

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: ABORDAGENS SOBRE A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Eliane Feitoza Oliveira¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar os modelos de letramento desenvolvidos por Lea e Street (1998), subjacentes às aulas de um professor de Linguística do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo sobre o gênero resenha crítica. Para a análise, focalizamos excertos transcritos dessas aulas obtidos através de gravação em áudio e mobilizamos o campo teórico dos Novos Estudos do Letramento, mais especificamente as três abordagens desenvolvidas por Lea e Street (1998), a partir das quais a escrita pode ser compreendida e ensinada no ensino superior (modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos). O artigo encontra-se dividido em três seções mais as considerações finais. Na primeira seção, apresentamos algumas considerações sobre os diferentes conceitos do gênero resenha; na segunda, definimos os três modelos de letramento; na terceira, analisamos os registros.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos, Modelos de Letramento, Resenha Crítica.

ABSTRACT: This work aims to survey on the literacy models developed by Lea and Street (1998), subjacent to the classes taught by a Linguistics professor of the Languages Course from a private university in the city of São Paulo, regarding the critical review genre. For the analysis, transcribed excerpts obtained have been focused on as of these classes through audio recording, and we relied on the theoretical field of the New Literacy Studies – more specifically the three approaches developed by Lea and Street (1998), whence writing can be

¹ Doutora em Linguística Aplicada pelo programa de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). Docente do programa de Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR). Contato: eli_feitoza@yahoo.com.br

understood and taught in upper education (skills model, academic socialization model, and academic literacies model). The article is divided into three sections plus final considerations. In the first section, some considerations are presented about the different concepts of the review genre; the second section shows our definition of the three literacy models; and the records are analyzed in the third section.

KEYWORDS: Academic Literacies, Models of Literacy, Critical Review.

Recebido em: 28-08-2016

Aceito em: 20-12-2016

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, alguns pesquisadores vêm demonstrando certas preocupações em relação à forma como alunos universitários se engajam no discurso acadêmico. Neste trabalho, entendemos esse tipo de discurso como um modo de usar a língua que é próprio da esfera acadêmica. Ou seja, o discurso acadêmico é constituído, entre outros aspectos, de gêneros, que têm finalidades definidas, concepções de autoria e destinatários específicos. No interior desse discurso, a produção de texto, sob a égide dos gêneros discursivos, traria uma concepção de autoria cindida entre a exigência dialógica da linguagem, conforme os apontamentos interacionistas, e o agenciamento discursivo monovocalizado, no qual uma voz domina as outras vozes, típico da esfera acadêmica, que tende à paráfrase e à repetição de enunciados produzidos por membros mais inexperientes legitimados por esse contexto.

Assim, os estudos sobre o fenômeno do letramento desenvolvidos por teóricos que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984,

2003; BARTON, 1994; GEE, 1996) procuram entender os impactos que o uso da escrita pode causar em uma sociedade, mas os teóricos asseveram que esses impactos só podem ser observados em contextos culturais específicos, visto que as práticas de letramento têm caráter situado, pois assumem significados particulares em situações, instituições, grupos e esferas sociais (STREET, 1984).

Essa área de estudos define as práticas de letramento como “os modos culturais gerais de utilização da escrita” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7) – de modo que as práticas, na voz de Street (1995), podem ser vistas em uma dimensão cultural e social mais ampla, uma vez que não abrangem somente os usos que as pessoas fazem da escrita, mas os modelos sociais de letramento utilizados pelos sujeitos em determinado contexto e os significados que são atribuídos à leitura e à escrita em eventos de letramento.

Com base nessas considerações, este artigo tem o objetivo de analisar os modelos de letramento que estão subjacentes às aulas destinadas ao ensino dos gêneros acadêmicos, especificamente, ao ensino do gênero resenha crítica.

