

## RESENHA ACADÊMICA: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS INGRESSANTES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

*ACADEMIC REVIEW: A STUDY OF TEXTUAL PRODUCTION OF NEW STUDENTS IN THE DISTANCE EDUCATION*

**Karoliny Correia<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Este artigo focaliza as dificuldades encontradas na produção textual de alunos da primeira fase de um curso de graduação a distância de uma universidade no Sul do Brasil no que tange ao trabalho com o *gênero discursivo resenha acadêmica*. A questão de pesquisa que move este estudo é assim delineada: *Quais fatores são depreensíveis, em se tratando das vivências sociais com a modalidade escrita da língua, na análise de problemas de adequação ao gênero visibilizados na produção textual de resenhas na esfera acadêmica em curso de Letras Português a distância?* O estudo desenvolvido está ancorado nas teorias de letramento com base em Street (1984; 2003; 2009), Hamilton (2000), Barton e Hamilton (2004), entre outros autores que discutem os novos estudos de letramento por meio de perspectivas etnográficas; bem como nas teorias de gêneros discursivos de Bakhtin e seu Círculo (2003 [1952/53]). Os resultados evidenciam problemas de (não) adequação ao gênero, tanto no que se refere à configuração composicional quanto no que se refere ao conteúdo temático e ao estilo e sinalizam distinções entre *práticas de letramento escolares e familiares e práticas de letramento acadêmicas*, demandando ressignificações metodológicas na abordagem dos gêneros na esfera acadêmica. O estudo contribui para a área de Linguística Aplicada atentando para a necessidade de se proceder a uma elaboração didática (HALTÉ, 2008) que contemple as vivências dos alunos e suas fragilidades, de forma a incidir sobre elas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Resenha acadêmica, Gêneros discursivos, Letramento.

**ABSTRACT:** This article focus on the difficulties encountered in text production of students of the first phase of an undergraduate distance learning course at a university in southern Brazil with respect to the work with the gender discourse academic review. The research question that drives this study is thus outlined: *What factors are inferred, in terms of social experiences with written language system, in the analysis of problems of adaptation to the visualized gender in textual production reviews in the academic sphere in the course of Portuguese Language distance?* The study developed is anchored in theories of literacy based on Street (1984; 2003; 2009), Hamilton (2000), Barton and Hamilton (2004), among other authors who discuss the new studies of literacy through ethnographic perspectives; as well as the theories of genres of Bakhtin and his Circle (2003 [1952/53]). The results show problems (not) appropriate to the genre, both in terms of compositional configuration as in relation to

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de concentração em Linguística Aplicada. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) e E-mail: karol.correiaa@gmail.com

the thematic content and style and signal distinctions between school and family literacy practices and academic literacy practices, demanding methodological resignifications in addressing gender in the academic sphere. The study contributes to the Applied Linguistics area paying attention to the need to undertake a teaching preparation (HALTÉ, 2008) that includes the experiences of students and their weaknesses, so as to focus on them.

**KEYWORDS:** Academic Review, Genres, Literacy.

## INTRODUÇÃO

O uso da modalidade escrita da língua tem se mostrado cada vez mais indispensável às interações humanas, sendo praticamente impossível mover-se em determinados espaços sem recorrer à escrita. Desse processo decorre a importância de estudos que permitam entender a diversidade e a riqueza dos usos sociais da escrita nos diferentes agrupamentos humanos, razão pela qual consideramos pertinente focalizar neste artigo tais usos em uma das esferas da atividade humana, a esfera acadêmica.

A academia constitui-se como uma comunidade com cultura própria em termos de produção de conhecimento e práticas discursivas, e inclui uma combinação de gêneros discursivos específicos dessa esfera, os quais devem ser tomados como ferramenta para a inserção e o engajamento nesse entorno. Nesse sentido, em função de o discurso acadêmico se constituir como um tipo particular de mundo da escrita tomado sob uma série de convenções (STREET, 2009), este artigo busca focalizar as dificuldades encontradas na produção textual de alunos da primeira fase de um curso de graduação a distância no que tange ao trabalho com o gênero discursivo *resenha acadêmica*. Para tanto, nosso objetivo consiste em responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais fatores são depreensíveis, em se tratando de vivências sociais com a modalidade escrita da língua, na análise de problemas de adequação ao gênero visibilizados na produção textual de resenhas na esfera acadêmica em curso de Letras Português a distância?*

Os participantes da pesquisa são vinte e oito alunos da primeira fase do curso de Letras-Português a distância de uma universidade no Sul do Brasil, enquadrados em uma faixa etária bastante variável, que abrange tanto alunos recém-concluintes do Ensino Médio até alunos com formação acadêmica e atuação na rede pública de ensino, destacando-se o fato de que a maioria deles provém de entornos socioeconomicamente desprivilegiados. A

pesquisa se enquadra em um estudo de caso (YIN, 2005) de abordagem qualitativa interpretativista (MASON, 1996) com aporte em pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2007), que se deu por meio da análise dos textos produzidos pelos participantes, durante a disciplina de Produção Textual Acadêmica (PTA), no gênero *resenha acadêmica*. A escolha por esse gênero se deu em função de sua importância para a esfera acadêmica, considerando que por meio dele, em tese, o aluno tem grandes possibilidades de marcar-se discursivamente e construir, assim, sua identidade nesse entorno. Os instrumentos de geração de dados utilizados, além da pesquisa documental das resenhas, foram a *autobiografia* e a *ficha de letramento*, atividades produzidas pelos alunos na disciplina de PTA, as quais auxiliaram no diagnóstico inicial da turma.

