

DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA ACADEMIA: INVESTIGANDO O GÊNERO RESENHA*

Elisa Cristina Amorim FERREIRA (UFCG)

Denise LINO DE ARAÚJO (UFCG)

Universidade Federal de Campina Grande

elisacristina@msn.com

deniselinoaraujo@gmail.com

Resumo: A universidade é uma comunidade discursiva na qual o licenciando busca ingressar através do desenvolvimento da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais típicos. A resenha, constantemente solicitada e parte integrante de gêneros acadêmicos mais complexos, surge como propiciadora, a nosso ver, do desenvolvimento da escrita. Compreendemos, assim, o desenvolvimento da escrita acadêmica em um sentido além da aquisição do código, no qual aprender a escrever significa produzir textos especializados coerentes com assunto, estrutura retórica, processo de escrita, gênero, e, conseqüentemente, com comunidade discursiva. Diante disso e neste trabalho documental em andamento, investigaremos o atendimento ao gênero resenha, por parte de ingressos do curso de licenciatura. Fundamentamo-nos nos estudos retóricos, com ênfase em Bhatia (1993 e 2009) e Swales (1990, 2004 e 2009). Como resultados iniciais, verificamos que o desenvolvimento escrita dá-se a partir do desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica em parte presentes na resenha, pois esta extrapola limites da mera descrição sumarizada, assumindo uma função ligada à remodelação do conhecimento acadêmico. Verificamos ainda a tendência do atendimento parcial do conhecimento retórico: priorização da descrição em detrimento da avaliação, o que aponta para a falta de autonomia e competência crítica dos produtores, características essenciais às produções acadêmicas.

Palavras-chave: desenvolvimento da escrita na academia; escrita para fins específicos; gênero resenha.

1. INTRODUÇÃO

A noção de desenvolvimento da linguagem escrita é apresentada teórica e empiricamente na literatura especializada em relação a sujeitos de pré-escolarização e/ou escolarização inicial, cujo foco é quase sempre a aquisição do código linguístico (cf. ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997). Esses estudos, altamente relevantes para o entendimento do processo de escrita, levaram à cristalização da ideia de que o desenvolvimento dá-se apenas nessa fase de aprendizagem ou até o fim da educação básica.

Entretanto, lidando com sujeitos de larga escolarização que chegaram ao ensino superior, constatamos, por meio de dados formais, advindos de pesquisas, e indícios

* Este artigo compõe parte da dissertação de mestrado (Pós-LE UFCG), no prelo, intitulada “Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras”, desenvolvida pela primeira autora sob orientação da segunda.

informais, obtidos a partir de conversas com professores e da própria experiência como escritora e como docente, que nem sempre os doze anos de escolarização básica são suficientes para que o sujeito aprendiz chegue à universidade sendo um sujeito proficiente na escrita, principalmente em um curso de Licenciatura em Letras. Em muitos casos, esses sujeitos necessitam desenvolver a escrita, mas não no sentido tradicional de aquisição do código.

Entendemos, portanto, desenvolvimento de escrita em um sentido maior, no qual aprender a escrever significa não apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com o propósito enunciativo apresentado. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita na universidade dá-se devido uma série de problemas de ensino-aprendizagem na formação básica e, sobretudo, a partir do desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica que se materializa nos gêneros textuais do meio acadêmico-científico, conforme, por exemplo, os objetivos do sujeito produtor e o seu interlocutor (cf. BRONCKART, 2006; SWALES, 2009).

A justificativa e a relevância da investigação fundamentam-se na atenção dada recentemente pelos estudiosos à escrita no nível acadêmico. Supostamente, quem chegava ao ensino superior tinha proficiência na escrita, contudo, resultados de pesquisas das mais diversas áreas mostram que quem tem acesso ao nível superior não necessariamente tem domínio da escrita, muito menos da escrita típica da esfera acadêmica.

O desenvolvimento da linguagem escrita é, em outras palavras, um processo tido como importante em contextos iniciais de ensino de escrita, que, atualmente, também pode ser observado em contexto de ensino superior, sob duas perspectivas relacionadas: o desenvolvimento da linguagem escrita padrão e o desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica em gêneros típicos.

Em face do cenário exposto, apresentamos resultados parciais de investigação sobre o processo de desenvolvimento da escrita na academia em curso de licenciatura de uma instituição federal de ensino superior. Desse modo, o objetivo deste artigo é investigar o atendimento ao gênero resenha, por parte de ingressos em curso de licenciatura, no que concerne ao domínio do conhecimento retórico.

Partimos do pressuposto de que esse desenvolvimento dá-se através da apropriação de gêneros acadêmicos típicos, pois a escrita acadêmica materializa-se por meio deles.

Apresentaremos a seguir considerações metodológicas, seguida de alguns aspectos teóricos e de uma sessão analítica, por fim, algumas conclusões e referências.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada e caracteriza-se como uma pesquisa de natureza *quali-quantitativa*, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, o entendimento dos fenômenos e processos socialmente situados num contexto, através da busca de um equilíbrio entre as perspectivas de pesquisa qualitativa e quantitativa (cf. BAQUERO, 2009). Segundo o estudioso, “todo e qualquer dado quantitativo está baseado em julgamentos qualitativos; e todos os dados qualitativos podem ser descritos e manipulados numericamente” (op. cit. p.9).

Os sujeitos de nossa pesquisa são seis licenciandos em Letras dos períodos iniciais de uma universidade pública, que, ao ingressarem na instituição no período letivo de 2011.1, inauguravam dois momentos significativos para o curso em questão: a turma foi a primeira a ingressar na instituição exclusivamente a partir do ENEM; foi a primeira também a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do referido curso.

Um contexto de transições múltiplas e igualmente complexas, além da transição, mais diretamente relacionada e imbricada aos sujeitos licenciandos, do ensino básico para o ensino superior. Os sujeitos, nessa mudança de nível de ensino, saem de um lugar relativamente de conforto, no qual eram reconhecidos como membros da comunidade discursiva escolar, para um lugar no qual ainda precisam ingressar, isto é, precisam ser aceitos/reconhecidos como membros do grupo de pertença acadêmico, que se dá através da apropriação da escrita acadêmica materializada nos gêneros discursivos típicos dessa esfera.

Os instrumentos de coleta utilizados para a pesquisa foram basicamente a recolha, organização e armazenamento dos dados em quadro momentos de coleta (2011.1; 2011.1/2011.2; 2011.2 e 2012.1), a partir dos quais obtivemos quatro grupos de dados documentais compostos por gêneros diversificados (resenhas, artigos, relatos, por exemplo) e analisados a partir dos “cinco domínios de conhecimento contextualizado para a escrita especializada” apresentados por Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p. 35): conhecimento do assunto, conhecimento retórico, conhecimento do processo de escrita, conhecimento do gênero e conhecimento da comunidade discursiva.

Para este artigo, realizamos um recorte, de modo que, tomamos como foco de nossa investigação as *resenhas* decorrentes do primeiro momento de coleta (elaboradas em disciplina - 2011.1) analisadas de acordo com o *conhecimento retórico* apresentado pelos sujeitos.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para desenvolver a pesquisa aqui delineada, fez-se necessário fundamentá-la teoricamente, por isso, recobrimos alguns princípios centrais referentes ao desenvolvimento de escrita e à escrita acadêmica, através dos estudos retóricos.