A análise dos registros revela e reforça que, no processo de letramento acadêmico², é natural a adesão do docente a mais de um modelo de letramento para ensinar determinado gênero do discurso, sendo que um modelo pode aparecer como dominante em relação aos outros. O problema reside quando o modelo de letramento dominante não abrange as singularidades do público atendido pela instituição de ensino; no caso deste trabalho, alunos oriundos de

² Vale salientar que o letramento acadêmico, para efeito deste trabalho, é visto “como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos” no contexto acadêmico (FISCHER, 2008, p. 180). Já a expressão *letramentos acadêmicos* refere-se a uma vertente teórica dos Novos Estudos do Letramento, cujo objetivo principal é investigar as práticas letradas do domínio acadêmico.

escola pública, que, por motivos diversos, ficaram anos longe dos bancos escolares (Cf. OLIVEIRA, 2011).

O CONCEITO DE RESENHA CRÍTICA

No livro *Para entender o texto: leitura e redação*, Platão e Fiorin (1993) dizem que resenhar é fazer uma relação entre as propriedades de um determinado objeto, enumerar seus aspectos relevantes e descrever as circunstâncias nas quais esse objeto está envolvido, de modo que o objeto resenhado pode ser qualquer acontecimento, texto ou obra cultural. Para os autores, a resenha pode ser descritiva – não apresenta juízo de valor ou apreciação, mas só as partes principais que compõem o objeto resenhado – ou crítica – apresenta apreciações por parte do resenhista.

Monteiro (1998), no livro *Elaboração de resumos e resenhas*, diferentemente de Platão e Fiorin, que fazem uma diferenciação entre resenha crítica e descritiva, define resenha como um resumo crítico. Para essa autora, o resumo é parte constitutiva da resenha, sendo que esta deve, obrigatoriamente, conter uma crítica, que pode vir articulada ou após a síntese da obra.

Para Andrade (2006, p. 11), o gênero também “é uma síntese seguida de comentário” crítico. Porém, de forma diversa da de Monteiro, ela aponta que o comentário, ou a crítica, aparece durante toda a síntese da obra, mas deve ter seu ponto alto no último parágrafo da resenha, pois é nele que deve vir “o comentário mais contundente e decisivo, dado que conclui a resenha e revela a

importância da obra e de seu autor para a comunidade científica” (ANDRADE, 2006, p. 32).

Já para Motta-Roth (2002), o gênero em questão é considerado um contínuo entre descrição e apreciação valorativa, tendendo ou mais para a descrição ou mais para a crítica. A autora não faz uma distinção entre resenha crítica e descritiva, mas atenta para o fato de que a ênfase da resenha pode ser a descrição minuciosa de uma obra sem, no entanto, deixar de lado a apreciação de valor do resenhista, que, por sua vez, não fica explícita no texto; ou pode concentrar-se mais na análise e avaliação do conteúdo sem, contudo, abrir mão dos aspectos descritivos. Em outras palavras, para essa autora, a resenha é crítica por excelência, ora tendendo para descrição ora para avaliação valorativa.

A partir do exposto, depreende-se que o gênero *resenha* não é ponto pacífico entre os estudiosos da linguagem nem no que diz respeito ao conceito e muito menos no que diz respeito aos aspectos composicionais. Além disso, há também divergência em relação à nomenclatura, pois, lendo os livros acima, encontramos os termos *resenha*, *recensão*, *resenha crítica*, *crítica recensória* e *resenha acadêmica*, que, segundo Severino (2000), pode ser classificada como informativa (apenas expõe-se o conteúdo da obra); crítica (manifesta-se o valor e o alcance da obra resenhada) e crítico-informativa (expõe-se o conteúdo e tecem-se comentários acerca do texto resenhado)³.

AS TRÊS ABORDAGENS SOBRE A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

³ A título de organização, e por ter sido esta a nomenclatura utilizada pelo docente participante desta pesquisa, adotamos o termo resenha crítica.

Segundo Lea e Street (1998), a escrita do estudante no ensino superior é compreendida a partir de três perspectivas: modelo do estudo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico.

Modelo das habilidades

A abordagem do estudo das habilidades compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. No que concerne à produção de texto, o foco está na tentativa de “corrigir” os problemas de linguagem de ordem gramatical e ortográfica que os alunos apresentam em seus textos. Ainda segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que a redação é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

Ver o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno (LEA; STREET, 1998). Os autores apontam que a crueza e a insensibilidade dessa abordagem acarretaram o refinamento do significado de “habilidades”, atentando para as

questões mais amplas de aprendizagem e do contexto social, denominada pelos autores de abordagem da socialização acadêmica.

