

**DIFERENTES EXPECTATIVAS ACERCA DO ENSINO DA PRÁTICA DE
LETRAMENTO DA RESENHA**
**DIFFERENT EXPECTATIONS ABOUT THE TEACHING OF THE PRACTICE OF
REVIEW LITERACY**

Eliane Feitoza Oliveira*

Resumo

O objetivo do presente trabalho é o de analisar as diferentes expectativas que alunos e professores do curso de Letras têm acerca do ensino da prática de letramento do gênero resenha crítica. Para tal, recorre-se às postulações de alguns pesquisadores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1996; 2001; LEA e STREET, 1998, LILLIS, 1999, entre outros). Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, visto este instrumental ter permitido estabelecer relações entre as histórias pregressas de letramento das alunas, suas expectativas em torno do ensino da resenha crítica e as formas com as quais os professores ensinam o gênero. Os dados analisados, obtidos através de uma entrevista aberta com três alunas e gravação de duas aulas de dois professores, revelam que as estudantes esperavam, entre outras coisas, que o ensino da resenha fosse visto como um processo, a partir de uma perspectiva discursiva, e não como resultado da transferência de letramento de alguns de seus aspectos globais.

Palavras-chave: diferentes expectativas; letramento acadêmico; ensino; resenha crítica

Abstract:

This work aims to analyze the different expectations that students and professors of the Languages & Literature Course have about the literacy practice teaching to the review write-up genre. To this end, postulations were resorted to of some researchers integrating the Area of New Studies to Literacy (GEE, 1996; 2001; LEA e STREET, 1998, LILLIS, 1999, among others). This work is characterized as a qualitative, ethnographic-oriented research, for such instrumental has allowed establishing relationships between the students' previous literacy history, their expectations regarding review write-up teaching, and the ways professors teach such genre. The data analyzed – gathered through an open interview with three female students and recording of two classes given by two professors – reveal that the students expected review write-up teaching to be seen as a process, from a discursive perspective rather than resulting from the interference of literacy in some of its global aspects.

Keywords: different expectations; academic literacy; teaching; review write up

1. Introdução

* Mestre em Linguística Aplicada (UNICAMP). Bolsista CNPq e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: eli_feitoza@yahoo.com.br
Recebido em julho de 2011; aceito em setembro de 2011.

Os recentes estudos desenvolvidos no Brasil sobre o letramento acadêmico apontam que os alunos que ingressam na graduação revelam sérias dificuldades em produzir os gêneros mais recorrentes nessa esfera. No contexto de formação com o qual estamos envolvidos – primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade particular da capital de São Paulo – os graduados notadamente revelam suas dificuldades nas atividades relacionadas à produção de resenha crítica. Essas dificuldades têm a ver com as histórias pregressas de letramento dos alunos, com a forma com a qual as práticas letradas da academia são apresentadas a eles, com os Discursos que os constitui e o Discurso que lhes é exigido na universidade.

Segundo Santos (2007), em sala de aula, as práticas de leitura e escrita na graduação têm seu início quando o professor pede aos estudantes que leiam os textos, indicados na bibliografia básica que compõe a disciplina, para posterior discussão. Devido ao fato de esses textos geralmente estarem acima do nível de compreensão dos alunos calouros, a discussão em torno deles acontece de forma deficitária, pois não há uma reflexão sobre

as ideias apresentadas pelo autor e sim a exposição, pelo professor, daquilo que considera importante. Ou então, a partir da leitura do texto, passa-se a discutir um tema; porém não se dialoga com as ideias do autor. O aluno afasta-se do texto lido passando a comentar o tema conforme o seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas (SANTOS, 2007, p.79).

Considerando, conforme Motta-Roth (1999), que as competências comunicativas/pragmáticas para a produção eficiente de um determinado gênero discursivo só são desenvolvidas a partir da interação efetiva em determinada esfera social, é possível dizer que as questões em torno da leitura e da escrita agravam-se quando o professor, a partir dos textos indicados na bibliografia, solicita aos alunos a produção de uma resenha crítica sem antes desenvolver atividades que contemplem os seguintes aspectos: desenvolvimento de habilidades e estratégias cognitivas exigidas na leitura crítica; ativação de conhecimentos prévios sobre a produção e recepção do gênero em questão; análise crítica do conteúdo do texto que servirá de base para a produção da resenha; análise dos efeitos de sentido que alguns elementos linguístico-discursivos têm nesse gênero, entre outros procedimentos.