Os *estudos retóricos*, oriundos das discussões de algumas escolas, refletem a revitalização da retórica clássica que resultou na *nova retórica*, conhecida pela preocupação pedagógica acerca do ensino das estratégias argumentativas que melhor se adaptam ao tipo de público-alvo que se pretende convencer. Suas contribuições teórico-metodológicas são decorrentes da preocupação com o ensino/aprendizagem de língua materna (em seu caso o inglês) para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, com maior força nas últimas décadas, a partir de estudos como Motta-Roth e Hendges (2010).

Swales, um dos grandes defensores dessa vertente teórica, conforme Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), em sua obra de referência *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (SWALES, 1990) formaliza os critérios de identificação de gêneros e de comunidade discursiva, além do modelo de organização retórica CARS (*Create a researchspace*), permeados pelo ideal de que o contexto é essencial para se entender e interpretar um texto e de que os elementos linguísticos não são suficientes para análise, produção e/ou uso de gênero.

Gênero textual pode ser identificado a partir de cinco características, portanto, um gênero compreende: (1) classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos; (2) propósito comunicativo que norteia e motiva os eventos; (3) prototipicidade determinada por padrões semelhantes àquilo que é altamente provável para o gênero; (4) razão subjacente determinante para o contorno da estrutura esquemática do discurso, que influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo, de acordo com as convenções do gênero em função do propósito antevisto; e (5) terminologia produzida pelas comunidades discursivas para uso próprio e importada por outras comunidades (SWALES, 1990).

Já a comunidade discursiva, por sua vez, pode ser identificada tendo por base seis características, compreendendo, assim: (1) conjunto de objetivos ou interesses comuns aos membros do grupo; (2) comunicação entre os membros; (3) mecanismos de comunicação próprios; (4) decisões sobre os tópicos importantes e os elementos formais discursivos na elaboração de determinados gêneros, cumprindo com determinadas funções retóricas; (5) léxico próprio, com significados específicos para o uso em cada gênero; e (6) membros experientes, com conhecimento do discurso e do conteúdo privilegiado, e membros novatos que buscam construir esse conhecimento para participarem plenamente das atividades da comunidade (SWALES, 1990).

Gênero e comunidade discursiva são conceitos intrinsecamente relacionados e importantes para a nossa investigação assim como os outros postulados dos estudos retóricos, visto que a academia corresponde ao que Swales (1990; 1998 apud BONINI e FIGUEIREDO, 2010) define como comunidade discursiva ou “rede sociorretórica”, ou seja, a união de membro de um determinado grupo que compartilham propósitos comunicativos, gêneros e léxico específico. Nessa comunidade, “o ingresso e a ascensão de um sujeito [...] ocorre principalmente através do domínio dos gêneros dessa comunidade, uma vez que eles são peças centrais na realização dos propósitos sociais estabelecidos nesse contexto” (BONINI e FIGUEIREDO, 2010, p.123).

Seria, por conseguinte, um grupo de pertença no qual o sujeito licenciando busca ingressar através da apropriação da escrita acadêmica materializada nos gêneros textuais típicos, quer sejam eles gêneros mais públicos e prestigiados (resumos, resenhas e artigos científicos, por exemplo) ou os chamados gêneros “oclusos” (requerimentos, pareceres, entre outros) (cf. SWALES, 1990 e 2004) envolvidos nos eventos comunicativos e que são responsáveis, em parte, pela constituição e funcionamento de comunidades específicas.

Desse modo, o aluno iniciante (ou neófito) precisa compreender a totalidade da interação dos eventos comunicativos existentes na academia (atividades em sala de aula, grupos de pesquisa e de trabalho, congressos acadêmicos, palestras, lançamentos de livros, publicações de artigos, etc.), inclusive os sujeitos envolvidos nesses eventos (professores, pesquisadores, colegas, coordenadores, editores, etc.). Compreender essas relações parece possibilitar o entendimento de que cada texto tem um papel nessa rede, delimitando as atividades do grupo social, e que vários textos resultam de textos anteriores e influenciarão os textos posteriores, numa relação intertextual.

A academia, assim, fecha-se ainda mais se pensarmos nas especificidades discursivas de cada curso universitário, isto é, em cada instância discursiva. Wilson (2009 apud OLIVEIRA, 2010, p. 31), sobre essa relação, assegura que “no contexto acadêmico a aquisição de uma escrita formal se integra ao gênero e ao discurso científicos como comportamento a ser adquirido, na verdade, continuamente desenvolvido”.

Na universidade, como sabemos, algumas das competências e habilidades não são claras, devido a fatores diversos. Cada disciplina, cada evento comunicativo possui normas reguladoras e requer especificações muitas das quais são nebulosas para os alunos. O professor surge, então, como um sujeito importante nesse desenvolvimento da escrita, desempenhando um papel de orientador, já aceito e reconhecido pelo grupo de pares (grupo de membros daquele ambiente acadêmico), que intermedia o aprendizado dos ingressos e orienta seu crescimento.

Desse modo, a formação superior visa, dentre outros objetivos, que os alunos se apropriem do discurso e das práticas de escrita das disciplinas e, em consequência, do discurso do curso e da academia, exigindo, conforme Giudice e Moyano (2011), práticas linguísticas cada vez mais completas em relação aos conteúdos, atividades de pesquisa e a aplicação na vida profissional.

Para entrar no grupo de pertença acadêmico, em síntese, o graduando necessita desenvolver e dominar a escrita acadêmica, concretizada e articulada através dos gêneros característicos dessa comunidade, estabelecidos na e pela linguagem. Aliado a esse princípio, podemos reportar-nos aos “cinco domínios de conhecimento contextualizado para a escrita especializada”, apresentados por Beaufort (1998 apud SWALES, 2009, p. 35): (1) *conhecimento do assunto*, (2) *conhecimento retórico*, (3) *conhecimento do processo de escrita*, (4) *conhecimento do gênero* e (5) *conhecimento da comunidade discursiva*.

O texto especializado seria, assim, moldado pela sobreposição dos quatro primeiros conhecimentos, que são posteriormente

encapsulados ou envolvidos pelo que a autora chama de “conhecimento da comunidade discursiva” (p.64) [o que seria o quinto conhecimento], ou pelo que Ken Hyland (2000) chama de “culturas disciplinares”, ou pelo que outros chamaram de “comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991) ou talvez pelo que Bourdieu chama de “habitus” (BOURDIEU, 1991). (BEAUFORT, 1998 apud SWALES, 2009, p. 35)

O conhecimento do assunto, o conhecimento retórico, o conhecimento do processo de escrita e o conhecimento do gênero são os quatro conhecimentos bases para a produção de um texto especializado, isto é, de um texto que circule proficientemente no meio para o qual foi produzido, sendo aceito como exemplar do gênero por seus interlocutores. O conhecimento da comunidade discursiva estaria em um nível distinto dos demais, já que seria um conhecimento formado pelos outros quatro conhecimentos e dependente destes.

Essas reflexões e contribuições teóricas nos fazem pensar que, apesar do aparente consenso de que as práticas discursivas presentes nesse grupo influenciam a todos os sujeitos, as influências dão-se de maneira desigual e variável em decorrência do histórico de cada um, por exemplo. Isso porque, ao que nos parece, os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente.

A ordem teórico-metodológica para o estudo da língua seria a identificação do contexto social, passando pelos gêneros até as formas léxico-gramaticais (MOTTA-ROTH, 2008). O início é o contexto (macro) que segue em direção do texto (micro), tanto para a perspectiva interacionista quanto os estudos retóricos, de modo que o estudo/análise/conhecimento da comunidade discursiva onde circula o texto auxilia o estudo/análise/conhecimento do texto e vice-versa, afinal, como podemos perceber até então, o contexto e o texto são fatores imbricados e dependentes, e não podemos conceber o desenvolvimento de escrita de sujeitos adultos escolarizados sem partir do contexto, da comunidade discursiva, das relações sociais, das ideologias.