A análise das produções textuais dos participantes da pesquisa foi feita à luz do ideário bakhtiniano, o qual, contudo, não apresenta um modelo analítico envolvendo a produção dos gêneros discursivos. Ao invés de assumirmos outros modelos de análise, propostos pela Sociorretórica ou pelo Interacionismo Sociodiscursivo, por exemplo, que para nós objetificam os gêneros (GERALDI, 2010) em boa medida, optamos por analisar as resenhas a partir dos três elementos que formam o todo do enunciado e que constituem os gêneros discursivos, ou seja, a *construção composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), os quais representam as diretrizes de análise deste estudo. Tais diretrizes envolvem muito mais do que os aspectos retóricos dos gêneros, pois “É justo pensar que o sujeito, ao praticar um determinado gênero, faça mais do que realizar ações de textualização” (BONINI, 2007, p. 61), levando-se em conta a característica interlocutiva da linguagem, a esfera de circulação, o suporte dos gêneros, entre outros. Para isso, nos valem de teorizações sobre os gêneros discursivos de Bakhtin e seu Círculo (2003 [1952/53]) e das teorias de letramento com base em Street (1984; 2003; 2009), Hamilton (2000), Barton e Hamilton (2004), entre outros autores que discutem os novos estudos de letramento por meio de perspectivas etnográficas. A partir dessas ancoragens esperamos compreender os fatores que estão subjacentes à (não) adequação dos gêneros da esfera acadêmica por alunos universitários.

## 1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA MODALIDADE CENTRADA NA LÍNGUA ESCRITA

Nos últimos anos, a educação a distância (EaD) vem ganhando visibilidade no cenário nacional, influenciada pela expansão do ensino superior e das tecnologias de informação e comunicação. Seu reconhecimento e regulamentação em âmbito nacional em 1996 se deram por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que passou a admitir a educação em todos os níveis de ensino, especialmente em função das demandas sociais, pois “[...] as atividades a distância vêm se configurando como essenciais nos contextos atuais de educação, de forma a atender a demandas diferenciadas de uma sociedade cuja complexidade vem crescendo pronunciadamente.” (SILVEIRA et al., 2010, p. 54)

A modalidade de educação a distância, marcada pela predominância das interações por meio da língua escrita, tem como principal objetivo suprir algumas dificuldades quanto aos acessos geográficos e à falta de tempo dos estudantes, caracterizando-se por apresentar metodologias e organização particulares como, a “[...] separação professor-aluno; utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos; aprendizagem individual; apoio de uma organização de caráter tutorial; comunicação bidirecional.” (SILVEIRA et al., 2010, p. 55). Para Cerutti-Rizzatti e Daga (2010), essa modalidade de ensino superior em contexto público e gratuito

[...] tende a convergir com duas substantivas fragilidades da população: falta de tempo e inexistência de capital econômico para destinação à formação superior. E, se a EaD é sensível a essas fragilidades, constitui, então, uma iniciativa tão relevante quanto louvável, com flagrantes implicações de cidadania (CERUTTI-RIZZATTI e DAGA, 2010, p. 157).

Tais considerações implicam na constituição do perfil dos alunos dessa modalidade, que apesar de bastante heterogêneo, revela, muitas vezes, condições históricas e socioculturais desprivilegiadas. Isso posto, uma das prioridades da EaD tem sido a formação de professores em exercício, especialmente aqueles que não dispõem de diploma de curso superior, tendo em vista as medidas impostas por políticas educacionais na década de 1990 que passaram a exigir dos professores habilitação em nível superior. Cerutti-Rizzatti e Daga (2010), ao discutirem a formação de professores via EaD, alertam que a esse perfil somam-se “[...] predicções como longo tempo de afastamento de processos de estudo formal, distanciamento geográfico de universidades conceituadas, experiência na atuação prática, sobrecarga de trabalho profissional ou familiar” (CERUTTI-RIZZATTI e DAGA, 2010, p. 162), o que, muitas vezes, implica a necessidade de ressignificações na prática metodológica dos cursos de formação.

Considerando as particularidades do contexto acadêmico e o perfil aqui delineado dos estudantes da modalidade a distância, torna-se visível a dificuldade enfrentada por muitos deles ao se depararem com eventos de letramento de relativa complexidade, pois tais eventos “[...] demandam o ato de ler conteúdos de expressiva densidade teórica, mesmo que redigidos em linguagem que prime pela simulação da dialogicidade, entendida, aqui, como troca de turnos de fala” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA, 2010, p. 158). Essa dificuldade, porém, pode adquirir um caráter duradouro, especialmente em função da impossibilidade de se contemplar, na EaD, “[...] as demandas de cada grupo específico, promovendo eventos de letramento que façam sentido em cada realidade em particular.” (SILVEIRA et al., 2010, p. 60). Eis por que a universidade precisa considerar o contexto situado das práticas sociais de leitura e produção dos diferentes gêneros discursivos, bem como as experiências dos alunos com o uso da modalidade escrita, de modo a conceber as práticas de letramento dos alunos como eixo norteador do processo de inserção no letramento acadêmico.

## 2 LETRAMENTO ACADÊMICO: DESAFIOS E IDENTIDADE

Os Novos Estudos do Letramento (NLS), ancorados nas dimensões etnográficas e antropológicas, têm se mostrado essenciais para a investigação dos impactos da escrita nas diversas esferas da atividade humana. Segundo Barton e Hamilton (2004), os conceitos de *práticas* e *eventos de letramento*, cunhados por esses estudos, têm mostrado uma contribuição significativa para a compreensão das práticas sociais que fazem o uso da modalidade escrita, uma vez que a escrita e seus usos sociais permeiam a maior parte das atividades de interação humana.

