem por objetivo descrever a experiência com o ensino da escrita acadêmica, realizada na Disciplina Português Instrumental, oferecida aos graduandos do primeiro período do curso de Computação, da UFCG. Defende-se, aqui, o papel da análise de gênero e da retextualização como estratégias que propiciam a inserção do graduando nas práticas discursivas da esfera acadêmica. Enfim, esses procedimentos metodológicos se alinham à proposta do ensino de língua materna para fins específicos, acadêmico e profissional.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; ensino de língua para fins específicos; escrita acadêmica.

A abordagem de gêneros acadêmicos para alunos iniciantes é, ao mesmo tempo, essencial e desafiadora: essencial, porque integra boa parte dos trabalhos solicitados por professores, coordenadores de projetos de pesquisa e orientadores de trabalhos monográficos; desafiadora, porque os alunos, em geral, têm práticas diferentes de escrita, além de pouca familiaridade com o discurso científico. Gêneros acadêmicos como resumo, resenha, artigo de pesquisa, monografia, entre outros, por serem produzidos e circularem na universidade, tendem a ser desconhecidos dos alunos ingressantes. Nesse sentido, estudos têm mostrado que a prática de leitura e produção desses gêneros torna-se condição indispensável para a inserção desses discentes na comunidade discursiva acadêmica (MOTTA ROTH, 2009; ARANHA, 2009; MARINHO, 2010; LIMA & GONÇALVES, 2010)

Um pressuposto desse ensino consiste na identificação de facilidades e dificuldades, competências e habilidades, a partir das quais se traçam as linhas de ação voltadas para finalidades previamente determinadas (HOLMES, 1981 *apud* CINTRA & PASSARELLI, 2008). Nessa linha de reflexão, torna-se necessário analisar as práticas discursivas com as quais os alunos têm contato na formação para melhor definição dos objetivos a serem alcançados e da metodologia a ser utilizada.

Alinhando-se a essa perspectiva de ensino da escrita, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa para a graduação, este trabalho descreve e reflete sobre os resultados obtidos em uma experiência com discentes ingressantes no curso de computação, orientada pelo

propósito maior de favorecer a sua inserção na comunidade discursiva dessa área de formação.

A organização do texto está constituída de três seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira seção, são apresentados, de forma breve, os princípios teórico-metodológicos norteadores da experiência. Na segunda, são descritas as ações metodológicas desenvolvidas. Na terceira, são analisados resultados obtidos com as atividades de retextualização do trabalho escolar em revisão de literatura.

1 Fundamentos sobre análise e retextualização de gênero

A compreensão sociológica de gênero tem revelado ser esse objeto um rico instrumento de análise para estudar os ambientes acadêmico e profissional, tornando desafiador o desenvolvimento de abordagens para o ensino da escrita que atendam à dinâmica dos gêneros nesses ambientes, mantendo sua complexidade e *status* e contemplando os traços linguísticos e retóricos que os tipificam (BAWARSHI & REIFF, 2010).

Essa dupla preocupação com o funcionamento e a materialidade dos gêneros se faz presente nas abordagens contextuais de gênero, genericamente denominadas de sociorretóricas. Em suas perspectivas analítica e pedagógica, consideram os traços textuais como respostas a situações, permitindo variedade e mudança nessas situações como determinantes das variações dos traços textuais.

Os estudos que se enquadram na perspectiva pedagógica defendem como ponto de partida para o ensino a identificação do gênero e de seu propósito comunicativo dentro de uma comunidade discursiva¹. A partir desse reconhecimento, propõe-se uma trajetória analítica que compreende o exame da organização e dos aspectos linguísticos nela envolvidos. Na organização são observados os movimentos retóricos, entendidos como atos comunicativos fronteirios, dentro dos quais se realizam passos, tendo em vista o alcance do propósito comunicativo, considerando a comunidade discursiva a que pertence o gênero em foco. Na análise linguística são observados os traços léxico-gramaticais que entram na realização desses movimentos e passos retóricos (BHATIA, 1993; SWALES & FEAK, 1994; ARANHA, 2009; MOTTA ROTH & HENDGES, 2010). Incluímos também, como relevantes para a análise de gênero acadêmico, as contribuições oriundas dos estudos interacionistas sociodiscursivos relativas aos mecanismos enunciativos, em particular, à gestão das vozes (MACHADO, 2004a e 2004b).