Assim, sem o desenvolvimento de atividades que abranjam esses aspectos é praticamente impossível o aluno iniciante posicionar-se de forma crítica diante de um texto que ele não entendeu, de modo que a sua resenha “revela sua incompreensão e se caracteriza como uma colagem do texto original, isto é, revela que ainda não se constituiu como um leitor” e como um escritor proficiente (SANTOS, 2007, p.79). Porém, mesmo assim, a resenha do aluno serve para o professor como instrumento de avaliação da compreensão da

leitura do texto original.

Na perspectiva de Gee (1996), a construção da condição letrada dos alunos envolve conflitos entre os Discursos a que tiveram acesso antes do ingresso na universidade e os Discursos que lhes são exigidos por parte dos professores – pois os estudantes, ao se depararem com a necessidade de aprender algo tido como novo, acionam o conhecimento acumulado durante suas histórias prévias de letramento, com o intuito de encontrarem similitudes entre o que já conhecem e o que está sendo exigido em termos de escrita. No entanto, nem sempre – em virtude do modelo de letramento a que foram submetidos em anos anteriores de escolarização, que não vê a leitura e a escrita como práticas sociais – eles não empregam um repertório linguístico-discursivo que lhes permite escrever os vários gêneros que circulam na universidade nem lhe é dado tempo para adquiri-lo antes de ser avaliado (LEA; STRET, 1998).

Além disso, com base em nossa experiência docente, é possível dizer que os estudantes trazem para a universidade expectativas em torno do ensino da escrita acadêmica, bem como sobre o ensino de alguns gêneros acadêmicos – dentre eles, podemos citar a resenha crítica – que vão de encontro à forma com a qual os professores ensinam as convenções desse tipo de escrita e esses gêneros.

Assim, diante do panorama explicitado acima, objetiva-se neste trabalho¹ apresentar e analisar as divergências de expectativas acerca do ensino da resenha crítica à luz dos pressupostos teóricos de pesquisadores da área dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1996; 2001; LEA e STREET, 1998; JONES, TURNER e STREET, 1999; LILLIS, 1999, FISCHER, 2008). Para tanto, foram gravadas, no primeiro semestre de um curso de Letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo, quatro aulas – duas do professor de linguística (**P1**) e duas da professora de língua portuguesa (**P2**), nas quais os dois professores deram orientações acerca da escrita da resenha e pediram a produção do gênero como instrumento de avaliação. Após a gravação das aulas e da entrega aos alunos dos textos corrigidos, realizou-se uma entrevista aberta com três alunas (**A1**, **A2** e **A3**)² sobre as dificuldades que enfrentaram ao produzir as resenhas com base nas orientações dos professores.

¹ Os dados e a discussão teórica presentes neste artigo provêm da pesquisa de mestrado desta pesquisadora que, por sua vez, foi financiada pelo CNPq/UNICAMP, através do programa de mestrado em Linguística Aplicada desta instituição (2009/3 – 2011/2).

² No período da coleta de dados, as alunas tinham entre 21, 33 e 43 anos e as três estudaram na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. As siglas **A1**, **A2** e **A3** foram usadas para preservar a identidade das alunas.

Recebido em julho de 2011; aceito em setembro de 2011.

Os dados assim obtidos constituíram a base da análise apresentada neste artigo que, por sua vez, encontra-se organizado da seguinte forma: conceituação das noções de Discurso e letramento acadêmico, bem como de outros aspectos envolvidos neste processo; análise dos dados; e considerações finais, nas quais constata-se que as alunas esperavam, entre outras coisas, que o ensino da resenha fosse visto como um processo no qual seriam focalizados os mecanismos linguístico-discursivos que constituem o gênero, ao passo que os professores abordaram o gênero a partir de uma perspectiva que apenas abrangia alguns dos aspectos globais do gênero.