O conceito de *eventos de letramento*, proposto por Heath (2001 [1982]), designa as situações em que um texto escrito esteja presente e sendo utilizado para construção de sentidos na interação dos indivíduos, sendo considerados, dessa forma, eventos visíveis. Por sua vez, o conceito de *práticas de letramento*, proposto por Street (1984), é visto como algo mais amplo, que dá sustentação aos eventos de letramento, implicando o conjunto de vivências, de valores e experiências que envolvem a modalidade escrita da língua. Apesar de não ser visível – remissão à metáfora do *iceberg* de Hamilton (2000) –, as práticas podem ser depreensíveis a partir dos eventos.

Ao considerarem que os eventos de letramento são excelentes pontos de partida para a investigação no campo do letramento - a partir da identificação dos eventos podem-se depreender as práticas envolvidas nesse processo -, Barton e Hamilton (2004) propõem que as práticas, por ser um construto social, devem ser analisadas historicamente, levando em conta as ações situadas e as ideologias subjacentes aos sujeitos. A análise das práticas, portanto, não envolve somente o contexto escolar ou o acadêmico, pois o acesso à cultura escrita e a possibilidade de sua apropriação não se limitam a essas esferas, mas se dão nas interações interpessoais em geral.

Nesse sentido, para compreendermos as práticas envolvidas (e requeridas) no contexto acadêmico e os fatores implicados nas dificuldades encontradas pelos estudantes ingressantes nessa esfera, torna-se essencial a discussão sobre o conceito de *letramento acadêmico*, que tem sido foco de estudos recentes na área do letramento. Podemos compreender, então, o *letramento acadêmico* como um processo de desenvolvimento das habilidades e conhecimentos característicos da esfera acadêmica, especialmente as formas de interagir com os outros participantes desse entorno (OLIVEIRA, 2009; FISCHER, 2008). Para Oliveira (2009), a esfera acadêmica representa um novo discurso para o estudante, por isso, para que ele possa se engajar e se inserir no contexto acadêmico é necessário que seja socializado nesse discurso, o que não representa, seguramente, um processo imediato, pois o aluno “[...] se vê com o desafio de aprender uma nova linguagem social” (OLIVEIRA, 2009, p. 7). Dessa forma, não se deve considerar o letramento como algo que se possa ensinar formalmente, pois as pessoas se tornam letradas a partir da interação com outros membros de uma determinada esfera (ZAVALA, 2010); ou seja, a apropriação se dá por meio da imersão.

Lea e Street (1998), baseados em análises de suas pesquisas na esfera acadêmica, propõem o *modelo do letramento acadêmico*<sup>2</sup> como o mais favorável a uma compreensão aprofundada da escrita do estudante e sua relação com a aprendizagem em toda a academia, oferecendo assim uma alternativa aos modelos de *déficit de aprendizagem*<sup>3</sup> e de escrita baseados em modelos autônomos de alfabetização (STREET, 2009). O modelo do letramento

---

<sup>2</sup> Lea e Street (1998) propõem três modelos para a compreensão das práticas escritas dos estudantes: as habilidades de estudo, a socialização e o letramento acadêmico. Apesar de não negarem as interpenetrações desses modelos, os autores consideram o modelo do letramento acadêmico como o mais favorável para a compreensão do uso da escrita na esfera acadêmica.

<sup>3</sup> Não é nosso objetivo, em função das demandas do gênero *artigo acadêmico*, aprofundar aqui a discussão sobre aquilo que se tem chamado de *déficits* de aprendizagem, objeto de aguda crítica de Soares (1986). Ressaltamos, no entanto, que esse tema ganha destaque no ensaio de Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012).

acadêmico, do qual também buscamos ancoragem para a análise das produções textuais dos alunos, além de considerar as complexidades em torno da esfera acadêmica, leva em consideração as vivências anteriores dos alunos em relação à modalidade escrita da língua.

Para Oliveira (2009), os modelos propostos por Lea e Street (1998) – habilidades de estudo; socialização e letramento acadêmico - se hibridizam, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam os gêneros da esfera acadêmica, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, para se engajar nas práticas desse entorno, o que não implica a desconsideração do contexto social e a história de vida em relação aos letramentos anteriores.

Os alunos ingressantes no ensino superior trazem, no entanto, concepções de leitura e escrita oriundas da educação básica e de outras esferas, mas tais concepções, muitas vezes, não possibilitam que esses alunos se engajem na apropriação do discurso acadêmico, e assim dos gêneros característicos desse meio. Segundo Zavala (2010), “[...] em geral, se assume que os estudantes do ensino superior chegam a essas instituições prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige” (ZAVALA, 2010, p. 72), sem atentar que muitos deles não dominam nem conhecem suas particularidades e usos, pois não participaram de práticas discursivas que envolvem o uso desses gêneros. Para Ramires (2007), o aluno não consegue se engajar na esfera acadêmica, pois nem sempre reconhece essas normas e convenções de produção do discurso dessa esfera.

Para se constituir como um *insider* na universidade (KRAMSCH, 1998) o aluno deve atentar, acima de tudo, para o contexto acadêmico (MOTTA-ROTH, 2006, p. 856), participando de uma experimentação das práticas a fim de entender o novo contexto em que está inserido e conhecer os gêneros dessa esfera (BERKENKOTTER; HUCKIN; ACKERMAN, 1995). Como, em geral, os gêneros acadêmicos são relativamente estáveis e mais padronizados devido a convenções impostas por esse meio (RAMIRES, 2007), os estudantes precisam se empenhar em lidar com as atividades desse entorno de forma a poder participar da comunidade e inserir-se nela. Para isso, os estudantes têm que assumir posicionamentos ideológicos diante das atividades de leitura e de escrita para que possam se manifestar criticamente. Segundo Oliveira (2009), a esfera acadêmica requer que seus participantes compreendam

[...] o funcionamento dos inúmeros Discursos [sic] que circulam nela, bem como as formas de constituição dos gêneros discursivos próprios dessa esfera, e isso envolve muito mais do que habilidades de leitura e escrita, mas

formas de ser, agir, valorizar e utilizar recursos e tecnologias, a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade (OLIVEIRA, 2009, p. 8).