Modelo da socialização acadêmica

O modelo da socialização acadêmica parte do princípio de que o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. O foco desse modelo está na orientação do estudante para a aprendizagem e interpretação das tarefas propostas pelo curso de sua escolha. Muito embora seja mais sensível ao aluno, como aprendiz, e ao contexto cultural, essa abordagem é criticada por assumir que a academia é uma cultura homogênea, na qual as normas e práticas têm de ser aprendidas, a fim de proporcionar o acesso a todos os setores da instituição (LEA; STREET, 1998). Essa abordagem baseia-se na crença de que a língua “é um meio transparente de representação e que formas disciplinares particulares são meramente refletidas, ao invés de construídas, nos textos escritos⁴ (LEA, 1999, P.107). Os autores resumem a abordagem das habilidades como o processo de aculturação dos estudantes no discurso acadêmico.

No tocante à avaliação da leitura e da escrita dos alunos, o modelo das habilidades e o modelo da socialização não privilegiam o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, mas apenas testam o nível de compreensão

⁴ Tradução nossa.

atingido pelos estudantes em situações e contextos isolados (provas, trabalhos etc.), perpetuando as lacunas e as dificuldades nos níveis cognitivo – no que diz respeito às estratégias de antecipação, à ativação de conhecimentos prévios, à formulação de hipóteses sobre os assuntos tratados em aula – e metacognitivo – no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de estabelecer objetivos na leitura, controle e regulamento do próprio conhecimento (KLEIMAN, 1989) – uma vez que esses dois modelos não preveem atividades que contemplem essas estratégias.

Modelo dos letramentos acadêmicos

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores que fazem parte da área dos Novos Estudos do Letramento e que se concentram em pesquisas sobre o que chamam de “Letramentos Acadêmicos”. Esse grupo de pesquisadores entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica, variando de acordo com o contexto e o gênero em que se inscrevem.

O modelo do letramento acadêmico concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita. Para tal, parte de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo discurso. A abordagem do letramento acadêmico vê as demandas de letramento

do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas do conhecimento e disciplinas.

Jones, Turner e Street (1999) também chamam a atenção para os possíveis conflitos que podem ocorrer por conta da mudança de contexto e do uso de repertório linguístico, supostamente desenvolvido pelo aluno, adequado para cada contexto. Eles apontam que a identidade pessoal dos estudantes pode ser contestada pelas formas de escrita exigidas em diferentes disciplinas, como as exigências de usar formas impessoais e passivas em oposição à primeira pessoa e às formas verbais ativas, de modo que o aluno pode sentir-se, em um primeiro momento, deslocado, por não dominar as convenções da escrita acadêmica, e utilizar as formas de escrita com as quais foi familiarizado em outros níveis de escolarização, mas que não são aceitas na produção de um determinado gênero acadêmico.

A abordagem dos letramentos acadêmicos parte do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem. Nesse sentido, Lea (1999) desafia o modelo de transmissão e assimilação da aprendizagem, no qual se espera que os alunos interiorizem, individualmente, o conhecimento transmitido pelo professor.

É importante salientar que esses três modelos não se excluem, mas são interdependentes, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da comunidade acadêmica para, então, engajar-se nos modos de escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes

situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Todavia, Lea e Street (1998), Jones, Turner e Street (1999) apontam que não é adequado aderir rigidamente a um único modelo para tratar dos supostos problemas de escrita dos alunos e para ensinar os gêneros acadêmicos, pois a escrita acadêmica não deve ser vista apenas como uma “habilidade” que o aluno tem de aprender e desenvolver por meio da socialização promovida pelo professor mas também como uma expressão de valores e crenças culturais e de posições epistemológicas que, muitas vezes, permanecem ocultas para os estudantes.

OS MODELOS DE LETRAMENTO SUBJACENTES À PRÁTICA DE ENSINO DA RESENHA CRÍTICA

Nesta seção, objetiva-se discutir sobre os modelos de letramento subjacentes à prática de ensino dos gêneros acadêmicos, a partir da análise de trechos⁵ das gravações de quatro aulas do professor da disciplina Linguística I, cujo objetivo foi o de pedir a produção do gênero *resenha crítica* para fins avaliativos.