2. A noção de Discurso e de Letramento Acadêmico

Segundo Gee (1996), as línguas não são monolíticas, ou seja, cada língua é composta de muitas sublínguas – no que diz respeito aos diferentes padrões de usos da língua e às escolhas lexicais, gramaticais e de conectores discursivos que as pessoas fazem nela – chamadas pelo autor de linguagens sociais. Para o teórico, as linguagens sociais são adquiridas pela socialização dos indivíduos nos Discursos. Ou seja, as pessoas aprendem novas linguagens sociais e gêneros quando são socializadas naquilo que o autor chama de Discursos³, definidos como:

[...] maneiras de ser no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, bem como os gestos, olhares, posições do corpo e roupas. Um Discurso é um tipo de *kit* de identidade que vem completo com [...] instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão (GEE, 1996, p. 127) (tradução nossa).

A partir do exposto, depreende-se que a linguagem é tida como elemento constitutivo dos Discursos. Em outras palavras, os Discursos convocam linguagens sociais específicas, mas envolvem muito mais do que a palavra escrita, pois integram também “maneiras de falar, ouvir, [...] agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir, usando vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, a serviço de articular identidades significativas e atividades socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 719).

Além disso, os Discursos são entendido como *kits* de identidades. Para o autor, é como se nós recebêssemos um *kit* completo com dispositivos específicos (modos de falar, agir,

³ O autor usa o termo Discurso com D maiúsculo para se referir apenas à língua em uso (GEE, 2001, p.719).

pensar, se comportar, interagir, bem como com objetos, ferramentas e tecnologias), no sentido de que esse *kit* possibilita que promulguemos uma identidade específica e nos engajemos em atividades também específicas associadas a essa identidade (GEE, 2001).

No que diz respeito ao domínio acadêmico, nosso foco de estudo, o aluno universitário calouro deveria assumir a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir dentro desse domínio. Porém, antes que assuma essa identidade, ele precisa ser socializado no Discurso acadêmico, o que não acontece de forma imediata, pois, para o aluno, esse domínio configura-se como um novo Discurso, ou seja, ele se vê com o desafio de aprender uma nova linguagem social.

Partindo do pressuposto de que somos membros de inúmeros Discursos, para Gee (1996), ao nos depararmos com a necessidade de aprender algo tido como novo, recorremos ao conhecimento historicamente acumulado, a fim de encontramos similitudes entre o que já conhecemos e o que se apresenta, de modo que este movimento convoca os conhecimentos adquiridos no Discurso Primário para, então, atuarmos nos Discursos Secundários.

Os Discursos Primários são aqueles que aprendemos primeiro, durante nossa socialização como membros de uma família. Eles constituem a nossa primeira identificação social enquanto cidadãos e nos dão base para aquisição e aprendizagem de outros Discursos, aos quais seremos expostos em outros contextos. Os Discursos Secundários são aqueles pertencentes às instituições secundárias (escola, igreja, trabalho, armazéns, repartições públicas etc.), ou seja, que não fazem parte de nossa socialização primeira e que, portanto, temos de adquiri-los e aprendê-los fora do núcleo familiar (GEE, 1996).

A partir da noção de Discurso expressa por Gee (1996; 2001), é possível dizer que o ensino superior, inserido dentro do domínio acadêmico, em virtude das práticas de letramento que lhes são específicas, apresenta-se como distinto de outros níveis de escolarização. Porém, isso não quer dizer que os gêneros tidos como acadêmicos não devam circular ou serem aprendidos no ensino fundamental e médio, segundo os PCNs e as OCEM.

Fischer (2008, p.180), ancorada à noção de Discurso de Gee (2001), aponta que o letramento característico do domínio acadêmico refere-se “à fluência em formas, particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social.” Dentro dessa perspectiva, a inserção na cultura letrada do domínio acadêmico dá-se pelo desenvolvimento de reflexões de caráter metalinguístico, no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros discursivos, conteúdos e conceitos que compõem determinada

área do conhecimento (FISCHER, 2008).