Por esse viés, Figueiredo e Bonini (2006) sugerem que os indivíduos façam etnografia das práticas de letramento, por meio da observação e da investigação das atividades desempenhadas pelos participantes da comunidade acadêmica, a fim de conscientizarem-se das práticas características dessa comunidade e dos textos que circulam nela, possibilitando, assim, uma maior mobilidade e inserção nessa esfera.

### 3 GÊNERO RESENHA: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A ESFERA ACADÊMICA

Os gêneros do discurso são vistos por Bakhtin (2003 [1952/53]) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, como formas discursivas – ou enunciados – que os indivíduos utilizam para se comunicar, que se dão em torno de uma finalidade específica e que seguem uma regularidade estrutural; isto é, os gêneros instituem relações interpessoais. Isso implica dizer que sempre nos comunicamos por meio de algum *gênero discursivo*, o qual é determinado pela esfera da atividade humana e pelo interlocutor, que juntos promovem condições de produção e finalidades específicas.

Quanto à constituição, os gêneros discursivos são formados por três elementos intimamente ligados: a *construção composicional* o *conteúdo* e o *estilo*. A *construção composicional* representa o arranjo esquemático final dos enunciados, ou seja, sua forma de organização, que transcende a materialidade do texto, visando o acabamento da totalidade discursiva. Além disso, esse elemento reflete a relação entre os interlocutores da comunicação discursiva; o *conteúdo temático* refere-se à abordagem de um determinado tema em um tempo e contexto específicos, ou seja, é o objeto do discurso; e o *estilo* está relacionado à seleção dos recursos linguísticos utilizados na composição do gênero e, por ser uma escolha particular, pode refletir a individualidade do falante, desde que seja constituído na alteridade. Esses três elementos, em uma relação de interdependência, refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana e as possíveis manifestações interacionais que se dão por meio dos *gêneros discursivos* em suas especificidades e particularidades.

É importante reforçar, contudo, que o conceito de *gêneros discursivos* envolve os textos, mas os transcende, pois não abrange somente a materialidade textual, implicando

especialmente as interações sociais que se dão por meio dos gêneros. É o que defende Marcuschi (2010), ao dizer que “Quando dominamos um gênero textual<sup>4</sup> [/discursivo], não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Levando em consideração tais aspectos, podemos enquadrar a *resenha acadêmica* como um importante gênero discursivo que contribui significativamente para a ampliação e circulação de discussões no contexto acadêmico, pois se caracteriza por divulgar e apresentar posições valorativas sobre as obras envolvendo um rigoroso amparo teórico (MOTTA-ROTH, 2001). Isso posto, enfatizamos novamente que os elementos constituintes do enunciado que formam a resenha acadêmica, ou seja, a *construção composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo*, são bastante peculiares dessa esfera e refletem as valorações dos participantes do letramento acadêmico.

Em geral, a *construção composicional* das resenhas acadêmicas envolve a configuração do gênero tanto no plano textual, o que envolve sua organização e o acabamento da totalidade discursiva, quanto no plano interacional, que indica a instituição de relações interpessoais na esfera acadêmica. Sua configuração costuma se caracterizar pela apresentação da obra e do autor; pelo resumo da obra; pela avaliação da obra, o que representa uma ação responsiva como leitor; pela interdiscursividade e pela recomendação da obra, ou seja, a interação com o auditório social médio (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]). Tais elementos não apresentam, no entanto, uma ordem linear na construção da resenha, mas se constituem como peças fundamentais para a produção de uma resenha adequada às exigências da academia, o que converge com a maleabilidade e a relativa estabilidade dos gêneros (BAKHTIN, 2003 [1952/53]).

O *conteúdo temático* dos textos acadêmicos, por sua vez, engloba estudos científicos produzidos na área de atuação acadêmica, configurando-se complexo em função da sua densidade teórica, determinando, dessa forma, a finalidade discursiva da *resenha*: uma visão crítica e avaliativa. Para fazer julgamentos valorativos, no entanto, é preciso ter conhecimento e um bom repertório da temática em questão, que devem ser mediados pelas vozes de diversos autores (ZAVALA, 2010), implicando uma atividade de leitura sobre o tema e a mobilização de outras obras, dando assim uma maior legitimidade à argumentação e à leitura crítica. Isso

---

<sup>4</sup> Mantemos, aqui, a expressão *gêneros textuais* porque é desse modo que o autor lida com o conceito e se trata de citação. Em não sendo citação, manteremos a adjetivação *discursivos*, tendo em vista o ideário bakhtiniano que assumimos nesta pesquisa.

se deve, em boa medida, ao fato de que a resenha circulará especialmente pela esfera acadêmica, campo que produz e divulga conhecimento para os seus participantes (RAMIRES, 2007). Eis a importância da interdiscursividade para a construção de uma resenha acadêmica.