Fundamentada metodológica e teoricamente a pesquisa, fica-nos claro que a aplicabilidade dos estudos retóricos ao ensino tem objetivado subsidiar estudantes ao exercitarem o reconhecimento dos gêneros textuais, em suas características formais e funcionais, e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativas, de acordo com o gênero a que pertencem.

4. ANÁLISE

Em nossa análise, a partir dos seis sujeitos, buscamos observar o domínio dos conhecimentos contextualizados para a escrita especializada que nos permitirão observar as habilidades e competências imbricadas com o conhecimento linguístico e discursivo, de acordo com os gêneros coletados. Para este recorte, teceremos considerações sobre um dos

pontos de nossa análise: o conhecimento retórico demonstrado pelos sujeitos na produção de resenhas escritas no primeiro período letivo em contexto de avaliação.

O conhecimento retórico na produção de um texto especializado corresponde ao atendimento ou não à sua estrutura retórica prototípica. Uma metodologia importante para analisá-la e com isso observar as estratégias que sujeitos autores usam para compor as informações nos gêneros é o modelo CARS.

Como se sabe, este modelo permite a observação de regularidade dos movimentos retóricos na composição textual de um gênero. Swales (1990) elaborou-o com base em introduções de artigos de pesquisa, todavia, sua aplicabilidade, claro que com as devidas adaptações, pode ser estendida para os mais variados gêneros textuais, contanto que um número considerável de exemplares do gênero seja observado a fim de identificar as similaridades.

A resenha é um texto que se delimita por regularidades e convenções específicas reconhecidas pela comunidade que constitui a esfera comunicativa da qual emergem, ou seja, a comunidade acadêmica. Assim, a resenha representa um conjunto de especificidades textuais, composicionais, estilísticas que a autoriza ser reconhecida e aceita na academia, e que a caracteriza retoricamente.

Conforme a adaptação do modelo CARS (SWALES, 1990) realizada por Motta-Roth (1995) e revista por Bezerra (2009), como base em resenhas acadêmicas de teologia, em português, tomamos em nossa análise como modelo da organização retórica de resenhas o seguinte quadro:

Unidade retórica 1 – Introduzir a obra
Subunidade 1 – Definindo o tópico geral e/ou
Subunidade 2 – Argumentando sobre a relevância da obra e/ou
Subunidade 3 – Informando sobre o autor e/ou
Subunidade 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou
Subunidade 5 – Informando sobre a origem da obra e/ou
Subunidade 6 – Referindo-se a publicações anteriores
Unidade retórica 2 – Sumarizar a obra
Subunidade 7 – Descrevendo a organização da obra e/ou
Subunidade 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo e/ou
Subunidade 9 – Citando material extratextual
Unidade retórica 3 – Criticar a obra
Subunidade 10 – Avaliando positiva/negativamente e/ou
Subunidade 11 – Apontando questões editoriais
Unidade retórica 4 – Concluir análise da obra
Subunidade 12A – Recomendando a obra completamente e/ou
Subunidade 12B – Recomendando a obra apesar de indicar limitações e/ou
Subunidade 13 – Indicando leitores em potencial

Quadro: A organização retórica de resenhas de especialistas

Fonte: Bezerra (2009, p.100-101)

Em resumo, a estrutura retórica básica de uma resenha constitui-se em quatro etapas em que realizamos as ações de: introduzir (apresentar) – sumarizar (descrever) – criticar (avaliar) – concluir ((não) recomendar).

Diante disso, analisamos as seis resenhas e verificamos que, das seis resenhas, uma atendeu ao conhecimento retórico, uma atendeu parcialmente e quatro não atenderam ao

esperado retoricamente para uma resenha acadêmica. Cada categoria foi analisada com base em um exemplar.

4.1. ATENDIMENTO AO CONHECIMENTO RETÓRICO

Do universo de seis resenhas, apenas a resenha produzida pelo sujeito 1 (ANEXO 1) atendeu à estrutura retórica do gênero textual em destaque, isto é, o sujeito demonstrou um conhecimento retórico mais desenvolvido a respeito do gênero em análise. Seu texto foi o que mais se aproximou, considerando o *corpus* coletado, de um exemplo prototípico do gênero resenha acadêmica.

O sujeito 1 cumpre, mesmo que com menor complexidade, a estrutura retórica do gênero. Isto é, contempla, em sua resenha, os quatro movimentos retóricos básicos e caracterizadores do gênero: introduzir, sumarizar, criticar e concluir.

A introdução da obra é o elemento através do qual o resenhador situa seu leitor a respeito do(s) texto(s) resenhado(s) ou texto(s)-fonte, sendo uma parte bastante característica em resenhas por ter a função de chamar a atenção do leitor para a obra resenhada. A resenha 1, dessa forma, cumpre parcialmente com essa unidade retórica no primeiro parágrafo do texto, ao definir o tópico geral dos textos-fonte (subunidade 1), informar sobre os autores (subunidade 3) e fazer generalização sobre o tópico (subunidade 4). Com essas subunidades, o sujeito demonstra ter informações sobre o meio acadêmico e seus membros, criando um contexto para guiar seu leitor.

Vale salientar que, assim como o resumo, a resenha é um gênero produzido através de um processo de “retextualização”. Retextualizar, conforme Matencio (2002 e 2006), é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte. Nesse processo, o produtor trabalha sobre as estratégias linguísticas (organização da informação, formulação do texto e progressão referencial, explícitos ou não), textuais (tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham uma função e a superestrutura do gênero textual) e discursivas (construção de um quadro interlocutivo, delimitação de propósitos comunicativos, demarcação do espaço/tempo da interação e recurso aos mecanismos enunciativos). Essas estratégias são identificadas no(s) texto(s)-fonte para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência.

Na resenha 1, verificamos que o escrevente partiu de textos-fonte (os capítulos 1 e 11 de Sacristán, o capítulo 10 de Perrenoud e o capítulo 1 de Saujat) para a produção de um novo texto (a sua resenha). Para isso, o sujeito teve de trabalhar questões linguísticas, textuais e discursivas, tendo como base um gênero – capítulo de livro – para a produção de outro gênero – a resenha, porque o objetivo de produção mudou, assim como a funcionalidade do texto, os prováveis interlocutores, o gênero textual, as características linguísticas.¹

Em consequência do processo de retextualização, temos na resenha a existência de vozes (voz do resenhador, voz dos autores dos textos-fonte e, às vezes, vozes de estudiosos citados no texto-fonte). Portanto, é imprescindível que o resenhador deixe claro em seu texto de quem são as ideias apresentadas: se são de sua autoria, ou de autoria do autor do texto resenhado, ou de outros autores. Caso contrário, será inevitável o surgimento de dados confusos à apreensão do leitor.

¹ Não podemos, todavia, confundir “retextualização” com “reescrita”. Enquanto na retextualização se produz um novo texto a partir de um texto já existente, por exemplo, podemos citar a retextualização de um “esquema” para um “resumo”, de um “artigo” para uma “resenha”, por sua vez, na reescrita se trabalha um mesmo texto através de reflexão, revisão, avaliação e melhoramento do que foi escrito, ou seja, a reescrita dá-se sobre o mesmo texto, a fim de melhorá-lo (cf. FERREIRA, 2011), tendo-se, assim, versões de um mesmo texto (primeira versão, segunda versão, versão final, por exemplo).