Com base em nossa experiência no ensino superior, mais especificamente no curso de Letras, os alunos ingressantes, por não terem tido acesso às linguagens sociais recorrentes na universidade, sentem dificuldades para realizar as atividades propostas pelos professores, principalmente no que diz respeito à escrita de um texto a partir da leitura de outros. Sendo assim, as estratégias que os alunos utilizam para compreender e escrever os textos não são suficientes para que produzam textos reconhecidos pelos professores como acadêmicos.

Desse modo, essas dificuldades podem ser causadoras de conflitos, porque o letramento do domínio acadêmico é visto como um produto acabado, e não como um processo. Ou seja, o aluno, ao ter contato com a área de conhecimento específico, deve, já num primeiro momento, demonstrar habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas em outros níveis de escolarização, e não construí-las à medida que vai tendo contato com as formas de escrita privilegiadas nesse domínio. Porém, conforme revela a análise dos dados, os alunos vêem o processo de aquisição da escrita acadêmica, ou melhor, da prática da resenha como algo que deve acontecer de maneira paulatina.

Os autores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior e, para melhor ilustrar isso, propõem um modelo de letramento que contemple as histórias de letramento dos universitários. Para tanto, os teóricos expõem os três modelos sobre os quais a escrita é entendida e ensinada, a saber: modelo das habilidades, modelo da socialização e modelo do letramento acadêmico.

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 a 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. Lea e Street (1998) apontam que a crueza e a insensibilidade dessa abordagem acarretaram o refinamento do significado de

“habilidades”, envolvendo e atentando para as questões mais amplas de aprendizagem e do contexto social, denominada pelos autores de abordagem 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, enquanto 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). Ou seja, esse modelo parte da crença de que, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam os gêneros do discurso tidos como acadêmicos, ele estará habilitado a se engajar em todas as práticas letradas que permeiam essa instância.

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, partindo 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.

Conforme Lea e Street (1998), uma das características dominantes das práticas de letramento da universidade é a mudança de práticas letradas entre um contexto e outro, entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e outro. Desse modo, segundo os autores, o aluno, logo num primeiro momento, sente a necessidade de implantar um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada contexto, disciplina e professor e para lidar com os significados sociais e identidades que lhes são convocadas. Porém, na visão dos autores, alguns conflitos podem se estabelecer quando o aluno, apesar de ter a consciência da mudança de práticas, não tem um repertório de práticas linguísticas suficientes para atuar nos vários

contextos da instituição nem lhe é dado tempo para adquiri-lo, mesmo que parcialmente, antes de ser avaliado.

Assim, os autores apontam que a instituição que adota esse modelo está preocupada com a negociação entre professores e alunos de práticas de letramento em conflito. Ou seja, para eles, contrastar práticas de letramento conflitantes é um elemento importante para tomarmos conhecimento sobre como os alunos negociam e atendem às exigências do curso que escolheram, a fim de identificarmos o que de fato precisa ficar claro para que eles se engajem no discurso acadêmico.

É importante salientar que esses três modelos não se excluem, mas são dependentes, 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 uso da escrita valorizados nesse contexto. Contudo, Lea e Street (1998) e Jones, Turner e Street (1999) apontam que não é adequado aderir rigidamente a apenas um modelo para tratar dos supostos problemas de escrita dos alunos, 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, misteriosas para os estudantes.

A este respeito Lillis (1999) aponta que a pressuposição de que as convenções da escrita acadêmica fazem parte do senso comum acarreta na instituição da “prática do mistério”. Essa prática trabalha contra os menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, ou melhor, contra as pessoas oriundas das classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso ao ensino de nível superior, sujeitos com os quais estamos lidando na presente trabalho.

Na voz de Lillis (1999), a prática do mistério emerge dos contextos e situações específicas de aprendizagem do ensino superior, bem como da cultura dessa esfera. Essa prática, segundo a autora, é estabelecida de duas maneiras: pelo endereçamento ou direcionamento dominante (BAKHTIN, 1986 *apud* LILLIS, 1999) nas relações professor/aluno e pela omissão de ensinar ao aluno as convenções de escrita que regulam determinado gênero acadêmico.