Tais estudos têm mostrado que essa perspectiva de análise leva o aluno a reconhecer gêneros como respostas às situações de uso, favorecendo sua inserção nas situações comunicativas da esfera acadêmica. Evidenciam também que o movimento do contexto para o texto contribui para o conhecimento dos gêneros específicos das disciplinas, notadamente dos artigos de pesquisa e dos chamados “gêneros ocultos” (*occluded genres*), que operam por trás das cenas dos artigos de pesquisa – *abstract*, cartas de submissão, cartas de revisão, entre outros (SWALES, 1996).

Além da prática de análise defendida por esses estudos para a formação de profissionais, interessa-nos refletir também sobre a prática da retextualização, estratégia metodológica que envolve operações de reescrita que implica a observação, por parte de

¹ A expressão *comunidade discursiva* é aqui entendida, nos termos de Swales (*apud* HEMAIS & BIASI RODRIGUES, 2005): “um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução, dos objetivos propostos pelo seu grupo. Essa comunidade desenvolve uma gama de gêneros para orientar e monitorar os objetivos e as propostas do grupo. Para os membros mais antigos, esses gêneros possuem características discursivas e retóricas evidentes. Para tais membros, os gêneros compõem um sistema ou rede interativa que tem a função adicional de validar as atividades da comunidade fora de sua esfera.” (p. 117)

alunos escritores, de fatores de ordens diversas – linguística, cognitiva, interacional, entre outras (MARCUSCHI, 2001; DELL’ISOLA, 2007).

Estudos realizados no contexto brasileiro têm mostrado que essa prática propicia a inserção do graduando nas práticas discursivas da esfera acadêmica. Dell’Isola (op.cit. p. 41) define essa estratégia como “a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base”. De acordo com essa autora, três variáveis estão presentes na aplicação dessa atividade: o objetivo, determinado pelo professor ao apresentar o texto de origem e a finalidade de sua transformação; a relação tipológica entre eles, considerando a configuração linguística de cada um; e os processos de formulação, envolvendo aspectos como estruturas discursivas, léxico, estilo, ordenação tópica e cognitiva. Matêncio (2002) aponta alguns benefícios dessa prática para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em particular para a inserção do universitário em práticas de escrita acadêmica, com a apropriação de modos de textualização (o saber dizer) do saber científico e de conceitos e procedimentos (o saber fazer) da esfera acadêmico-científica.

2 A retextualização do trabalho escolar em revisão de literatura

O trabalho escolar constitui um dos gêneros mais solicitados na educação básica e uma de suas principais características é a ausência de alusão às fontes consultadas, sem demarcação do discurso do outro (MARINHO, 2010). Por ser um gênero antecedente (DEVITT, 2009) dos recém-ingressos na universidade, pode constituir-se ponto de partida para o desenvolvimento da prática de escrita acadêmica, que tem na alusão às fontes um dos seus traços prototípicos.

Nesse sentido, a revisão de literatura ou revisão bibliográfica, que constitui uma marca definidora da pesquisa e da redação acadêmica, consiste em fazer referência aos trabalhos disponíveis, enfocando essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com a questão de pesquisa em estudo. A referência a esses saberes tem a função de alimentar os conhecimentos do pesquisador, afinar suas perspectivas teóricas, objetivar seu aparelho conceitual, tornando ainda mais conscientes e articuladas suas intenções. Vendo como outros procederam em suas pesquisas, o pesquisador vislumbra sua própria maneira de fazer (LAVILLE & DIONE, 1999)

No tocante ao funcionamento e à configuração textual, a revisão de literatura utiliza o recurso ao discurso do outro, com as seguintes funções: indicar o conhecimento que se tem do campo teórico, o qual fundamenta a seleção ou não de autores com os quais o autor interage e mostrar a adesão ou não ao(s) autor(es) com o(s) qual(is) dialoga. As formas de atualização desse recurso põem à mostra uma habilidade que indica, aos pares, a inserção do autor no campo teórico em que se situa, bem como seu conhecimento em relação a outros campos do saber. No uso desse recurso, deve-se considerar também implicações de ordem ética, relativas à autoria do discurso citado e/ou referido (MATÊNCIO, 2002; MOTTA ROTH & HENDGES, 2010).