Nessas aulas – entendidas como eventos de letramento, ou seja, como episódios observáveis moldados por uma determinada prática de letramento (STREET, 1995) – o professor, além de conceituar o gênero resenha, deu orientações didáticas, no que concerne à escrita da resenha. Os registros aqui analisados foram gerados em meados de 2009, em virtude de nossa pesquisa de

⁵ A título de organização, os trechos destacados estão recuados 1,25 centímetro da margem esquerda, em itálico, e seguem os padrões da língua escrita. Entre colchetes, encontram-se observações da pesquisadora.

mestrado, cujo objetivo foi o de analisar os conflitos gerados na produção de resenhas críticas em função de concepções divergentes sobre o gênero.

Conforme destacado no início deste artigo, as conduções didáticas das aulas foram analisadas com base nas abordagens com as quais a escrita é ensinada e compreendida na universidade. No que concerne a essas abordagens, vale salientar que um professor dificilmente adota apenas um modelo para ensinar determinado gênero, visto que as suas crenças acerca do que seja ensino, aprendizagem e avaliação da escrita envolvem a combinação de mais de um modelo. No entanto, em contextos específicos, nos quais o professor solicita atividades específicas de escrita, é possível notar uma abordagem dominante (LEA, 1999), o que pode ser observado nos excertos destacados a seguir.

O professor de Linguística, antes de passar ao seu conceito de resenha e dar orientações sobre como gostaria que o gênero fosse produzido, iniciou a aula esclarecendo o motivo pelo qual adotaria a resenha como instrumento de avaliação, como mostram os seguintes excertos:

Eu tenho que passar um trabalho para vocês, porque a nota do primeiro bimestre ela comporta uma prova e um trabalho, certo? Então, nós faremos uma média no primeiro bimestre: uma prova e um trabalho. Programei pra vocês a resenha de um texto. Eu vou deixar o texto [na pasta]. Vocês vão pegar esse texto, tá? Que é um texto que, naturalmente, trata sobre Linguística, e vocês vão resenhar esse texto [o nome do texto é “As contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa”]. Mas veja: eu quero uma resenha. Ficou claro?

Vê-se, nos trechos acima, que o objetivo da produção da resenha era ter um instrumento de avaliação para ajudar a compor a nota do semestre, de modo que fica subjacente à fala do professor a ideia de que a avaliação da tarefa

visaria apenas ao resultado em detrimento do processo de ensino e aprendizagem do gênero resenha. A hipótese de que a avaliação da resenha visaria ao resultado ganha força quando ele fala que quer *uma resenha*, excluindo, assim, a possibilidade de produção de outros gêneros por parte dos alunos.

Ao solicitar a resenha como instrumento de avaliação, o professor parecia supor que os alunos sabiam produzir o gênero – dado que o eximiria da responsabilidade de ensiná-lo ou ao menos de defini-lo. Porém, ao perguntar se tinha ficado clara a proposta da tarefa, uma aluna afirmou que *uma resenha é um resumo*, fazendo com que ele redirecionasse a aula, desencadeando um processo de socialização do gênero, como mostram os seguintes fragmentos:

Não é. Então, é o seguinte: o problema maior que nós temos é o que é resenha, porque nem sequer a ABNT, que é Associação Brasileira de Normas Técnicas, designa realmente o que venha ser uma resenha, certo? Tem termos que diz que a resenha é um resumo comentado. Agora, na verdade, essa ideia de resumo comentado ela varia não só de curso para curso, como também de professor para professor. Significa que cada professor pede uma resenha de acordo com aquilo que ele aprendeu, tá? O professor dele de graduação ou de mestrado orientou que resenha era aquilo e é aquilo que o professor de vocês entende como resenha.

Tendo em vista que o modelo da socialização acadêmica, como o próprio nome diz, vê o professor como principal responsável por inserir os alunos na cultura acadêmica, a fim de que eles aprendam as práticas de escrita dessa esfera (LEA; STREET, 1998), observa-se, nos trechos acima, a aproximação da fala do professor com esse modelo, quando, mesmo negando que *resenha é um resumo*, considerou a afirmação da aluna para introduzir um conceito do gênero bastante

corrente no meio acadêmico que, embora não fosse o dele, já serviria aos propósitos iniciais de socializar os alunos com o assunto.