A crítica feita pela autora consiste na premissa de que a universidade atual abarca alunos que não foram socializados nem no Discurso Primário nem em outros níveis de

escolarização, Discursos Secundários, com as práticas escriturais privilegiadas pela universidade. Porém, os professores esperam que os alunos utilizem-nas na produção de gêneros acadêmicos. Assim, as convenções de escrita que os alunos deveriam usar na produção de ensaios, resumos, resenhas, entre outros gêneros, permanecem implícitas, ao invés de explícitas, porque o professor, na maioria das vezes, parte do pressuposto de que os estudantes já sabem quais são essas convenções, ou seja, trabalhando apenas em prol de estudantes ideais⁴ (LILLIS, 1999).

Ao julgar que as convenções escriturais da produção acadêmica ou de determinado gênero fazem parte do “senso comum”, o professor institui a prática do mistério que, por sua vez, trabalha contra os alunos menos familiarizados com as convenções dominantes, dificultando, assim, seu acesso ao discurso acadêmico. Outro fator que dificulta o acesso do aluno, segundo Lillis, é o *endereçamento* dominante no ensino superior, processo no qual não há uma relação dialógica entre alunos e professores, mas apenas a voz do professor, num espaço monológico, a sala de aula.

De acordo com Bakhtin (2003), um dos traços constitutivos do enunciado é o seu *endereçamento* a um destinatário – a que o autor chama de “*orientação dialógica do discurso*” (BAKHTIN, 1998, p. 85). Essa orientação dialógica, ou seja, a perspectiva do outro, é o que determinará o tratamento que será dado ao tema, o que o locutor vai dizer e o gênero do discurso com o qual vai dizer. Assim, Bakhtin (2003), no que diz respeito ao *endereçamento* de um enunciado, coloca o destinatário/receptor em posição de destaque no ato comunicativo, porque não o vê como um participante passivo, mas como sujeito que mantém uma atitude responsiva/ativa em relação às palavras do locutor, no sentido de concordar, discordar, completar, obedecer ou aderir às suas ideias.

Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que a atividade discursiva é um diálogo com a presença de, pelo menos, duas vozes: a voz do autor e a voz do suposto receptor, portadores de diferentes discursos. Para Bakhtin (2003), é a suposta concepção do destinatário que o autor do enunciado tem que o faz projetar as possíveis réplicas do receptor que, por sua vez, determina o enunciado. Nessas circunstâncias, a atividade comunicativa, dimensão discursiva mediada pela linguagem, é fruto da interação (alternância de vozes) entre locutor e interlocutor. Assim, muito embora os aspectos envolvidos no ensino/aprendizagem da leitura

⁴ Na voz da autora, os alunos tidos como ideais são aqueles que, além de pertencerem às classes sociais economicamente favorecidas, tiveram contanto, em seus contextos primários de socialização e níveis anteriores de ensino, com práticas escriturais privilegiadas na universidade.

e da escrita no processo de escolarização formal não se constituíssem como foco de pesquisa para Bakhtin, Lillis (1999) toma o conceito de *endereçoamento* para os seus estudos sobre a escrita do estudante no ensino superior.

Em termos práticos, para a autora não basta propiciar aos alunos atividades que, supostamente, possam levá-los a desenvolver e aperfeiçoar competências linguísticas e capacidades discursivas escritas, convocadas na produção de textos coerentes e adequadas às situações comunicativas da universidade. Para que o aluno passe a ter domínio dos recursos linguístico-discursivos oferecidos pela própria língua, de forma a conduzi-los à obtenção de efeitos de sentido adequados às diferentes circunstâncias nas quais são convocados a agir por meio da linguagem, ele precisa ter voz. Ou seja, o estudante precisa ter contato de frente com o professor a fim de: negociar e renegociar as especificidades da tarefa determinada pelo professor; explicitar suas dúvidas; e explorar quais são as expectativas que os professores têm em relação a sua escrita. Desse modo e com base nesta assertiva, passa-se à análise das diferentes expectativas que alunos e professores têm em relação ao ensino do gênero resenha crítica.