Em se tratando do *estilo*, a resenha costuma trazer consigo a subjetividade do autor, que escolhe os recursos linguísticos – fraseológicos, gramaticais, lexicais etc. – adequados à interação instituída pelo gênero e à finalidade discursiva, nesse caso, a avaliação e divulgação de uma obra. Para construir uma resenha adequada às interações da esfera acadêmica, além de dominar um bom e variado repertório teórico, é preciso saber agenciá-los em favor de um projeto de dizer que se constitua como tal por meio da mobilização de recursos linguísticos, processo este especialmente vinculado às experiências anteriores com a modalidade escrita da língua. De acordo com Bakhtin,

Esse cunho de individualidade aposto à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural — as obras dos antecessores, nas quais o autor se apoia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc. (BAKHTIN, 2003 [1952/53], p. 298)

De fato, para que o aluno possa se engajar na comunidade acadêmica é indispensável que conheça as particularidades da resenha, que se constitui como um gênero importante para as interações desse entorno e para a construção de um discurso acadêmico. Nesse sentido, segundo Motta-Roth (2001), características como conhecimento prévio da temática do texto, habilidade em fazer julgamentos plausíveis e coerentes e uma avaliação crítica são fatores constituintes do que se chama de uma “boa resenha”. Acima de tudo, as resenhas acadêmicas exigem do aluno o desenvolvimento das capacidades de leitura e operações discursivas, como o descrever, o apreciar e o interpretar (CERVERA, 2008).

#### 4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS: ADEQUAÇÃO DO GÊNERO À ESFERA ACADÊMICA

Antes de partirmos para a discussão sobre as produções textuais objeto desta pesquisa, é importante mostrar alguns dos resultados obtidos a partir da análise dos instrumentos de geração de dados mencionados na introdução deste artigo, as autobiografias e as fichas de letramento. Como já destacamos anteriormente, consideramos necessária essa abordagem em

função de podermos apreender as práticas de letramento dos alunos por meio dos eventos por eles apontados.

Os resultados<sup>5</sup> evidenciaram que a maioria dos alunos era proveniente de entornos socioeconomicamente desprivilegiados, revelando uma considerável semelhança entre eventos de letramento relatados por eles, tais como: o acesso restrito a materiais escritos (GEE, 2004) no entorno familiar durante a infância, revelando uma rarefação do uso da modalidade escrita da língua nas práticas de letramento familiares; o predomínio de histórias orais contadas pelos pais; o predomínio da leitura de livros didáticos no ensino fundamental; a leitura-pretexo (GERALDI, 2003 [1991]) e a produção de fichas de leitura no ensino médio; atualmente prevalecendo a leitura de jornais e revistas a despeito de boa parte deles serem graduados em outra habilitação profissional. Tais dados demonstram que a produção de textos como prática socialmente situada de uso da linguagem parece não fazer parte das experiências vivenciadas por esses alunos, tendo em vista, especialmente, a recorrência do *modelo autônomo de letramento*<sup>6</sup> (STREET, 1984) em suas práticas escolares, o que, para nós, acarreta dificuldades com a produção textual e, conseqüentemente, com a inserção em determinadas práticas letradas, no caso específico, da universidade.

O modelo analítico proposto neste artigo se ancora na teoria de *gêneros discursivos* de Bakhtin (2003 [1952/53]),<sup>7</sup> tomando como diretrizes de análise os três elementos que configuram o todo do gênero, ou seja, a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo. Para proceder à análise, foram selecionadas as produções textuais representativas dos aspectos mais recorrentes nas resenhas produzidas, os quais, por sua vez, são contemplados pelas diretrizes anteriormente delineadas. A partir desses elementos, são analisados os aspectos constituintes ou não nas produções dos alunos, sem deixar de considerar os fatores interacionais da esfera acadêmica.

A primeira diretriz de análise se centra na **construção composicional** das resenhas produzidas pelos alunos participantes da pesquisa. Nas resenhas observadas, percebe-se que muitas delas trazem recortes da fala do autor do texto-fonte, ou seja, o texto passa a ser uma

---

<sup>5</sup> Devido às limitações de espaço do gênero *artigo acadêmico*, optamos por apenas fazer menção a esses resultados, sem detalhamento dos dados, pois nosso foco são as resenhas produzidas pelos graduandos.

<sup>6</sup> Acreditamos que, em boa medida, o modelo autônomo de letramento tem desconsiderado as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo escolar e imposto, sem um estudo acurado das necessidades e práticas de letramento dos alunos, o letramento dominante.

<sup>7</sup> Como já apontado, Bakhtin não nos fornece categorias analíticas em relação aos gêneros. Nosso objetivo foi fazer uma análise à luz dos critérios que emergem na elaboração didática a partir do ideário bakhtiniano.

seleção das ideias desse autor, porém, sem haver remissão de qualquer tipo à autoria. Trata-se de uma espécie de colagem de partes da obra resenhada. Isso evidencia a falta de compreensão da finalidade e funcionalidade das resenhas.

Um segundo aspecto bastante recorrente nos textos, e diretamente vinculado ao primeiro, foi a não marcação da voz do autor do texto, ou seja, boa parte dos alunos parafraseava o texto-fonte sem, para isso, fazer qualquer tipo de remissão, o que aproximava o texto do gênero *resumo*. Tal aspecto pode ser melhor visualizado no fragmento de uma resenha exposto a seguir.