Assim, é possível afirmar que foi o comentário da aluna que levou o professor a perceber que nem todos os presentes no momento da gravação sabiam definir o gênero em questão. Esse dado mudou a condução didática da aula visto que, inicialmente, ele não iria discorrer sobre a definição do gênero, pois parecia supor que os alunos soubessem, transferindo a eles a tarefa de escrever um texto que pudesse ser considerado como resenha, conforme prevê o modelo das habilidades.

No excerto destacado a seguir, é possível inferir que o professor, cumprindo a tarefa de socializar os alunos com as práticas da universidade, procurou alertá-los sobre a possibilidade de outros professores pedirem e definirem resenha de forma diversa da dele:

Há certos autores que diferencia resenha descritiva e resenha crítica, tá? Há professores que vão falar em resenha descritiva e resenha crítica. Eu, por minha vez, não faço essa distinção. Obrigatoriamente, e do meu ponto de vista, toda resenha é crítica até aquilo que se considera como resenha descritiva, pois se você tem ponto de vista ali, se você tem comentário ali, ela passa a ser, obviamente, uma crítica. Outra coisa: como pode ser feita? Muita gente ensina assim: primeiro você faz um resumo e depois você comenta. Pra mim isso não vale, essa história de fazer resumo e depois comentar, tá? Eu entendo que uma resenha ela seja, à medida que você vai resumindo, você vai comentando, tá? Então, o comentário vai surgindo ao mesmo tempo em que você vai resumindo, tá?

No excerto, observa-se não apenas uma espécie de alerta aos alunos – no que diz respeito à forma com a qual o professor desejava que eles estruturassem a resenha, que, por sua vez, poderia diferir da forma de outros professores – mas

também a remissão do professor a discursos de estudiosos legitimados no âmbito universitário, pois, conforme apontado neste artigo, alguns estudiosos da linguagem que escrevem manuais de produção de texto ou analisam a produção de resenha no meio acadêmico definem-na como: (a) resenha descritiva, descreve as partes principais do objeto resenhado, e resenha crítica, apresenta apreciação do resenhista sobre o objeto resenhado (PLATÃO; FIORIN, 1993); (b) resumo crítico, no qual a crítica pode vir articulada ou após a síntese da obra resenhada (MONTEIRO, 1998); (c) síntese articulada ao comentário, de modo que o comentário deve ter seu ponto alto no último parágrafo do texto (ANDRADE, 2006); e ainda, segundo Motta-Roth (2002), (d) como um contínuo entre descrição e apreciação, cuja ênfase recai ora na descrição ora na crítica sem, no entanto, deixar de lado as considerações do resenhista.

Assim, ao socializar o gênero com os alunos, verifica-se na fala do professor rejeição à distinção que alguns autores fazem entre resenha descritiva e resenha crítica; rejeição à definição de resenha como um resumo comentado; e o seu alinhamento, ao menos no que diz respeito a alguns aspectos composicionais do gênero, a outras definições – síntese articulada ao comentário e contínuo entre descrição e apreciação.

Tendo em vista que a abordagem da socialização acadêmica transfere ao professor a responsabilidade de ensinar aos alunos as convenções de escrita dessa esfera e os gêneros que nela circulam, a fim de que eles possam reproduzir em seus textos as orientações dadas pelo professor, este passou a discorrer acerca de como tecer os comentários na resenha:

Eu vou fazer comentários da seguinte maneira: eu vou relacionar o que eu estou resumindo com aquilo que eu conheço, com outros livros, com a minha vivência, tá? Esses são os tipos de relações que vão, quer dizer, tipos de comentários que vão estar presos ao pedaço que eu resumi, ficou claro? Então, eu vou fazer, eu vou juntar este elemento com outros elementos que estão no mesmo texto, certo?