Temos, assim, uma das características essenciais da resenha: o gerenciamento de vozes. Ou seja, o resenhista precisa delimitar e sinalizar as vozes que perpassam a trama textual. Isso deve ser feito por meio da apresentação da resenha, mas, também, no decorrer de todo o texto. Segundo Matencio (2002), o gerenciamento é realizado a partir de estratégias com multifunções, já que pode articular as proposições e macroestruturas do texto-fonte e do texto resultante deste, manifestar o ponto de vista do autor do texto e estabelecer a interlocução com o leitor.

No caso da resenha em análise, essa referência da voz dos autores dos textos-fonte, por exemplo, é realizada pela menção aos autores por meio: da utilização dos sobrenomes (primeiro parágrafo – “Sacristán”, “Perrenoud”, “Saujat”); e de palavras que substituem a referência direta aos autores, qualificando-os (primeiro parágrafo – “catedrático”, “doutor”, “professor”; quarto parágrafo – “autor”; sexto parágrafo – “autores”).

O gerenciamento também é realizado através das marcas linguísticas indicativas das ações dos autores nos textos-fonte: segundo parágrafo – “abordou”, “destacou”; terceiro parágrafo – “apresentou”; quarto parágrafo – “focalizou”; quinto parágrafo – “traz”.

Quanto à sumarização, a resenha 1 cumpre com esse movimento retórico, apresentando um resumo de elementos fundamentais dos textos resenhados (subunidade 8). Porém, como é de se esperar, por falta de maturidade acadêmica, deixa de realizar a subunidade 7 (descrever a organização da obra) e a subunidade 9 (citar material extratextual), esta última, principalmente, vista apenas em textos de sujeitos já especialistas, por requerer maior conhecimento teórico.

Como os textos-fonte são capítulos, geralmente longos, a habilidade de descrever objetivamente é essencial. O sujeito precisa usar estratégias de sumarização (apagamento, substituição, generalização e construção) e é, nesse processo, que muitas vezes problemas típicos de graduandos recém-ingressos ocorrem: os sujeitos produtores iniciais confundem “o que é importante para o autor do texto” e “o que é importante para o resenhista”; e/ou copiam trechos do texto-fonte sem a devida indicação.

As seções do texto precisam, muitas vezes, serem descritas, todavia, isso não implica dizer que precisam ser copiadas, tais quais estão presentes no texto-fonte, e colados na resenha. Esses elementos precisam, ao contrário da crença estabelecida entre a maioria dos alunos, ser lidos e compreendidos pelo resenhador que, em seguida, precisa realizar um trabalho de resumo e paráfrase. Como podemos conferir na resenha em análise, o sujeito 1 resume cada capítulo em um parágrafo: segundo parágrafo – capítulo 1 de Sacristán; terceiro capítulo – capítulo 11 de Sacristán; quarto parágrafo – capítulo 10 de Perrenoud; quinto parágrafo – capítulo 1 de Saujat. Essa estratégia foi utilizada pela maioria dos sujeitos, contudo, verificamos que, se eles buscassem organizar o texto em mais de um parágrafo por capítulo, as informações seriam mais bem apresentadas, facilitando a compreensão do leitor, assim como o uso de marcadores discursivos, indicando partes do capítulo.

Após a descrição, unidade mais típica nas resenhas, destacamos a crítica, uma das unidades retóricas que mais comumente caracterizam a resenha acadêmica e que mais influenciam na distinção entre uma resenha que atende à estrutura retórica prototípica da resenha acadêmica, revelando um conhecimento retórico mais desenvolvido, e uma resenha que atende parcialmente ou que não atende à estrutura retórica prototípica da resenha acadêmica da área de humanas, à qual pertencem os sujeitos produtores das resenhas investigadas.

Na resenha 1, o sujeito licenciando buscou realizar a avaliação da obra (subunidade 10) através de comentários presentes em vários parágrafos.

No terceiro parágrafo, o sujeito introduz seu comentário de modo claro, fazendo uma reflexão sobre a prática docente e a relação com a prática: “Do meu ponto de vista, é quando o

professor adquire mais conhecimento, embora ainda existam aqueles que digam que o mais importante é o conhecimento que recebe na formação acadêmica e não na prática.”. Nesse comentário, verificamos uma dicotomização que demonstra imaturidade do escrevente.

Já no quarto, o sujeito resenhista utiliza-se do recurso da pergunta retórica para levar seu leitor à reflexão e, indiretamente, à adoção do seu ponto de vista: “Mas existe uma questão que nem sempre é considerada: como se ter uma formação contínua, quando não se tem tempo para aprofundar os estudos, por que se precisa trabalhar mais de 1 horário em diferentes escolas para manter suas despesas?”.

Em outros parágrafos, há comparações entre os textos-fonte, relação que demonstra proficiência leitora: quarto parágrafo – “Essa abordagem de Perrenoud se assemelha com a ‘Perspectiva de Reflexão na Prática para Reconstrução Social’ de Sacristán e Gómez no capítulo 11 em qual o professor refletir sobre sua prática em sala de aula.”; quinto parágrafo – “esta teoria se relaciona com o 1º texto de Sacristán e Gómez que diz que o papel do professor é formar cidadãos críticos.”; ainda no quinto parágrafo – “esta que se associa a ‘Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social’ de Sacristán e Gómez - Cap.11 e ‘Saber explicitar as práticas de Perrenoud.’”; sexto parágrafo – “Vale ressaltar que embora as ideias apresentadas sejam de autores diferentes, existem muitos pensamentos semelhantes e até iguais, principalmente no que diz que o professor deve refletir sobre sua prática.”.

O resenhador, nessas ocasiões, colocou-se no papel de especialista, membro da comunidade acadêmica, de autoridade que não apenas descreve a obra lida, mas, também, tece comentários sobre ela. Essa ação revela o grau de consciência linguística e textual do sujeito 1 sobre o gênero produzido (BEZERRA, 2002), bem como seu conhecimento a respeito dos textos resenhados (gênero e temática). Cabe salientar que o sujeito 1, à medida que descreve, ou seja, que apresenta os tópicos centrais do texto-fonte, acrescenta seus comentários avaliativos. Essa forma de organização da resenha demonstra tanto variação estilística de escrita, isto é, estilo particular na escrita do resenhador, quanto uma maior proficiência na produção do gênero, visto que o sujeito deu a mesma importância para a descrição/resumo e para a avaliação, corroborando com a definição de resenha apresentada por Motta-Roth (2002): para a autora, a resenha é um contínuo entre descrição e apreciação valorativa. O mesmo não ocorre com as resenhas analisadas nas subseções a seguir, nas quais os sujeitos priorizam o resumo dos textos-fonte.

No sétimo e último parágrafo da resenha em análise, temos a unidade retórica que, nesse caso, destina-se a recomendar as obras resenhadas (subunidade 12A e 13). Essa unidade foi realizada apenas por dois dos seis sujeitos, apesar de ser um elemento essencial para se concluir a análise da obra.

4.2. ATENDIMENTO PARCIAL AO CONHECIMENTO RETÓRICO

Como apresentado anteriormente, em nosso *corpus*, uma resenha enquadrou-se na categoria de atendimento parcial ao conhecimento retórico de uma resenha acadêmica: a resenha de número 5 (ANEXO 2), portanto, escrita pelo sujeito 5.