*(1) Nas décadas de 70 e 80 inaugurou-se uma importante fase na educação brasileira que entrou com dificuldade de programar práticas didáticas inovadoras para os professores. Amplas propostas o MEC fez com programas e projetos para atender a comunidade educacional brasileira, assim como também órgãos oficiais promoveram cursos, encontros e debates. Contribui especialmente de lingüística teórica e aplicada para o professor. Destacou-se para os professores ensinarem para os gêneros textuais explorados pelos livros didáticos. Dessa forma confirma-se que os professores passaram a falar sobre letramento, graças a divulgações desses termos pelos PCN – isso porque outrora não se tinha professores ou educadores tão bem qualificados e com pensamento globalizado como de tem hoje, pra que se colocassem em práticas dinâmicas. (Fragmento resenha – alun@ A)*

Percebe-se, nesse fragmento, que em nenhum momento o aluno faz qualquer tipo de remissão à obra resenhada, isso dificultou o reconhecimento das vozes que incidem no texto, já que a resenha constitui-se da voz do autor do texto-fonte, de outros autores e obras, bem como a voz do próprio resenhista. Além disso, o fato de não situar a obra e o autor do texto-fonte, o que evidenciou uma não familiaridade com a remissão à autoria, fez com que muitos textos produzidos ocultassem a dialogicidade das vozes (BAKHTIN, 2003 [1952/53]). Uma análise similar, realizada em textos produzidos por alunos acadêmicos, foi feita por Matêncio (2003), e revelou que a estratégia de tornar explícita a voz da autora do texto-fonte era feita apenas no parágrafo inicial das resenhas, o que levava a inferir que o aluno compreendia que uma vez introduzida, se constituiria como “[...] informações suficientes para que se mantenha em foco o fato de que as posições ali apresentadas são dessa autora ou de autores aos quais ela remete.” (MATÊNCIO, 2003, p. 117).

Outro aspecto encontrado nas produções textuais, vinculado à primeira diretriz, refere-se a não familiaridade com a assunção à autoria na condição de resenhista, o que deveria

implicar o conhecimento da temática do texto e a condição de criticidade e avaliação da obra que envolve o gênero em foco. Tal situação resultou em falta de posicionamento crítico nas resenhas analisadas, sendo que muitas delas se limitavam a expressar superficialmente algum julgamento de valor, caracterizando-se, assim, como uma estratégia de preenchimento (FURLANETTO, 2006). É o que pode ser observado no fragmento a seguir:

(2) *Existem várias definições de letramento, mas a que melhor se encaixa talvez seja o constante processo de aprendizagem tanto do aluno quanto do professor. (Fragmento resenha – alun@ B)*

A partir da análise das resenhas produzidas, inferimos que não houve um posicionamento claramente definido por parte dos alunos, de modo que eles não se marcaram como resenhistas, o que fica evidenciado na superficialidade argumentativa do fragmento 2. A avaliação de uma obra implica uma perspectiva analítica potencialmente capaz de formar opiniões, envolvendo as impressões pessoais do resenhista, o que reforça a importância de se posicionar criticamente (MOTTA-ROTH, 2001). Por esse viés, não há, no processo comunicativo, o modelo de locutor ativo e interlocutor passivo, mas, o interlocutor, quando interage com o locutor, assume uma atitude responsiva ativa e visa à resposta do outro (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), demandando uma posição valorativa frente à obra.

O último aspecto vinculado à construção composicional e observado recorrentemente nas resenhas dos alunos refere-se a não familiaridade com o interdiscurso, característica fundamental da constituição de uma resenha acadêmica. Percebeu-se que muitos alunos não se valeram da interdiscursividade/intertextualidade<sup>8</sup> para construir seus textos, ou a tomaram como simples indicação dos autores presentes na discussão do texto-fonte, como pode ser observado no fragmento 3 abaixo.

(3) *No artigo são citados vários autores que defendem esta tese como JOHNS, 2006; SNYDER, 2008; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; BAYNHAM, 1995; BARTON, 2000; LEU, 2004; LANKSHEAR E KNOBEL, 2000; ORIANDI, 1988; STREE, 1994; THOPSON, 1995; RESENDE; RAMALHO, 2006; GEE, 1994; STEET, 2001; LUKE, 2004; FREIRE, 1973; MACLAREN, 1988, GIROUX, 1997; COE, 2002 ENTRE OUTROS. (Fragmento resenha – alun@ C)*

<sup>8</sup> Aqui tomamos a interdiscursividade e a intertextualidade como similares, mas reconhecemos as particularidades e implicações de cada um desses conceitos. Enquanto a primeira refere-se a valores axiológicos incidentes, nem sempre explícitos na materialidade textual, a segunda faz remissão à relação entre os textos, com foco na sua superfície.

Por ser concebida como um gênero intertextual por excelência, a resenha acadêmica demanda outras leituras, bem como o imbricamento entre o nosso texto e o texto da obra resenhada. Segundo Mundó e Badia (2000, p. 3), um texto acadêmico caracteriza-se por se remeter a diversas opiniões e “[...] deve mostrar à comunidade científica novas ideias que corroboram ou contradizem descobertas ou ideias anteriores”. Desse modo, compartilhamos com Bakhtin quando este postula que os enunciados não existem isolados, pois estão em constante relação dialógica com outros enunciados, ou seja, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003 [1952/53], p. 272). Isso nos leva a refletir que é por meio da interação que o outro também participa, assumindo uma posição ativa e responsiva. Para Koch (2008 [2006], p. 86),

[...] a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

A segunda diretriz de análise refere-se ao **conteúdo temático**, que trata do objeto de discurso do gênero em foco. Perceberam-se, na análise das resenhas, dificuldades de apropriação do tema, que puderam ser depreendidas a partir da não focalização, no resumo da obra, da progressão referencial do texto-fonte, das dificuldades de agenciamento de conhecimentos prévios no âmbito do tema para interlocução com o autor e das dificuldades de sumarização do conteúdo. Para Bezerra (2002), a resenha do aluno, muitas vezes, é resultado de uma leitura exploratória, ou seja, a primeira daquele assunto, o que dificulta o processo de apropriação imediata da temática do texto. Sabemos que, conforme apontam Mundó e Badia (2000, p. 5), “A qualidade dos textos está em função, sobretudo, do conhecimento que o escritor tem do tema e do gênero discursivo usado”, o que revela a importância do conhecimento prévio para a produção dos gêneros discursivos adequados às interações instituídas pela esfera acadêmica. A dificuldade de adequação ao conteúdo temático do texto-fonte pode ser observada no fragmento a seguir, escrito por um dos alunos no corpo do texto.