É interessante observar, no que concerne aos comentários que deverão aparecer na resenha, que o professor não mencionou quais são os recursos linguístico-discursivos adequados para produzir o gênero. Apesar de haver indícios do reconhecimento do caráter polifônico do gênero por parte do professor, quando disse que é necessário “relacionar o que eu estou resumindo com aquilo que eu conheço, com outros livros, com a minha vivência”, ele não explicitou como os alunos poderiam fazer menção à voz do autor do texto original e a outros textos, por meio do uso de verbos de dizer e modalizadores, a fim de que pudessem construir a argumentação requerida na resenha.

Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), para relacionar o dizer do autor do texto de origem com o de outros autores que tratam do mesmo assunto, faz-se necessário, entre outros fatores, que o produtor da resenha lance mão de verbos de dizer (o livro retrata, o autor diz etc.), expressões que distinguem a responsabilidade enunciativa (no dizer do autor, segundo o teórico, para o autor, conforme o teórico...), aspas para inserir a voz de outros autores e elementos conectivos, que, além de organizar as ideias contidas no texto, colaboram para contrapor a voz do autor do texto com as vozes de outros autores e a voz do resenhista (embora, entretanto, ainda que, apesar de...).

Assim, diante das explanações do professor acerca de como os comentários deveriam ser feitos, nota-se a sua ancoragem não só no modelo da socialização acadêmica mas também no modelo das habilidades, que, segundo

Lea e Street (1998), além de desconsiderar a trajetória de letramento dos alunos, transfere a eles, entre outras coisas, a responsabilidade de aprender e a de desenvolver habilidades de leitura e escrita requeridas para atuar no contexto acadêmico e para produzir os gêneros que nele circulam.

Tendo em vista que os alunos, no momento da geração dos registros, estavam no início do primeiro semestre do curso de Letras e era a primeira vez que tinham contato com a disciplina de Linguística e com os textos dessa área, evidencia-se a emergência do modelo das habilidades, na voz do professor, quando este também desconsidera as histórias prévias de letramento dos alunos, supondo que eles leram *outros livros* ou textos da área de Linguística que lhes permitissem tecer comentários e relacioná-los com o artigo de origem da resenha. A adesão ao modelo das habilidades fica mais evidente quando o professor explicita para os alunos a sua concepção de resenha, o que pode ser observado no seguinte excerto:

Na realidade, eu entendo a resenha como uma descrição pelo modo que você leu o texto, certo? Você leu o texto, você compreendeu o texto, você articulou o texto com as coisas que você conhece, com a sua visão de mundo, com a sua vida, tá? Você fez todo esse tipo de articulação que você faz quando você lê. Você não lê por ler, senão você não vai entender o que tá lá, né? Você constrói, na medida que você lê, você constrói um outro texto, que é a sua leitura.

A partir da concepção do professor, que não via a resenha como um resumo comentado, mas como “uma descrição pelo modo que você leu o texto”, depreende-se que, no momento da geração dos registros, ele supunha que os alunos, em suas trajetórias escolares, tinham sido submetidos a um modelo de letramento que focalizava a leitura como atividade de interação, visto que, na

voz do professor, os alunos teriam de ler e compreender o texto de origem, bem como articulá-lo com outros textos, que supostamente tinham lido, com *sua visão de mundo e com a sua vida* para fazer a resenha.

Segundo Rojo (2004), o modelo interativo de leitura, como o próprio nome diz, focaliza a leitura como atividade de interação entre leitor e autor, sendo o texto o mediador desse processo interacional. Esse modelo, conforme Koch e Elias (2007), vê o autor e o leitor como sujeitos ativos que se constroem no texto, de modo que o leitor, para chegar ao sentido do texto, precisa ativar não só seus conhecimentos linguísticos e suas estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferências etc.) mas também suas vivências e seus conhecimentos textuais, além de suas relações com outros textos. Assim, nota-se a adesão do professor ao modelo das habilidades, pois, ao explicitar o seu conceito de resenha para os alunos, partiu do pressuposto de que estes possuíam habilidades de leitura que lhes facultassem ler, compreender, ativar conhecimentos de mundo adquiridos por meio de outras leituras para, enfim, produzir a resenha.