Como bem acentua Matêncio (op.cit), diferentemente das condições reguladoras do trabalho discursivo realizado por pesquisadores experientes na elaboração de revisão de literatura, a atividade de escrita de revisão de literatura, desenvolvida pelos alunos, resulta de uma prática discursiva cujos modos de produção, circulação e recepção trazem implicados fatores de natureza pedagógica. Por essa razão, concordamos com a posição defendida por essa autora de que a abordagem da escrita teórica – escrita do objeto de estudo – deve considerar a referência a autores e a fontes externas como um recurso acadêmico importante, que permite ao autor iniciante estabelecer um diálogo efetivo com autores mais experientes,

numa atitude reflexiva frente ao jogo enunciativo que potencialmente se instaura nesse diálogo e às possibilidades de (re)construir saberes teóricos.

Portanto, no âmbito da formação profissional inicial, o gênero revisão de literatura deve ser considerado como objeto de estudo de crucial importância: atividade por meio da qual o aluno pode apropriar-se tanto de saberes relativos ao funcionamento e à arquitetura textual do gênero quanto de conceitos e procedimentos metodológicos envolvidos na área de conhecimento em estudo.

Considerando que a retextualização se configura como um procedimento metodológico produtivo para alcançar esse objetivo, descrevemos no item a seguir uma experiência desenvolvida com graduandos iniciantes em Ciência da Computação.

3 Passos para a inserção dos recém-ingressos na comunidade discursiva de computação

Constituída de 60 horas-aula, a disciplina Leitura e Produção de Textos (LPT) é oferecida aos graduandos do primeiro período do curso Ciência da Computação, *campus* de Campina Grande/PB.

No semestre 2010.2, antes do início das aulas, foi estabelecido o contato com a professora responsável pelo Programa de Ensino Tutorial (PET), que favoreceu o acesso a uma relação de 7 áreas temáticas² de interesse para a formação do profissional desse Curso. Esse contato nos permitiu conhecer as necessidades do alunado-alvo, planejar ações de forma a despertar seu interesse e motivação por esse componente curricular, envolvendo-se na busca das respectivas fontes de referência.

A carga horária do curso foi distribuída em três blocos, orientados por diferentes objetivos e objetos de estudos: 20 horas-aula iniciais foram destinadas ao resumo acadêmico, com foco nas regras de sumarização e na gestão de vozes, (MACHADO,2004a) e à sensibilização dos alunos para a caracterização e uso da oralidade formal acadêmica em eventos de exposição oral e seminário (AQUINO,2007); 20 horas-aula seguintes foram destinadas ao planejamento e à realização pelos grupos de alunos de seminários relativos às áreas temáticas de seu interesse, como forma de subsidiar a temática de um artigo tutorial³, no final da disciplina. Ao término de cada seminário, cada grupo entregou o que estamos denominando de trabalho escolar, primeira versão escrita em que sistematizava, a partir das diversas fontes de referência consultadas, as informações adquiridas sobre o tema pesquisado, a exemplo de histórico, conceitos, características, vantagens e desvantagens.

As 20 horas-aulas finais foram destinadas ao desenvolvimento das estratégias de análise e de retextualização de gênero. Foram selecionados dois exemplares de artigo tutorial (Mineração na Web⁴ e Programação e computação em dupla⁵...) para análise, orientada pela noção de movimentos retóricos presentes na construção de cada seção do artigo, os quais deveriam ser reconhecidos pelos alunos. O objetivo era familiarizá-los com a comunidade

² Computação verde; Computação nas/em nuvens; Cibernética; Multimídia; Computação quântica; Nanotecnologia e Tecnologias assistivas.