4. Diferentes expectativas em torno do ensino da prática de letramento da resenha crítica

Na gravação das duas aulas de *PI*, o professor conceituou o gênero resenha crítica, orientou como gostaria que o gênero fosse redigido, indicando como texto base para ser resenhado um artigo de divulgação científica que trata do impacto dos estudos linguístico em sala de aula. Quanto ao conceito e às orientações de escrita, o professor disse que:

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. Na realidade, eu vejo a resenha, realmente, como a descrição desse texto que você produziu quando você fez a leitura. Perfeito? Tá claro? 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. 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. 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

Recebido em julho de 2011; aceito em setembro de 2011.

minha vivência. 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 ou vou juntar este elemento com outros elementos que estão no mesmo texto, certo?

Observa-se no excerto acima que o professor socializou a forma com a qual gostaria que a resenha fosse estruturada, bem como sua rejeição à ideia de que uma resenha seja um resumo seguido de comentário, pois entendia o plano global do gênero como um resumo articulado ao comentário. No que concerne à forma com a qual os comentários deveriam ser feitos, nota-se a ancoragem de *PI* não só ao modelo da socialização acadêmica, mas, também, ao 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 atuarem no contexto acadêmico e para produzirem os gêneros que nele circulam.

Tendo em vista que os alunos, no momento da coleta de dados, 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 desta área, evidencia-se a emergência do modelo das habilidades, na voz do professor, quando ele 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 sobre e relacioná-los com o artigo de origem da resenha.

Além disso, depreende-se do excerto destacado que, no momento da coleta de dados, 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, articulá-lo com outros textos, que supostamente tinham lido, com *sua visão de mundo, com a sua vida* para fazer a resenha.

Assim, pode-se dizer que o professor de Linguística, ao tentar ensinar resenha crítica aos alunos, tinha a expectativa de que eles pudessem produzir o gênero articulando resumo e comentário, ativar capacidades de leitura e escrita que os levassem a compreender, comentar o texto de origem e relacioná-lo a outros textos que supostamente tinham lido. Contudo, não mencionou quais são os mecanismos linguístico-discursivos que colaboram para construção de comentários e apropriação da voz do autor do texto base nem de outros textos. Ou seja, o professor não adotou uma perspectiva discursiva para ensinar a resenha.

Recebido em julho de 2011; aceito em setembro de 2011.

A professora de Língua Portuguesa indicou como texto base para a produção de resenha a lição 33 do livro de Platão e Fiorin, *Para entender o texto: leitura e redação*, sendo que este livro é destinado, ao menos em seu projeto inicial, ao ensino médio e com teor instrucional, pois, por se tratar de um manual de produção de texto, dá instruções sobre como se produzir os mais variados gêneros textuais, principalmente, os gêneros escolarizados (descrição, narração e dissertação). No que concerne às orientações para a produção da resenha, visto o resumo ser parte constitutiva da resenha crítica, **P2** procurou enfatizar as diferenças entre os dois gêneros, ao invés de dizer que resenha não era resumo, como mostram os trechos destacados:

eu reduzi o conteúdo com as próprias palavras, fiz o resumo; reduziu e acrescentou comentários, aí fiz a resenha. Enfim, a gente pode fazer uma resenha de qualquer coisa, o que a gente vai fazer é fazer uma parte de resumo e vai comentar. Então, toda vez que você for fazer a resenha de um texto acadêmico, de um artigo, do capítulo de um livro você pode começar pela referência, que vocês já aprenderam comigo, e aí começa o texto para valer. Vocês podem colocar na resenha, aí que esta uma grande diferença do resumo, coisas que não tenham a ver apenas com a história. Enquanto no resumo eu me prendo ao conteúdo que está sendo apresentado, a resenha permite que eu olhe também a forma, ela permite que eu comente além dos detalhes da própria estrutura do texto, ou seja, E você precisa pensar, verificando o que de fato é importante ser dito. É importante pensar: “pra quem que eu estou fazendo essa resenha, vai ser útil o que eu vou tá falando?”. É difícil fazer um comentário e é difícil você mesclar o comentário com um resumo num texto científico. Eu vou colocar aqui na lousa como eu quero que vocês façam a resenha [a professora escreve na lousa como os alunos devem estruturar a resenha]: 1) dados bibliográficos; 2) resumo do conteúdo do texto; 3) comentário crítico. Pode fazer o resumo e o comentário, o comentário pode ser mesclado com o resumo ou não.