Ao analisarmos a resenha 5, percebemos que a primeira unidade retórica evidenciada é a introdução das obras resenhadas. No primeiro parágrafo do texto, o sujeito 5 contempla as subunidades 1 e 4, mas deixa de lado algumas outras subunidades importantes e bem características de uma resenha, nas quais o produtor apresentaria informações sobre os autores dos textos-fonte e sobre as obras, criando uma contextualização, e estabelecendo no meio acadêmico os textos resenhados e os autores.

Os quatro parágrafos que seguem são destinados à unidade retórica de sumarização das obras. Como dito anteriormente, houve a tendência em resumir cada capítulo em um

parágrafo. A unidade é bem realizada, contudo, nem entre os parágrafos de descrição nem após, há avaliação do que foi sumarizado.

No último parágrafo do texto, o sujeito 5 contempla a unidade retórica de conclusão da resenha. Há uma indicação dos capítulos resumidos na resenha para licenciandos e, indiretamente, a recomendação desses textos, contudo, com uma redação confusa.

Ao que o texto sugere, o sujeito 5 atribuiu valores diferentes às unidades de descrição e avaliação, não havendo iniciativa de reflexão e crítica consciente sobre o texto resenhado, mesmo que superficial. Com isso, pensamos que o sujeito não desconheça a estrutura prototípica de uma resenha, pois o mesmo cumpre as unidades um e quatro, não realizadas nos demais textos dos sujeitos analisados posteriormente. A contemplação de unidades retóricas permitiu o sujeito 5 ser incluído no grupo de atendimento parcial ao conhecimento retórico.

De acordo com a perspectiva retórica apresentada, segundo a qual o gênero resenha é, comumente, caracterizado por introdução, sumarização, crítica e conclusão, depreendemos que o sujeito 5 cumpre parte das etapas delimitadas para a constituição do gênero, já que realiza três ações em seu texto, e desenvolve um texto sem grandes problemas microestruturais, realizando a referenciação característica de um gênero fruto de retextualização. No entanto, a simples apresentação dessas ações não é suficiente para que resenha produzida atenda às condições de adequação de uma resenha acadêmica prototípica, já que há, na amostra analisada, como demonstramos, alguns problemas merecedores de reformulação.

Com base no exposto, concluímos que o sujeito 5, embora tenha realizado boa parte das unidades retóricas delimitadoras do gênero, produz um texto problemático. A resenha 5, assim, não pode ser identificada com uma resenha adequada às exigências acadêmicas, mas também não pode ser identificada como uma resenha que não atendeu a essas exigências. A nosso ver, pode ser considerada como um exemplo de intersecção entre essas duas categorias e, conseqüentemente, representativa de um estágio de aprendizagem da escritura do gênero por parte do sujeito aluno, que, com exercício(s) de produção, pode melhorar significativamente seu texto.

O sujeito 1 atendeu, o sujeito 5 atendeu parcialmente, os demais sujeitos não atenderam à estrutura retórica, como veremos na seção a seguir.

4.3. NÃO ATENDIMENTO AO CONHECIMENTO RETÓRICO

Por fim, a categoria de não atendimento composta por quatro resenhas: resenhas 2, 3, 4 e 6. Nessas resenhas, de maneira geral, os sujeitos produtores realizaram apenas a unidade retórica da sumarização. Seleccionamos a resenha 2 (ANEXO 3), produzida pelo sujeito 2:

A resenha não atendeu à estrutura retórica básica requerida ao gênero na academia. Isso porque o sujeito 2, assim como os outros sujeitos produtores das resenhas pertencentes a esse grupo, não cumpriu os elementos típicos.

Não há a unidade de introdução das obras, nem as unidades responsáveis por formas de avaliação, crítica e conclusão, o que observamos são parágrafos destinados apenas à sumarização. Contudo, temos de destacar, esses sujeitos realizam ações que revelam a tentativa de elaboração de textos que fossem aceitos como pertencentes à comunidade acadêmica. Em outras palavras, o sujeito 2, assim como os demais, busca o gerenciamento de vozes através de elementos de referenciação: primeiro parágrafo – referência aos autores “Gómez e Sacristán”; segundo parágrafo – uso de termos “autores”; terceiro parágrafo – pronomes “Ela”; quarto parágrafo – verbos indicativos das ações dos autores “analisa”, por exemplo.

Como nos referimos anteriormente, a unidade retórica caracterizadora da resenha acadêmica é a crítica dos textos-fonte, à qual podemos acrescentar a unidade de conclusão, pois, são nelas em que o resenhador assume o papel de especialista, avaliando criticamente os textos-fonte e, ao fim, recomendando-o ou não para determinado público-alvo. Em contrapartida à importância dessas unidades, elas não são realizadas. O sujeito 2, talvez por falta de proficiência, prioriza o resumo, assim como o sujeito 5.

Vale salientar, por fim, que problemas micro e macroestruturais foram detectados em todas as resenhas. Essas dificuldades expressas pelos sujeitos licenciandos estão relacionadas justamente aos pontos elencados pelo docente da disciplina, na qual o texto foi escrito, como constituintes de um texto acadêmico (contexto de produção que será analisado na seção referente ao conhecimento do gênero): clareza, objetividade, coesão, coerência e norma culta da língua.

Casos de informalidade, parágrafos confusos devido ao uso excessivo de orações subordinadas sem oração principal, erros de grafia e emprego de palavras, por exemplo. Em muitos casos, as resenhas apresentavam boas ideias, mas a composição textual e a falta do domínio da norma culta comprometiam os textos. Ao que parece, faltam práticas letradas que poderiam ter sido desenvolvidas durante a educação básica. Falta também o domínio normativo da língua materna, o que prejudica o desenvolvimento de práticas de escrita do novo contexto comunicativo: o ensino superior.

4.4. A RESENHA - CONHECIMENTO RETÓRICO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Com base na investigação das resenhas, o seguinte quadro ilustrativo foi elaborado, onde podemos observar a relação unidade retórica–sujeitos–atendimento ao conhecimento retórico. Na primeira coluna temos as unidades, nas demais os sujeitos. O símbolo “+” indica a presença da unidade, o símbolo “+ -” a presença parcial e o símbolo “-” a não presença. A linha final resume o quadro em atendeu, atendeu parcialmente e não atendeu ao conhecimento retórico a partir das unidades retóricas prototípicas da resenha acadêmica.

UNIDADE RETÓRICA SUJEITO	SUJEITO 1	SUJEITO 2	SUJEITO 3	SUJEITO 4	SUJEITO 5	SUJEITO 6
INTRODUZIR	+ -	-	-	-	+ -	-
SUMARIZAR	+	+	+	+	+	+ -
CRITICAR	+ -	-	-	-	-	-
CONCLUIR	+	-	-	-	+	-
CONHECIMENTO RETÓRICO	<i>Atendeu</i>	<i>Não Atendeu</i>	<i>Não Atendeu</i>	<i>Não Atendeu</i>	<i>Atendeu Parcialmente</i>	<i>Não Atendeu</i>

Quadro: Conhecimento retórico
Fonte: Elaborado pelas autoras (2013)

De um universo de seis sujeitos licenciandos no primeiro período letivo do curso, apenas um atendeu ao conhecimento retórico (sujeito 1), um atendeu parcialmente (sujeito 5) e quatro não atenderam ao esperado retoricamente para uma resenha acadêmica (sujeitos 2, 3, 4 e 6).