³ A Revista Eletrônica de Iniciação Científica (REIC), da Sociedade Brasileira de Computação, apresenta, pelo menos, três tipos de artigo: científico, informativo e tutorial. Este último se caracteriza como texto procedural, contendo explicações sobre como fazer ou usar algo e contém uma seção de revisão de literatura.

⁴ MARINHO, Leandro Balby e GIRARDI, Rosario. Mineração na Web. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Ano III, Volume III, número II, junho de 2003, p.1-8. Disponível em: <<http://143.54.31.10/reic/edicoes/2003e2/tutoriais/MineracaoNaWeb.pdf>> Acesso em: 08/09/2010.

⁵ COSTA, Roselene H. P.; FÁRIA, Eustáquio S. J.; Yamanaka, Keiji. Programação em Duplas no Aprendizado de Programação de Computadores em um Curso de Engenharia de Produção: Um Estudo Empírico. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Ano x - número 1 – março de 2010, p. 1-18 Disponível em:<<http://portal.sbc.org.br/index.php?langagem>> Acesso em: 08/09/2010.

discursiva, a partir do reconhecimento dos gêneros que nela circulam, de seus participantes, bem como dos suportes de divulgação do conhecimento produzido na sua área de formação profissional.

Em seguida, os grupos foram reorganizados, em duplas e trios, e orientados para a retextualização dos trabalhos escritos, produzidos por ocasião dos seminários, em artigos tutoriais. Nessa etapa, foram monitorados, em sessões de revisão e reescrita, aspectos como a delimitação e o aprofundamento do tema, com realce para a organização retórica e os aspectos léxico-gramaticais de cada seção do artigo (MOTTA ROTH & HENDGES, 2010).

Como dados de análise, foram selecionadas as atividades didáticas e os textos relativos à seção revisão de literatura.

4 Atividades didáticas e desempenho dos alunos na escrita da seção *revisão da literatura*

A seguir, são apresentadas atividades propostas aos alunos, tendo em vista o reconhecimento dos movimentos retóricos característicos da seção revisão de literatura, bem como o modo de utilização do discurso do *outro*, antes e depois da retextualização.

Nas aulas sobre a estrutura retórica do gênero artigo tutorial, focalizamos suas seções constitutivas, em especial, a revisão de literatura, com a aplicação da seguinte atividade:

A revisão da literatura é uma seção do artigo acadêmico que tem a função de situar o estudo reportado dentro da grande área de conhecimento, utilizando, reconhecendo e dando crédito à criação intelectual de outros autores da comunidade acadêmica. Para isso, algumas subfunções são contempladas na organização do texto dessa seção (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 90-91).

Leia, com atenção, o artigo “Programação em Duplas no Aprendizado de Programação de Computadores em um Curso de Engenharia de Produção: um estudo empírico” (COSTA, FARIA e YAMANAKA, Revista Eletrônica de Iniciação Científica, ano X, número 1, março 2010. <http://www.sbc.org.br/reic>), e resolva as seguintes questões de análise.

1. Identifique as subfunções presentes na organização retórica da seção 2, esclarecendo o(s) conceito(s) central(is) dos trabalhos referenciados.
2. Verifique, na seção 3, como é feita a revisão de pesquisas e conceitos na área, em termos de citação em bloco, direta ou indireta.

Este enunciado inicia-se com a caracterização da seção *revisão da literatura*, ancorada em Motta Roth & Hendges (2010). Em seguida, são propostas duas questões de análise de gênero aplicadas ao artigo de Costa, Faria & Yamaka (2010).

Para responder à primeira questão, os alunos deveriam reconhecer os movimentos retóricos e as subfunções, presentes na seção 2 do artigo focalizado, as quais haviam sido discutidas na aula sobre revisão de literatura. Desse modo, deveriam identificar marcas linguísticas que justificassem a classificação de determinado trecho do artigo como sinalizador dessas subfunções. De forma geral, os graduandos atenderam satisfatoriamente a exigência da atividade. Vejamos o exemplo a seguir:

Ex.1:

Subfunção 1A – estabelecer interesse profissional no tópico: “muito do interesse em programação (...) programação colaborativa”

Subfunção 1B – fazer generalizações do tópico: “Desde então, diversos estudos (...) relacionados à computação”.