Além de tentar diferenciar resumo de resenha, socializando as diferenças existentes entre os dois gêneros, **P2** também deu destaque aos aspectos da infra-estrutura da resenha (dados bibliográficos, resumo do texto de origem e comentários) – que, segundo Machado (2005), ainda abrangem contextualização e relação da obra com outras que abordam o mesmo tema, a avaliação da obra, que pode aparecer de forma implícita na resenha, e a indicação da leitura do texto aos seus possíveis leitores –, bem como deu orientações acerca da situação de produção do gênero.

Visto que, segundo os pressupostos teóricos da área dos Novos Estudos do Letramento, a atividade de uso da linguagem é altamente situada (STREET, 1984; BARTON 1994), observa-se que, em relação à situação de produção, **P2** apenas ressaltou um aspecto da situação de produção (a consciência do produtor sobre o possível leitor da resenha), deixando de lado outros aspectos importantes, como, por exemplo: o espaço social, temporal e físico em

que se situa o produtor da resenha (aluno do primeiro semestre do curso de Letras na sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa), efeitos de sentido que o produtor do texto quer causar no leitor da resenha etc. (MACHADO, 2005) – o que permite dizer que a professora aderiu ao modelo das habilidades, visto ter deixado a cargo dos alunos perceberem isso sem o seu auxílio.

Outro aspecto importante de ser mencionado é o fato de **P2** ter autorizado os alunos a fazerem tanto a resenha articulando resumo e comentário quanto o resumo e, por fim, o comentário. Assim, se a intenção de **P2** era levar os alunos a uma reflexão acerca das formas possíveis de se redigir uma resenha, ao invés de apenas enfatizar apenas uma possibilidade, torna-se possível dizer que ela alinhou-se ao modelo do letramento acadêmico que, por sua vez, critica a ideia de que os alunos apenas tenham contato com postulações que denotem uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem.

Em relação aos comentários, **P2**, bem como **P1**, ancorou-se ao modelo das habilidades, pois não mencionou quais são os mecanismos linguístico-discursivos adequados à produção dos comentários na resenha, deixando a cargo dos alunos que fizessem essa descoberta para, então, usá-los em suas produções.

Assim, os excertos destacados indiciam que a professora tinha a expectativa de que as alunas pudessem redigir a resenha a partir de um plano global mínimo – indicação bibliográfica da obra resenhada, resumo e comentário – que difere do plano global adotado por **P2**. Embora os planos globais adotados pelos dois professores sejam diferentes, vale salientar que eles não adotaram uma perspectiva discursiva do ensino do gênero, uma vez que exigiram a presença de comentários na resenha, visto esse ser um aspecto composicional do gênero, porém não mencionaram como esses comentários poderiam materializar-se linguisticamente.

Já os relatos das alunas durante a entrevista aberta revelaram alguns conflitos de expectativas em relação ao ensino da resenha. O primeiro conflito destacado recai sobre os textos escolhidos como base para a produção das duas resenhas:

(A2) Por exemplo, o texto que o professor [de linguística] deu é muito confuso. O começo dava pra entender porque falava sobre a redação na sala de aula, no meio já mudava o assunto e depois, no fim do texto, ele voltava pro assunto do começo, assim fica confuso. E outra, eu nunca tive contato com esse tipo de texto que o professor deu pra ler, eu lia romance, histórias em quadrinhos;

(A3) Como é que eu vou comentar um assunto, se eu não tenho base pra comentar? Eles poderiam ter dado um texto que a gente pudesse comentar. O professor [de linguística] poderia ter dado um texto menos complicado de se entender e todos os alunos da sala tiveram dificuldades pra entender o texto. Uma hora eram as palavras, outra ora era a própria estrutura do texto como A2 falou. Então, começa daí: não dá pra aprender a fazer resenha usando logo um texto complicado. Eu acho que ele poderia ter dado um texto mais claro, considerando que a gente estudou em escola pública, que não ensina como a se fazer resenha, e se ensina não ensina direito.