Esse resultado revela-nos que apenas 16,7% dos sujeitos licenciando revelam domínio, mesmo que de menor complexidade se compararmos com sujeitos já membros estabelecidos na comunidade acadêmica, do conhecimento retórico no primeiro período do curso de

licenciatura em Letras, realizando as quatro unidades retóricas. Mesmo percentual de sujeitos que atendem parcialmente ao nível de conhecimento retórico (16,7%) realizou três das unidades deixando de lado a crítica. O restante, cerca de 66,6% dos sujeitos ingressos revelam um conhecimento retórico deficiente, não atendeu ao requerido pelo gênero, pois realizou apenas a unidade de sumarização.

A partir disso, verificamos um nível de ocorrência inversamente proporcional ao nível de complexidade, a nosso ver, requeridas pelas unidades:

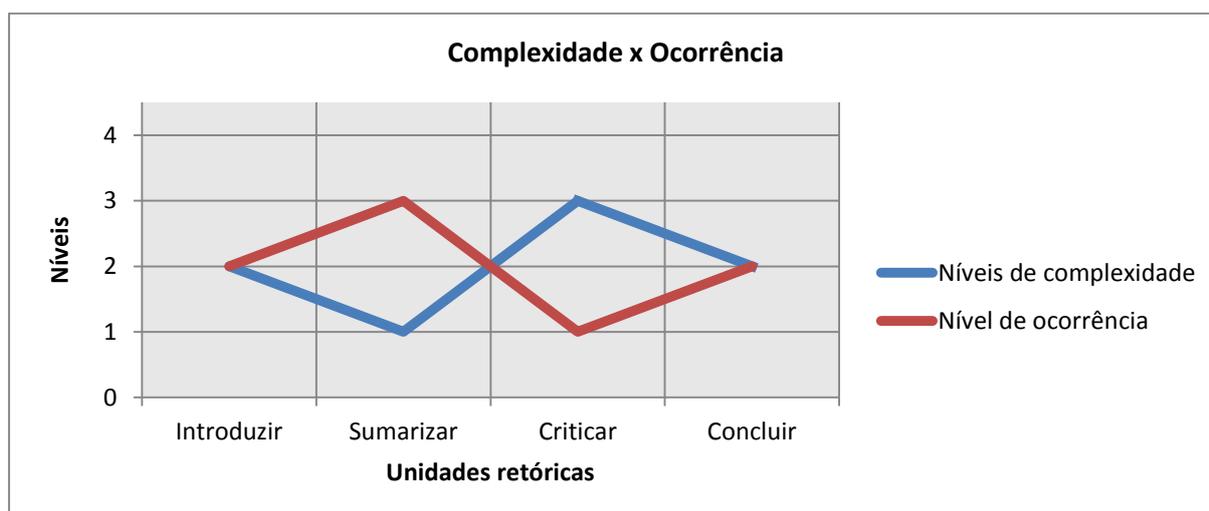


Gráfico: Níveis de complexidade X Níveis de ocorrência

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

No gráfico em azul, temos os níveis de complexidade requeridos pelas unidades retóricas características do gênero resenha acadêmica: a introdução e a conclusão seriam unidades que querem habilidades de definição de tópico geral, argumentação da relevância da obra resenhada, busca de informações sobre o autor e a obra, na introdução, e (não) recomendação e indicação de público-alvo, na conclusão, assim, consideremo-las como unidades de meia complexidade (nível 2); a sumarização, por ser uma unidade que requer essencialmente a habilidade de resumir, foi classificada como baixa complexidade (nível 1); e a crítica, por requerer leitura mais proficiente, capacidade de reflexão e avaliação, foi julgada como de alta complexidade (nível 3).

Ainda no gráfico, em vermelho, temos os níveis de ocorrência das unidades. Vemos que, como também sinalizado no quadro, a *sumarização* foi a mais recorrente, sendo realizada por 100% dos sujeitos; seguida da *conclusão* (sujeitos 1 e 5) e da *introdução* (sujeitos 1 e 5) – 33,4% cada unidade; em menor número, apenas uma ocorrência temos a *crítica* – 16%.

Houve um número expressivo de 66,6% de não atendimento ao conhecimento retórico, causado pela tendência à priorização do movimento retórico de sumarização das obras resenhadas em detrimento dos comentários críticos, o que aponta para a falta de autonomia e competência crítica dos produtores, características essenciais para as produções escritas típicas do meio acadêmico.

A resenha acadêmica, por extrapolar os limites da mera descrição sumarizada de um produto intelectual (procurando influenciar – seja negativa, seja positivamente - na imagem que se cria desse objeto), assume uma função abrangente, ligada à remodelação constante do conhecimento acadêmico. Especificamente para o graduando, é importante que ele tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos, e é nesse processo que a resenha, para nós, ganha papel de destaque, pois é um texto constantemente solicitado nas atividades disciplinares e que faz parte de gêneros acadêmicos mais complexos.

Dito isso, fica inegável que esse gênero tem papel crucial na legitimação da produção intelectual acadêmica, constituindo-se como parte das demandas desse ambiente, fato que leva muitos estudantes recém-ingressos na universidade a se depararem com a necessidade de terem de produzir um gênero.

Preocupa-nos, contudo, o fato da baixa taxa de domínio do conhecimento retórico nesse momento de coleta, isto é, primeiro período letivo, indicando a falta de preparo desses sujeitos ao ingressarem no ensino superior. Pois, a resenha, de acordo com a pesquisa de Oliveira (2010) fundamentada em documentos oficiais reguladores do ensino de Português no Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1998; e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, 2006), não é um texto exclusivo da comunidade acadêmica.

O PCN, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, afirma que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se pelo objetivo de fazer com que o “aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p.32), desse modo, o PCN aponta para a necessidade da produção de gêneros do discurso que circulam nas diversas esferas da atividade humana.

Além disso, PCN e OCEM contemplam atividades de retextualização. Segundo a OCEM (BRASIL, 2006, p. 37), como essas atividades são caracterizadas pela produção de um novo texto a partir de outro ou de vários textos, podem ser realizadas, por exemplo, a partir da produção de resumos e resenhas. Seriam, essas práticas escriturais, de grande relevância para a construção da condição letrada exigida no domínio acadêmico, por exemplo.

Por conseguinte, depreende-se da análise dos dispositivos legais, apresentada por Oliveira (op. cit., p. 5), que “alguns gêneros acadêmicos, bem como algumas convenções que regulam a escrita acadêmica, não deveriam ser totalmente desconhecidos por parte dos estudantes que ingressam na universidade”, um exemplo seria a resenha. Não deveriam, mas, embora os documentos oficiais preconizem que o contato do aluno com a resenha dê-se desde o ensino básico, verificamos em nossos dados que essa orientação não vem sendo atendida ou, pelo menos, não da maneira esperada.

É importante ponderar, entretanto, que a resenha presente no ensino básico não corresponde à resenha tida como acadêmica, pois, em decorrência de mudanças do contexto de produção e circulação, dos interlocutores, do grau de escolaridade, de aspectos conteudísticos, entre outros, o gênero também sofre mudanças significativas, apesar de conservar semelhanças importantes.

Em meio a esse cenário complexo, acreditamos que o professor do ensino superior partiu do pressuposto de que os alunos já sabem produzir o gênero resenha, pelo menos nos moldes escolares. Mas, por falta da presença da resenha na escola, o gênero fica restrito à academia principalmente com as especificidades acadêmicas, pois, como salienta Marinho (2010), os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas. “A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros” (op. cit., p. 366).