Subfunção 2A – citar pesquisas prévias: “Constantine (1995) fez um dos primeiros relatos (...) desenvolvimento de software”.

Subfunção 2D – indicar lacunas em pesquisas prévias: “o presente trabalho procurou (...) cursos específicos de computação”. (Aluno A)

Como podemos observar, no exemplo 1, o aluno A recupera, em sua resposta, tanto os tipos de subfunção identificados (1A, 1B, 2A e 2D) quanto a sua finalidade. Ilustra cada movimento com trechos do artigo alvo, conforme as normas de citação: uso de aspas e sinalização das partes suprimidas com reticências entre parênteses.

A escolha desses excertos, provavelmente, foi motivada por determinados elementos linguísticos que permitiram ao discente associar a ideia do artigo à dada subfunção retórica. No caso da subfunção 1A, a expressão “muito do interesse” sinaliza o interesse profissional; na 1B, “diversos estudos” indicam generalização; na 2A, a referência ao autor Constantine (1995) é um exemplo de citação prévia e na subfunção 2B, a afirmação “o presente trabalho procurou (...) cursos específicos de computação” aponta para uma especificação do campo de estudo ainda pouco estudado, evidenciando, assim, uma lacuna nas pesquisas prévias.

O atendimento ao objetivo da questão proposta pode ser também percebido no exemplo 2:

Ex.: 2

Subfunção 1A – “Muito do interesse em programação em duplas tem provavelmente aumentado devido a introdução de Programação Extrema (...)”.

Outro exemplo dessa subfunção é exibido nesse trecho: “... suscitaram as curiosidades dos especialistas em desenvolvimento de softwares, que conclui que a programação em duplas aumentou 100% o desempenho dos programadores.”

Subfunção 1B – Essa subfunção tem como base a generalização e a afirmação dos tópicos, e, essa generalização pode ser observada nesse trecho: “... a maioria absoluta defende veemente seus benefícios pedagógicos, seja para a troca de conhecimentos de métodos, processos e domínios de sistema, ..., seja para fomentar o conflito sócio-cognitivo...”

Subfunção 2A – Essa subfunção preza pela simples citação de pesquisas prévias que pode ser observado no trecho: “Segundo Willians e Ressler (2003), a programação em dupla é um estilo no qual dois programadores trabalham lado a lado...” (Aluno B)

Assim como A, o aluno B alcançou a finalidade da questão, selecionando diferentes trechos sinalizadores das subfunções, com exceção da subfunção 1A, exemplificada com o mesmo fragmento.

Em relação à subfunção 1B, o aluno B ilustrou a generalização com um excerto iniciado pela expressão “a maioria absoluta”; e quanto à 2A, exemplificou a citação prévia de pesquisas com uma referência aos autores Willians & Ressler (2003).

Os exemplos 1 e 2 são representativos do desempenho satisfatório dos discentes quanto à atividade realizada, ao demonstrarem reconhecer os elementos constitutivos da organização retórica e da seleção léxico-gramatical da seção revisão de literatura, presente no artigo em estudo.

No que diz respeito à segunda questão – *Verifique, na seção 3, como é feita a revisão de pesquisas e conceitos na área, em termos de citação em bloco, direta ou indireta* –, esperávamos que os alunos demonstrassem ter compreendido o processo de gerenciamento de vozes, discutido em aulas anteriores. Ao analisarmos as respostas dadas por eles,

percebemos que a expectativa foi alcançada, pois a maioria soube exemplificar adequadamente os tipos de citação estudados. Os exemplos a seguir são representativos desse resultado:

Ex.: 3

Direta: Segundo Williams e Kessler (2003), “a Programação em Duplas é um estilo de programação na qual dois programadores trabalham lado a lado em um computador, continuamente colaborando no mesmo projeto, algoritmo, código ou teste”.

Indireta: A programação extrema foi desenvolvida durante mais de 15 anos por Kent Beck e seus companheiros (...) promovendo constante avaliação do trabalho e a revisão contínua de software (FARIA, YAMANAKA e TAVARES, 2008).