Após o reforço de que é necessário ler e entender o que se está lendo, o professor retomou o seu conceito de resenha e enfatizou que resenha não é resumo:

A resenha nada mais é do que um modo de descrição de como você leu o texto, que elementos na sua cabeça você utilizou para ler o texto, pra compreender o texto, para interpretar aquele texto, certo? Isso é o que eu considero como resenha. Volto a frisar: resenha não é resumo.

O trecho destacado reforça a crença do professor de que estava lidando com leitores proficientes, que possuíam capacidades que lhes permitissem ler,

compreender e interpretar o texto que serviria de base para a produção da resenha, de modo que tal crença justifica, talvez, o fato de ele não ter recorrido ao texto de origem para ler e discutir com os alunos a fim de levantar possíveis dificuldades de compreensão.

Conforme prevê a abordagem das habilidades (LEA; STREET, 1998), a crença do professor de que estava lidando com leitores proficientes transferiu aos alunos as seguintes responsabilidades: ler, compreender, relacionar o texto de origem da resenha com outros textos, produzir um bom texto, sem inadequações sintáticas e ortográficas, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita seria de inteira responsabilidade deles; desenvolver habilidades de leitura e escrita exigidas na produção da resenha, visto que o professor pressupunha que os alunos já as possuíam e que, portanto, não precisaria auxiliá-los com atividades que os ajudassem a desenvolvê-las – o que também pode justificar a sua ênfase em um dos aspectos composicionais da resenha (resumo do texto de origem articulado aos comentários do resenhista) em detrimento dos aspectos linguístico-discursivos que materializam o gênero.

Tendo em vista que Lea e Street (1998) resumem a abordagem da socialização acadêmica como um processo de aculturação pelo qual os estudantes passam ao terem contato com o discurso acadêmico, esse modelo voltou a ganhar força na voz do professor, quando, ao final da aula, este ressaltou a importância do gênero resenha no âmbito universitário, em uma tentativa de fazer com que os alunos passassem a valorizá-lo como ele parecia valorizar no momento da geração dos registros:

E, gente, resenha é a base fundamental do curso superior, ela é a base central da pesquisa. Quando você faz pesquisa, certo? Você busca os textos de pesquisa, busca a bibliografia de pesquisa e aquilo que te interessa, normalmente, o que você faz? Você resenha, porque você pode aproveitar de uma outra vez. Então, resenha é fundamental, tá? A primeira coisa que a gente aprende, em questão de trabalho científico, é fazer resenha, entenderam?

Nota-se, no fragmento acima, o quanto o professor valoriza o gênero ao dizer que “resenha é a base fundamental do curso superior, ela é a base central da pesquisa”. No entanto, para que os alunos pudessem passar a valorizar a resenha, a fim de produzi-la conforme as orientações do professor, seria necessário que este tivesse deixado claro, entre outros aspectos, qual é o contexto de produção do gênero, seus propósitos comunicativos, bem como quais são os papéis dos interlocutores (professor, como corretor da resenha, e aluno, como produtor do gênero, que, por sua vez, deveria atender aos propósitos avaliativos do professor), aspectos que não foram mencionados por ele, mas que fazem parte do letramento acadêmico, no que concerne ao ensino de gênero.

Antes de concluir a aula, o professor socializou com os alunos como eles poderiam, na visão dele, começar a resenha partindo da referência bibliográfica:

Então, a primeira coisa que eu vou colocar na resenha é [o professor se dirige até a lousa] o sobrenome do autor. Como é que eu coloco. Por exemplo, sobrenome em caixa alta. O nome pode ser assim: [o professor anota um nome fictício na lousa] primeira letra maiúscula e as demais minúsculas. Ou simplesmente assim: só as iniciais maiúsculas [o professor anota na lousa as iniciais P. L] Ficou claro? Depois você vai colocar o nome do livro [o professor escreve na lousa o nome de um livro fictício] “Jogos na sala de aula”, certo? Veja: somente a primeira letra do título em maiúsculo e se tiver subtítulo, coloca dois pontos e o subtítulo. Depois precisamos colocar a cidade onde o livro foi editado. Vamos colocar São Paulo [o professor anota o nome da cidade na lousa]. Depois vocês colocam o nome da editora, vamos supor

que seja a editora Contexto [professor anota o nome da editora na lousa], você escreve o nome da editora, coloca vírgula e o ano da edição. Vamos supor que seja 2010. Após o ano, você coloca o número de páginas do livro, utilizando a abreviação “p” ou “pág”. Lembrando que isso é só um exemplo, esse livro não existe. Depois de colocar as referências bibliográficas, você pode iniciar a resenha. Lembrando que, à medida que você vai resumindo, você vai comentando, ficou claro?