5. CONCLUSÃO

A comunidade acadêmica, em especial o curso de Licenciatura em Letras, requer que seus membros dominem a escrita acadêmica, que é concretizada e articulada por meio dos gêneros típicos dessa comunidade. Logo, ser aceito e ascender nesse grupo requer domínio cada vez mais proficiente e consciente de gêneros cada vez mais complexos.

Ao analisar o conhecimento retórico da resenha acadêmica de licenciandos em Letras, verificamos que 66,6% dos sujeitos não atenderam às exigências do gênero, priorizando o

movimento retórico de sumarização do texto-base em detrimento aos outros movimentos mais reflexivos, o que assinala para a ausência de autonomia e competência crítica dos produtores, características essenciais para as produções típicas do meio acadêmico.

O baixo domínio do conhecimento retórico indica a falta de preparo dos sujeitos ingressantes no ensino superior. Acreditamos que há a pressuposição de que os alunos já soubessem produzir resenhas, pelo menos nos moldes escolares. Mas, por falta da presença do gênero na escola, a resenha fica restrita à academia.

Assim, podemos supor que o desenvolvimento do conhecimento retórico em no primeiro período letivo, em resenhas, esteja ligado ao desenvolvimento de habilidades ligadas à autonomia do sujeito em refletir sobre o que se lê e ao aprimoramento de habilidades de síntese, por exemplo, que deveriam ter si desenvolvidas no ensino básico.

Em outras palavras, os sujeitos graduandos em período inicial, em sua maioria, ainda precisam compreender que, para a produção de uma resenha acadêmica, é importante: não só realizar a tarefa básica de resumir, mas também refletir. Capacidade esta que ancora a produção de outros gêneros acadêmicos (artigos científicos, por exemplo). Fato, dentre outros, que estabelece a resenha como uma importante ferramenta para a familiarização do discente com as especificidades do discurso científico.

São novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento, as quais os sujeitos devem se adequar, que não estão preestabelecidas no cognitivo deles nem são adquiridas automaticamente no contato com o meio acadêmico pelo simples fato de terem passado no exame de ingresso. A apropriação das práticas de escrita acadêmica requer múltiplas competências, tanto de ordem linguística, quanto cognitiva, social e cultural, vinculadas aos padrões discursivos presentes em cada gênero privilegiado por esse grupo.

O desenvolvimento da escrita acadêmica, portanto, no sentido de adquirir as especificidades de uma escrita característica de uma dada comunidade, corresponderia a um processo gradual através do exercício que leva a apropriação de gêneros típicos do grupo de pertença acadêmico, no qual o nível de conhecimento sistematizado e de grau de profundidade sobre as tradições retóricas da comunidade, possuídos pelos sujeitos ingressantes, fazem toda a diferença.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas, SP: ALB e Mercado de Letras. 1997.
- BAQUERO, Marcello. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- BEZERRA, Benedito Gomes. A organização retórica de resenhas acadêmicas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.
- _____. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade)
- BHATIA, Vijay K. **Analyzing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.
- _____. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London/New York: Continuum. 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**, Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2006.
- BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem)
- FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. Quando a reescrita (não) funciona: estudo sobre o papel da didatização da reescrita no curso de Letras. In: MARTINS, Marco Antônio [et al.]. **Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino**: ECLAE. Natal: GELNE, 2011.
- GIUDICE, Jacqueline; MOYANO, Estela. Apropriação del discurso de la economía: análisis evolutivo de um caso. In: BARBARA, Leila; MOYANO, Estela (Orgs.). **Textos e linguagem acadêmica**: explorações sistêmicas funcionais em espanhol e português. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Faces da Linguística Aplicada)
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA** [online]. v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**. vol. 6, nº.11: 109-122, 2002.
- _____. Letramento e formação do professor – Integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, Fr. (Orgs.) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006. p. 93-106.
- MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- _____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA** [online]. v. 24, n.2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- OLIVEIRA, Elaine Feitoza. **Letramento acadêmico**: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. 2010. 270f. Dissertação de Mestrado. Campinas. - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?=000785488>> Acesso em: 15 mar. 2012.
- SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito**: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Texto e Linguagem).
- SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.
- SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and researching setting. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

ANEXOS

ANEXO 1

Resumo crítico

SACRISTÁN, José Guzmán; PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. Fundações Sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e do conhecimento. Compromisso e transformação no ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Guzmán; PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. A Função e Formação do professor/A no ensino para a compreensão dos processos educativos. Compromisso e transformação no ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERSENOUD, Philippe. Administração para a prática formativa contínua. Os novos compromissos para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. 392 p.

MACCHADO, Anna Rachel. O Trabalho do professor nos currículos em educação: um pensamento. (Friedrich Schlegel). O ensino como trabalho: uma abordagem dialéctica. Belo Horizonte: Educa, 2004. 326 p.

A prática docente é um campo (lugar) de análise e crítica. Temos o professor como um núcleo de ação e o currículo que o mesmo vive no ensino e com os alunos não somente como o elemento de base da educação e grande parte do currículo. Para entendermos melhor em que se baseia a prática docente, vale tomar como base os textos: "Fundações Sociais da escola: Da reprodução crítica do conhecimento e da aprendizagem" Cap. I e "A função e formação do professor/A no ensino para a compreensão dos processos educativos" Cap. II de Sacristán e Persenoud, atualmente professor da Faculdade de Educação e Ciências da Educação na Universidade Estadual de Marília e da Universidade de Salamanca.

que dir / resumido

por que atualizar?

e Pérez-Gómez, influenciado da arquitetura e também de outros a problemática da pedagogia, atualmente de nível de a história e teoria da arquitetura programa de McGill University School of Architecture, onde é professor de História e Teoria da Arquitetura e do ensino de programas pós-graduação; "Administração para a prática formativa contínua" de Persenoud, doutor em sociologia e administração, chefe de curso nos Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, em Genebra, nas áreas de currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação; O Trabalho do professor nos currículos em educação: um pensamento de Friedrich Schlegel, professor de psicologia. Opa! por lembrar essa expressão provavelmente para uma mesma compreensão.

Sacristán e Pérez-Gómez são autores de nível de papel que se dedica a trabalhar na área de educação, entendendo a mesma como um campo de investigação. O currículo como construção crítica do ensino, currículo, ensino para ensinar não somente os currículos e conhecimentos em escolas, cursos e práticas no currículo, sendo o currículo um núcleo de ação e grande responsável por essa formação. Realmente a prática é um campo de investigação, onde investigamos em vários aspectos, incluindo conhecimentos que não apenas a formação de professores e conhecimentos de trabalho e professor é o grande responsável de formação de currículo e por isso, a prática deve ser sempre de currículo, onde não somente, porém como um currículo para todos quanto se dedica de ensino, além de muitos outros conhecimentos, quando não há um currículo de ensino, currículo.

É no capítulo de Sacristán e Pérez-Gómez, onde se apresenta a prática do professor: "Fundações Sociais da escola: Da reprodução crítica do conhecimento e da aprendizagem" e "A função e formação do professor/A no ensino para a compreensão dos processos educativos", ambos em nível de investigação de conhecimento, embora não prática e perspectiva teórica.

amplo o professor como docente, estando ao mesmo tempo comprometido e assumindo responsabilidades para educar, ler na prática; "Fundações Sociais" e "Formação do professor" se baseia principalmente na compreensão da prática; "Perspectiva de currículo na prática para reconstrução social" - o professor é um ser humano que busca educacionalmente sobre sua prática em sala de aula de modo a ser (professoral) docente para orientar vários conhecimentos, não apenas teóricos, mas também práticos, porque um bom professor deve ter domínio de conteúdos, saber trabalhar com a prática de uma prática, que não é um ponto de vista, é o que o professor adquire seus conhecimentos, aprende com de outros e aqueles que dizem que o melhor instrumento é o currículo escrito que ajuda na formação de conteúdos e não na prática.