(Aluno A)

Ex.: 4

Direta: Segundo Beck (2004), “a Programação em Duplas não pode ser caracterizada como uma pessoa trabalhando enquanto a outra assiste, mas sim como um diálogo constante entre duas pessoas”.

Indireta: Segundo a experiência de Beck (2004), Programação em Duplas é mais produtiva que separar tarefas entre dois programadores.

(Aluno C)

Podemos verificar, em ambos os exemplos, que os alunos ilustram adequadamente os tipos de citação solicitados na atividade, sendo que cada um expõe, de forma diferenciada, trecho distintos.

No caso das citações diretas, o aluno A apresenta a voz dos autores Williams e Kessler (2003), a partir de uma citação integral, ou seja, “o nome do autor citado é parte gramatical na oração da citação” (MOTTA ROTH & HENDGES, 2010, p. 102). Isso se justifica pelo fato de que a referência a esses autores aparece no início do período sintático formulado, antecedida pelo termo “segundo”. O aluno C também apresenta uma citação integral, mas de autoria de Beck (2004).

No caso das citações indiretas, o aluno A expõe a voz de Faria, Yamanaka & Tavares (2008) a partir de uma citação não integral, visto que “o nome do[s] autor[es] citado[s] está entre parênteses” (MOTTA ROTH & HENDGES, 2010, p. 102). Já o aluno C optou pela citação integral de uma ideia de Beck (2004).

Chama-nos a atenção a resposta dada pelo aluno C, pelo fato de ter exposto duas citações apresentadas pelo mesmo autor (BECK, 2004): uma, em forma de citação direta e outra, indireta. Essa escolha mostra compreensão e clareza do graduando quanto às marcas que diferenciam uma citação direta (uso das aspas) de uma indireta (paráfrase introduzida por uma expressão de conformidade).

O atendimento ao objetivo da questão em foco, por parte dos alunos, parece evidenciar a compreensão destes quanto ao processo de gerenciamento de vozes no artigo em estudo. Isso poderá contribuir no momento da produção textual, uma vez que já são capazes de reconhecer as possibilidades disponíveis para expor a voz de determinado autor consultado, evitando a possibilidade de plágio, ação frequentemente realizada, consciente ou inconscientemente, pelos aprendizes. Consideramos que atividades dessa natureza oportunizam a inserção dos discentes na sua área de conhecimento, bem como ampliam a competência textual no âmbito acadêmico.

Subsequentes às aulas sobre revisão de literatura, foram iniciados os encontros tutoriais nos quais, dentre as orientações para a retextualização do trabalho escrito inicial em artigo tutorial, foram salientadas as inadequações presentes nos textos, em termos de apagamento

das fontes pesquisadas sobre os temas que foram objeto dos seminários, conforme já descrito.

Constatamos que essa prática possibilitou aos discentes uma intervenção positiva nos seus textos, solucionando os problemas relativos ao gerenciamento de vozes. Escolhemos uma das produções e mostramos trechos das versões apresentadas pelos alunos antes e depois da retextualização. Os trechos 1 e 2 foram extraídos do trabalho realizado por ocasião do seminário “Computação nas nuvens” e os excertos 3 e 4 fazem parte do artigo tutorial “Google docs: um escritório nas nuvens”, resultado da retextualização do primeiro texto.

Trecho 1

4.1 Google

Com sua grande experiência em se tratando de usuário (Orkut), o Google já disponibiliza de alguns serviços interessantes, como: depósito de vídeos (YouTube), gerenciador de documentos (Google Docs.), agenda de compromissos (Google Calendar), serviço campeão de e-mails (Gmail), serviço de mapas (Google Maps), Blogs (Blogger), entre outros serviços.

Se tudo acontecer como imaginam os engenheiros do Google e de outras empresas que apostam na computação nas nuvens, num futuro próximo os computadores poderão ser muito mais baratos e usarão programas oferecidos quase sempre de graça, pela internet. Seria a definitiva inclusão das camadas mais pobres da população no mundo digital.

"Eu diria que o computador do futuro é a internet", afirma Eric Schmidt, atual presidente do Google. "Hoje, se você tem um problema no computador, está tudo perdido, é terrível. Mas, com a computação nas nuvens, não importa se você usa o celular, o computador ou qualquer outro aparelho, tudo estará guardado na internet."