Ao detalhar como são redigidos os dados bibliográficos de uma obra, a fim de que pudessem, ao menos na visão dele, ser um ponto de partida para os alunos iniciarem a escrita do texto, o professor apenas reforçou mais um dos aspectos da forma composicional e de como a resenha deveria ser organizada: dados bibliográficos que devem vir antes do início da resenha.

Depreende-se da análise que o trabalho com a resenha desenvolvido pelo professor priorizou apenas dois aspectos do gênero (resumo articulado ao comentário e dados bibliográficos) que, na sua visão, são importantes para a organização composicional da resenha, de modo que os aspectos linguísticos e discursivos não foram mencionados durante toda a gravação da aula, transferindo aos alunos a responsabilidade de aprendê-los, conforme prevê o modelo das habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste trabalho revela que, nas aulas do professor, a emergência dos modelos de socialização acadêmica e de habilidades deu-se de maneira concomitante, pois, à medida que o professor socializava com os alunos dois dos aspectos composicionais do gênero, o seu conceito de resenha, a forma com a qual gostaria que os comentários fossem feitos e as capacidades de leitura

envolvidas na produção da resenha, ocorria também a emergência do modelo das habilidades, configurado na pressuposição de que os alunos eram leitores e escritores proficientes.

A pressuposição de que estava lidando com alunos capazes de ler, fazer inferências, relacionar outras leituras e conhecimento de mundo para chegar ao sentido do texto levou o professor a não explicitar, entre outros aspectos, os recursos linguísticos adequados para elaboração dos comentários, o caráter polifônico do gênero, o contexto de produção da resenha, os papéis dos interlocutores. O professor também não discutiu o conteúdo do texto de origem da resenha, a fim de levantar possíveis problemas de interpretação e compreensão do léxico, requisito que, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), também é imprescindível para que o aluno produza um bom texto.

Machado (2005) salienta que, para a produção da resenha acadêmica crítica, outras condições devem ser satisfeitas, como, por exemplo: compreensão do contexto de produção do gênero, da infraestrutura geral do texto de origem e da resenha, bem como dos mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero. Vê-se, conforme as orientações da autora, que, para a escrita da resenha, não basta saber como estruturá-la, mas é necessário compreender o texto de origem. Sendo assim, é possível dizer que o professor apenas socializou com os alunos a sua forma de compreender o processo de escrita do gênero, como se fosse a única forma de se produzir sentido por meio da linguagem, no que concerne a um plano global e sequencial mínimos: apresentação das referências bibliográficas, resumo articulado aos comentários.

Acreditamos que práticas calcadas em modelos de letramento que não ultrapassam os limites da transferência ou socialização de conhecimento sobre alguns aspectos globais dos gêneros discursivos típicos da esfera acadêmica, bem como a negação do ensino dos aspectos linguístico-discursivos que os materializam limita a participação do aluno neste domínio e, por conseguinte, compromete a formação de futuros profissionais aptos a lidar com a demanda de letramento balizada pelo ensino de gênero a partir de um viés discursivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006. (Coleção Aprenda a fazer).

BARTON, D. **Literacy**: an Introduction to the Ecology of Written Language. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1993.

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

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 9-72.

LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing Knowledge through texts and experience. JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 103-123.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-166, jun. 1998.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos e resenhas**. São Paulo: Atlas, 2000.

MONTEIRO, S. D. **Elaboração de resumos e resenhas**. Londrina: EDUEL, 1998.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. MAURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002. p. 77-116.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento Acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania,** 2004. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2000.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** London: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education.** London: Longman, 1995.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** *Paper* entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, outubro de 2003. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/street-traduzido.html>. Acesso em: 10 nov. 2009.