(4) *Tutora me desculpe...mas parei por aqui, eu entendi como proceder com a resenha, foi a parte que mais entendi até agora...mas empacuei aqui.Me desculpe. Me comprometo a tentar com outros textos...talvez foi a*

*dificuldade em resumir...não sei. (Depoimento do alun@ D no corpo da produção textual)*

A dificuldade de sumarização do texto por parte dos alunos evidenciou-se em boa parte das resenhas analisadas, que deixaram de explicitar as informações relevantes necessárias para a compreensão da temática do texto por parte do interlocutor. Nesse sentido, a leitura de diversos gêneros discursivos tem se mostrado como excelente ponto de partida – bem como de alimentação temática - para a produção de textos, o que nem sempre converge com muitas práticas de letramento, sejam elas de natureza escolar ou familiar. Essa consideração nos remete a Gee (2004), que entende a leitura e a escrita como processos culturais que se desenvolvem não só na esfera escolar ou acadêmica, mas também nas vivências familiares e nas diversas esferas da atividade humana.

A terceira e última diretriz de análise remete ao **estilo** das resenhas produzidas, visto como a seleção de recursos linguísticos com fins interlocutivos. Nas produções textuais analisadas observou-se a dificuldade dos alunos no agenciamento dos recursos linguísticos, lexicais e gramaticais em favor de um projeto de dizer; ou seja, as escolhas lexicais mostraram-se inadequadas à interação instituída pelo gênero *resenha acadêmica*. Parafraseando Bakhtin (2003 [1952/53]), tais escolhas lexicais que caracterizam o gênero se dão em função do público destinatário das resenhas e da esfera de circulação. Um exemplo de escolha lexical inadequada à interação das resenhas, tendo em vista o público destinatário – outros acadêmicos, profissionais da área, professores etc. -, pode ser observado no fragmento a seguir.

(5) *A idéia de letramento vai além do professor saber, vai até a compreensão do aluno na mensagem passada. (Fragmento resenha – alun@ E)*

Um segundo aspecto encontrado quanto ao estilo das resenhas foi a recorrência de frases telegráficas e desconexas, que puderam ser evidenciadas, sobretudo, pela falta de compreensão do tema. A maior parte das produções escritas dos alunos constitui-se de um conjunto de frases curtas, sem qualquer tipo de aprofundamento teórico. Essa dificuldade pode estar vinculada, além da incompreensão do texto, à falta de familiaridade com os eventos de letramento que focalizam a modalidade formal da escrita, evidenciando o predomínio de práticas de letramento divergentes das práticas da esfera acadêmica. Furlanetto

(2006, p. 527) ressalta, no entanto, que “[...] não são apenas condições internas à língua que determinam as possibilidades argumentativas”, de coerência e coesão dos textos, pois há outros fatores envolvidos, como o contexto, o repertório temático, o conhecimento compartilhado, a interação com os interlocutores, entre outros. Tais fatores podem ser observados no fragmento 6 disposto a seguir.

(6) *Letramentos são dêiticos. Pois variam dependendo o tempo o tempo e lugar enunciados. Os Letramentos são ideológicos. (Fragmento resenha – alun@ F)*

Além disso, muitas das frases que constituíram as resenhas investigadas mostraram-se incompletas, o que para nós revela a falta de familiaridade com uma leitura atenta do texto antes de submetê-lo como versão final. Isso implica na questão de o aluno/autor se colocar como leitor de seu próprio texto (MEURER, 1997), pois, segundo Motta-Roth (2006, p. 852), “Esse processo constante, envolvendo escritura, reflexão, revisão e re-escritura, produz efeitos extremamente benéficos ao texto e também ao aluno, pois este começa a experimentar a constituição da própria autoria”. Essa prática, porém, não parece representar uma atividade habitual para muitos alunos, o que pode ser observado no fragmento abaixo.

(7) *Em 1997, o MEC esta importante e desafiadora fase em nossa educação, mas esta inovação até hoje gera muita resistência da parte destes professores mal formados, que encontram muitas dificuldades para se adaptarem nesta nova fase da educação. (Fragmento resenha – alun@ G)*

O último aspecto encontrado nas resenhas foi a dificuldade no uso da norma padrão escrita, revelada desde as escolhas lexicais até aos aspectos de pontuação e progressão textual. Em boa medida, essa não familiaridade à adequação à norma padrão está vinculada a não ou pouca experimentação de eventos de letramento que requerem o uso da modalidade escrita padrão da língua, seja através da leitura quanto da produção de textos. Essa não familiaridade pode ser evidenciada no fragmento 10.

(8) *Que contribuição o gênero e letramento trás para letramento do educador já que o letramento sugerido e explorado pelos livros didáticos são os gêneros Textuais, e os professores alfabetizam letramento concluindo*

*que a linguagem é uma prática social, porém, não se efetua em sua prática.  
(Fragmento resenha – alun@ H)*