Resumindo, no capítulo de "Administração para a prática formativa contínua", Persenoud a formação docente tem um processo contínuo, de modo a prática docente é o responsável. O currículo que pratica formação, o professor deve ter uma prática crítica, reconstruindo para saber qual avaliação e de onde vem de construção na construção como "Perspectiva de currículo na prática para reconstrução social" de Sacristán e Pérez-Gómez no capítulo de um texto o professor também recebe sua prática em sala de aula. Um bom professor é aquele que tem de a sua formação como contínuo, entendendo sempre com o ensino de a adquirir novos conhecimentos, por isso a aprendizagem, para aprender novos conteúdos e como trabalhar em sala de aula com os alunos, entre outros coisas. Isso tudo numa questão que não somente é compreendida: como se tem uma formação contínua, quando não se tem tempo para explorando os estudos, por que se precisa trabalhar mais de a prática em diferentes níveis para manter suas aprendizagens?

Sacristán faz um resumo: "O Trabalho do professor nos currículos em educação: um pensamento", não somente sobre formação docente, de maneira diz respeito ao papel do prof

por isso de ser um currículo de conhecimento, que é o currículo escrito a "Perspectiva de conhecimento" de Sacristán e Pérez-Gómez, que se baseia em formação de currículo, prática de currículo com o currículo de Sacristán e Pérez-Gómez que diz que o papel do professor é formar conteúdos críticos. A compreensão de currículo o professor tem que ser crítico, capaz de refletir sobre seu modo de ensinar, saber, entre outros de "Perspectiva de currículo na prática para a reconstrução social" de Sacristán e Pérez-Gómez e "Saber aplicado ao currículo crítico" de Persenoud. A prática de currículo em educação envolve conhecimentos em os alunos, é que no modo de aula deve assumir com personalidade, valores e valores, sendo de modo de currículo.

De acordo com a prática de currículo, conhecimentos não são apenas de conteúdos de currículo; também envolve conhecimentos curriculares e de currículo, reconstruindo no que diz que o professor deve refletir sobre sua prática.

Por isso, todos os textos apresentados não de maneira independente para ajudar leitores que professores de que poderiam ser.

ANEXO 2

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Componente Curricular: Fundamentos da Prática Educativa
Período: 2011.1
Professora: Denise Lino
Aluna: Sandra Regina Santos Lima de Araújo

50
Capítulo
++(-)

- Resenha dos fundamentos sobre Prática Docente, com base nos textos de Sacristán, capítulos 1 e 11, Perrenoud, capítulo 10, e Saujat, capítulo 1.

Os textos de Gómez e Sacristán, capítulos 1 e 11, Perrenoud, capítulo 10, e Saujat, capítulo 1 abordam, complementando uns aos outros, os fundamentos sobre prática docente, desde a criação da escola e suas funções, passando pelas diversas perspectivas da função e formação do professor, até as preocupações atuais sobre a eficácia das práticas educacionais e a formação contínua dos professores.

O capítulo 1 de Gómez e Sacristán aborda as funções sociais da escola iniciando quando a aprendizagem era feita a partir da inserção das crianças nas atividades dos adultos, depois quando a educação foi sendo feita por tutores, preceptores, entre outros, e com o passar dos anos quando se tornou algo obrigatório para toda a população e a escola passou a ter a função de atender e canalizar o processo de socialização, não deixando de introduzir, do seu jeito, a vida adulta nos alunos. Ainda neste capítulo são citados dois objetivos da socialização dos alunos na escola, que são: prepará-los para sua futura incorporação no mundo do trabalho e formá-los de modo que se possa manter o equilíbrio nas instituições e as normas de convivência, quando, no futuro, os alunos puderem intervir na vida pública. A função educativa da escola na sociedade contemporânea sofreu intervenção do desenvolvimento da função compensatória (a escola deve apresentar um modelo didático flexível e plural, para que possa atender à todas as diferenças sociais), da

reconstrução do conhecimento e das experiências adquiridas pelos alunos em sua vida paralela e anterior à escola.

Todo o capítulo 11, também de Gómez e Sacristán, gira em torno, não mais das funções da escola, mas das diversas perspectivas da função e formação do professor. A partir de uma síntese criativa das contribuições de outros autores, foram distinguidas quatro perspectivas básicas que são: a perspectiva acadêmica, que tem o ensino como uma transmissão do conteúdo e o professor como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e apresenta em sua composição dois enfoques extremos, entre os quais se encontram diferentes posições intermediárias: o enciclopédico e o compreensivo; a perspectiva técnica, em que o ensino ganha o status e rigor que não existia na prática tradicional e o professor é um técnico que domina as aplicações dos conhecimentos científicos produzidos por outros e transformados em regras de atuação; a perspectiva prática, em que o ensino é uma atividade complexa e o professor deve ser visto como um artesão, para poder lidar com esta complexidade, e, graças a uma importante evolução, foram criados duas correntes distintas: o enfoque tradicional e a prática reflexiva; e por fim a perspectiva de reconstrução social, que tem o ensino como uma atividade crítica e o professor como um profissional autônomo, e apresenta ainda dois enfoques: o de crítica e reconstrução social e o de investigação e formação do professor para a compreensão.

Já o capítulo 10 de Perrenoud, aborda a questão da administração da formação contínua como sendo uma prioridade na vida do professor, pois a partir dela todas as outras competências podem ser desenvolvidas. Desse modo, a formação contínua serve para que os recursos de aquisição dos conhecimentos dependentes das competências sejam atualizados e adaptados a condições de trabalho em evolução. Neste capítulo também é citado o professor como um artesão, afirmando que nessa época o professor estava limitado a esse pensamento e não se aperfeiçoava. De acordo com o referencial adotado pelo autor, essa competência de formação contínua distingue cinco aspectos principais: saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede), envolver-se em

tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo e acolher a formação dos colegas e participar dela.

No capítulo 1 de Frédéric Saujat são fornecidos alguns pontos centrais das diferentes abordagens da eficácia do ensino e é explicado como elas contribuem para o trabalho do professor. São apresentadas também as bases teóricas das abordagens situadas em três modelos teóricos diferentes: os estudos processo produto, que avalia a eficácia da relação entre os comportamentos dos professores em aula (o processo) e a aprendizagem dos alunos (os produtos); o paradigma do pensamento dos professores, que estuda sobre o modo como os professores pensam, conhecem, percebem, refletem sobre os problemas da sua profissão, e como resolvem os problemas pessoais. Esse é um campo muito vasto, e por isso, é dividido em vários pontos como: os julgamentos do professor e o processo de decisão, a maestria do ensino, as histórias pessoais da experiência e a reflexão-em-ação e o prático reflexivo; e a abordagem ecológica dos processos interativos, em que o professor, em meio a uma sala de aula heterogênea, precisa de adequar a todas as situações da sala de aula.

Esses quatro capítulos são voltados para um público que se encontra em uma caminhada para a formação em alguma licenciatura, e se completam de tal modo a tornar curiosos os aspectos históricos que levaram a uma preocupação recente com a prática educativa.

Este tem resumo, mas não tem resumo e não merece. ++(-)