Podemos constatar, no trecho 1, que os discentes não fazem uso adequado de citações. Há trechos marcados por aspas, sinalizando uma citação direta, sem o registro da indicação direta nem indireta da fonte consultada. Esse procedimento revela a inexperiência desses alunos com a linguagem acadêmica, em particular com o gerenciamento de vozes, tendo em vista a explicitação da sua voz e das vozes dos autores/fontes pesquisadas.

O trecho a seguir evidencia as observações feitas pela docente no final do trabalho.

Trecho2

6. Conclusão

A Computação nas Nuvens é uma tecnologia nova, mas que rapidamente tem ganhado espaço no mundo. Com toda variedade de serviços disponíveis na “nuvem” (Internet), as pessoas têm a mobilidade e a portabilidade para produzir em maior quantidade e com melhor qualidade, independente da sua área de trabalho.

"A computação nas nuvens é a maneira mais simples e barata de se ter acesso à internet. Pessoas com pouco dinheiro hoje não tem acesso a computadores. E nós poderemos oferecer esse acesso", diz Eric Schmidt, atual presidente do Google. Esse fato ocorrerá, pois muitos serviços serão disponibilizados gratuitamente. Além disso, com a informação na internet, os computadores não precisarão ser tão potentes e poderão ter configuração mínima, com isso o preço dos computadores tendem a cair.

Com a Computação nas Nuvens a computação toma um novo rumo na história, porém sem perder o foco da sua natureza, que é atender o homem em suas tecnologias da informação.

*Obs: Bom volume de conteúdo temático
 • Facilidade delimitar temas mais específicos e reordenar o plano, inserindo fontes ao longo do texto
 • Necessidade de observar as questões normativas da escrita*

Neste exemplo, as observações registradas atentam para dois aspectos: conteúdo temático e sua organização e uso da escrita padrão. A professora tece um comentário positivo acerca da consistência e do volume do conteúdo apresentado, mas sinaliza a necessidade de reorganização desse material e de inserção de fontes ao longo do texto.

Esse procedimento de intervenção no texto do aluno evidencia a correção textual interativa (RUIZ, 2001), realizada geralmente no pós-texto, sempre nos espaços em branco do texto corrigido. São espécies de bilhetes escritos pelo professor como forma de reforçar positivamente a tarefa realizada ou para apontar algo que não ficou claro durante a atividade. A nosso ver, esse tipo de intervenção consegue preencher as lacunas deixadas por outras formas de corrigir um texto, dado o seu caráter eminentemente interativo: ao tentar estabelecer comunicação direta com o aluno-escritor, oferecendo-lhe oportunidade de maior participação deste nas observações do texto.

Essa prática explica os avanços significativos observados na retextualização da produção inicial, no que concerne ao uso de citações.

Trecho 3

2 Conhecendo o Google Docs

O Google Docs reúne numa única ferramenta um processador de texto, um editor de planilha, apresentações, formulários e imagens. É uma das suites gratuitas do Office mais populares online. O seu aspecto simples torna fácil a navegação e a utilização das diversas funcionalidades. Franklin e Van Harnelen (2007) destacam a potencialidade desta ferramenta para o trabalho colaborativo na Web, bem como a sua utilidade na criação de trabalhos de design e dão como exemplo a criação de um panfleto comercial por estudantes de arquitectura e design de interiores de diferentes universidades. Alexander (2006) refere também a sua potencialidade para suportar projectos colaborativos em cursos onde a escrita é intensiva.

Podemos observar que, nessa versão retextualizada, os alunos se apropriam, adequadamente, dos recursos de inserção de vozes no texto acadêmico. Nesse excerto, os autores fazem uso de duas citações indiretas, muito comuns nos artigos da área de computação que foram lidos em sala de aula. Outra forma de referir ao discurso do outro é a utilização da paráfrase que qualifica o dizer do autor lido, o que pode ser observado na utilização dos verbos “destacar” e “referir” para parafrasear o conteúdo apresentado pelos autores consultados.