É importante destacar, no entanto, que não estamos preconizando que a falta de familiaridade com modalidade escrita padrão da língua exigida na academia – parte dos letramentos dominantes - converge com a falta de apreensão dos gêneros e de suas finalidades interacionais pelos alunos, isso porque reconhecemos que “[...] os problemas que se relacionam com a produção e a recepção de textos acadêmicos não se reduzem a aspectos puramente linguísticos.” (ZAVALA, 2010, p. 72), mas também à falta de familiaridade com o discurso acadêmico e com práticas de letramento dominantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da breve análise empreendida nas resenhas produzidas pelos alunos ingressantes na esfera acadêmica, pudemos constatar uma (não) adequação ao gênero *resenha acadêmica*, tanto no que se refere à configuração composicional quanto no que se refere ao conteúdo temático e ao estilo, revelando distinções entre *práticas de letramento escolares, acadêmicas e práticas de letramento familiares*. O que nos levou a chegar a essa conclusão, embora não tenhamos feito um estudo etnográfico dos eventos e práticas de letramento dos alunos, foi o fato de que muitos deles eram provenientes de espaços sociais caracterizados por diferentes práticas de leitura e escrita, o que, nesse caso, implica uma distinção substancial daquelas da esfera acadêmica, exigindo, assim, um esforço significativo dos alunos para a participação nessas novas práticas. Muitas vezes, contudo, as práticas de letramento dos alunos não possibilitam seu engajamento na apropriação do discurso acadêmico, e assim dos gêneros característicos dessa esfera.

A falta de familiaridade com o gênero *resenha* por parte dos alunos, tanto quanto a falta de familiaridade com as implicações interacionais e textuais desse gênero revelam, portanto, a necessidade de ressignificações metodológicas na abordagem dos gêneros na esfera acadêmica com a finalidade de se proceder a uma elaboração didática (HALTÉ, 2008) que contemple as vivências e fragilidades dos alunos. É preciso repensar, portanto, a configuração da disciplina de *Produção Textual Acadêmica*, que, ministrada no início do curso e com carga horária muito limitada – na EaD, compõe-se de dois meses de estudo -, propõe-se a familiarizar os novos graduandos com gêneros discursivos da esfera acadêmica. O

que percebemos, nesse caso, é uma tentativa malsucedida de familiarizar a maior parte dos alunos com apenas uma parte dos letramentos dominantes, pois a familiarização das convenções de um determinado gênero – considerando ainda a familiarização com outros usos da língua - demanda imersão efetiva e requer tempo.

Assim, reconhecemos a importância da formação docente, mais ainda da formação do professor de língua materna, seja continuada ou inicial, para que, a partir de uma conscientização das implicações do uso social e situado da escrita, o aluno - e futuro professor - possa valorizar a importância da apropriação dos letramentos dominantes sem deixar, no entanto, de considerar os letramentos vernaculares, o que demanda uma horizontalização – e não verticalização ou substituição - das práticas de letramento dos alunos – a *hibridização dos letramentos local e global* proposta por Street (2003). É por isso que Kalantzis e Copes (2006) sugerem que, ao invés de oferecer condições iguais aos indivíduos, a escola deva oferecer condições equânimes, não com o objetivo de atingir resultados iguais, porque cada indivíduo é distinto por natureza, mas de modo a almejar a ampliação do escopo de formação dos alunos por meio da convivência com as múltiplas representações.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53].
- \_\_\_\_\_. [VOLOCHÍNOV, V.N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (editoras). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas N.; ACKERMAN, conventions, conversations, and the writer: an apprenticeship tale of a doctoral student. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/ culture/ power*. New Jersey, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1995.
- BEZERRA, Benedito Gomes. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n.1, p. 37-68, jul./dez., 2002.
- BONINI, Adair. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas on line – Ensino* -, Juiz de Fora, p. 58-77, Ensino 2/2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo041.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2011.

CERVERA, Maria Christina da Silva Firmino. *O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; DAGA, Aline C. O ato de ler e a formação docente na EaD. *Letrônica*, v. 3, n.2, p. 153-166, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. ; CORREIA, K. ; Mossmann, S. S . Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: Roberta Pires de Oliveira; Zilma Gesser Nunes. (Org.). *Letras-Português no EaD: tão longe, tão perto*. Letras-Português no EaD: tão longe, tão perto.. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, v. , p. 126-145.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso* – Editora Unisul, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

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

FURLANETTO, Maria M. Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos Topoi. *Linguagem em (Dis)curso* – Editora Unisul, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 519-446, set./dez. 2006.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: \_\_\_\_\_. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

HALTÉ, Jean-François. L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, Metz: Siege Social, ns. 97-98, p. 171-192, 1998. [tradução para o português publicada em *Fórum Lingüístico*, v. 5, n. 2, p. 117-139, 2008.]

HAMILTON, Mary. Expanding the New Literacy Studies. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, Roz. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

KALANTIZIS, Mary; COPE, Bill. *Multiliteracies*. London and NY: Routledge, 2006.

KOCH, Ingedore V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008 [2006].

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford/New Yor: Oxford University Press, 1998.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 57-172, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003, p. 110-120.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: \_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Redação acadêmica: princípios básicos* (Org). Santa Maria: UFSM, Imprensa universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33., São Paulo, 2006. *Proceedings*. São Paulo: PUC-SP, 2006.

MUNDÓ, A. M. Camps; BADIA, M. Castelló. As estratégias de ensino-aprendizagem na escrita. In: MONEREO, Carles; SOLÉ, Isabel; NEVES, Beatriz Affonso (Orgs.). *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

RAMIRES, Vicentina. Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, MG, n. 1, p. 66-77, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo054.pdf>>. Acesso em: 20/07/11.

SILVEIRA, Ana Paula K; DAGA, Aline C.; EUZÉBIO, Michele D.; HACK, Josias; KRÜGER, Simone L. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. *Working Papers Linguística*. N. 2, p. 53-66, Florianópolis, 2010.

SOARES, Magda. *Linguagem e escolar: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'*, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. Academic Literacies approaches to Genre? *V Simpósio internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, Agosto, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. – 3 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. P. 71-95.

Data de recebimento: 07/02/2015

Data de aprovação: 25/05/2015