Trecho 4

Uma grande vantagem do Google Docs é a redução de custos para pequenas empresas que não mais precisarão gastar com licenças de software para fazer as tarefas simples de um editor de textos ou simplesmente para poder ter um editor de planilhas.

“O Google Docs ajuda a melhorar os resultados de desempenho, podendo ser considerado como uma ferramenta que incentiva a aprendizagem funciona como uma estratégia de aprendizagem e como um recurso de apoio, sempre disponível a qualquer hora e em qualquer local onde o aluno tenha acesso à Internet” (MIRANDA, et al. 2008). Segundo Marques (2008), estamos perante uma ferramenta que possui excelentes opções de partilha e de publicação.

Constatamos, porém, que esses discentes ainda não utilizam com a devida propriedade a inserção de vozes em seu texto. Embora tenham feito uma citação direta, não estabeleceram um elo de coesão explícito com a afirmação anterior. Isso mostra que esse tipo de trabalho demandaria mais tempo, mas, apesar dessa exiguidade do tempo, consideramos que a disciplina ampliou a rede de conhecimentos dos alunos tanto em relação às áreas temáticas do curso de computação, quanto em relação aos procedimentos de gerenciamento de vozes na produção da revisão de literatura. Em outras palavras, o enfoque adotado nesse componente curricular oferece ferramentas necessárias para que o próprio aluno trilhe seu caminho na comunidade discursiva na qual se insere.

Essa experiência nos permitiu identificar alguns benefícios e desafios presentes no ensino de língua materna no ensino superior. Em relação aos primeiros, as estratégias de análise e de retextualização de gêneros favoreceram a ampliação da rede de contatos com os membros mais experientes da comunidade acadêmica; o interesse e a apropriação de conhecimentos relacionados ao Curso; o desenvolvimento da reflexão acerca das normas que regulam a organização e o funcionamento do discurso acadêmico-científico; e finalmente, no que respeita ao processo de verbalização, o estabelecimento da relação entre o processo de escrita acadêmica e o processo de aprendizagem dos saberes envolvidos em sua área de atuação. Em relação aos desafios, podemos frisar alguns aspectos que precisam ser vencidos como: inexperiência dos alunos com gêneros acadêmicos; pouco tempo para aprofundar a leitura e a produção textual desses gêneros; difícil acesso aos membros da comunidade acadêmica do público-alvo, em razão do isolamento das diversas áreas do conhecimento. Enfim, esses procedimentos metodológicos aqui descritos se alinham à proposta do ensino de língua materna para fins específicos, acadêmico e profissional.

Referências

AQUINO, Italo de Souza. **Como falar em encontros científicos** - do seminário em sala de aula a congressos internacionais. 1ª Ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

ARANHA, Solange. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.) **Genre in a changing world**. Colorado, USA: Parlor Press, 2009, p. 473-490.

BAWARSHI, Anis S. & HEIFF, Mary Jo **Genre - An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy**. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, www.colostate.edu. Collins, 2010.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In: CINTRA, A.M.M. (org.) **Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação**. São Paulo: Educ, 2008, p. 59-74.

DELL'Isola, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEVITT, Amy. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a Changing World**. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, www.colostate.edu. Collins, 2009, 341-355.

HEMAIS, Barbara & BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Fernando Silvério de & GONÇALVES, Gisele Siqueira. Práticas de letramento em contexto universitário e os gêneros acadêmicos: uma proposta do projeto de elaboração de material didático para as disciplinas de português instrumental da universidade federal de viçosa. In: **Anais do III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, p. 1-14.

MACHADO, A.R. (coord.) **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a
_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MOTTA-ROTH, Desiree. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In.: In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a Changing World**. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, www.colostate.edu. Collins, 2009, p.321-340.

MOTTA-ROTH, Désirée & HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RUIZ, Eliana M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Ideias sobre Linguagem).

SWALES, J. M. Occlude genre in the academy: the case of the submission letter. In.: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. (orgs.). **Academic writing: intercultural and textual issues**. Amsterdam: Jonh Benjamins, 1996.

SWALES, J. M.& FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: essential tasks and skills**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1994.