Os excertos revelam as dificuldades que as alunas tiveram de compreender o texto escolhido por **PI** como objeto da resenha. Essas dificuldades podem ser justificadas no fato de essas estudantes terem sido submetidas ao modelo autônomo de letramento em suas experiências prévias de escolarização, pois esse modelo parte do princípio de que a aquisição do código é condição suficiente para que o indivíduo leia e produza qualquer gênero (cf. STREET, 1984), de modo que é possível verificar a emergência desse modelo na fala de **A3** quando ela reclamou por *um texto mais claro*, visto que ela estudou em escola pública.

Na verdade, as duas alunas queriam que o professor tivesse considerado a história de letramento dos alunos antes de escolher o texto, contudo, ele, por estar calcado nos modelos da socialização e das habilidades, acreditando que estava lidando com leitores e escritores proficientes, não considerou o letramento dos alunos, no momento de escolher o texto. Desse modo, o conflito que se evidencia emerge da dificuldade que as alunas tiveram em compreender o léxico e a organização do texto original, sendo que esse conflito pode ser melhor traduzido entre quem o professor esperava que esses alunos fossem, leitores e escritores proficientes, e quem eles eram no momento da coleta de dados (GEE, 1996), alunos da escola pública que não tiveram contado com o gênero escolhido pelo professor como objeto da resenha nem com a resenha. Além disso, vale ressaltar que o texto escolhido pelo professor, artigo de divulgação científica, trata, de forma resumida, de vários assuntos pertinentes à área da Linguística.

As alunas também relataram que os dois professores deveriam ter dado um tempo maior para que elas pudessem ter condições de produzir uma resenha valendo nota, como é possível verificar nos excertos abaixo:

(A1) Eu acho, assim, que quando começasse as aulas, eles já deveriam dar modelos de resenhas pra nós. Porque, assim, eles já pediram essas resenhas valendo como nota. Eu nunca tinha feito resenha. Tudo bem que eles explicaram como é, como faz, como eles queriam, mas pra mim me pegou de surpresa, eu não sabia por onde começar, o que colocar no papel, como colocar no papel. Eles poderiam ter sugerido pra gente ler resenhas, fazer resenhas como textos mais

fáceis e depois pedir uma pra nota. Eles já deram um trabalho valendo nota, isso complicou todo mundo;

(A2) É um texto que a gente achava que sabia o que era, mas não sabe, então, tem que ter a parte de adaptação e depois começa a valer nota. Inclusive eu até comentei com o professor [de linguística] numa das aulas assim: “poxa professor a cada aula, a cada texto, o senhor podia pedir pra gente fazer um resumo ou uma resenha pra gente se acostumar e ir guardando as coisas que a gente vê, mas não como nota, mas como aprendizado nosso”.

Os fragmentos destacados indiciam que as alunas queriam que a atividade de produção da resenha fosse vista pelos professores como um processo de ensino/aprendizagem, e não como um produto da transferência de letramento sobre alguns aspectos do plano global do gênero, ou seja, como um instrumento de avaliação que refletisse a organização da resenha conforme cada um socializou. Novamente, observa-se na fala das alunas que elas queriam que os professores tivessem compreendido a história de letramento delas antes de pedir a resenha para nota, visto que elas nunca haviam produzido o gênero antes. Desse modo, essa compreensão se daria pela leitura de textos mais fáceis que serviriam como objeto das resenhas que, por sua vez, não teriam como fim a nota, mas a adaptação dos alunos a uma nova maneira de se produzir sentido por meio da linguagem. Assim, vê-se um conflito na voz das alunas que diz respeito ao fato de os professores terem solicitado a resenha para nota sem antes propiciar a elas um contato mais profundo com o gênero.

Diante dos conflitos gerados pelas divergências de expectativas, pode-se dizer que durante a realização da produção da resenha surgiu um conflito que se tornou muito latente nas vozes das alunas. Visto que os professores apenas socializaram, cada um a seu modo, alguns aspectos globais da resenha, pedindo que os alunos fizessem comentários ou no final do resumo ou articulado ao resumo do texto original, porém, não explicaram quais são os mecanismos linguístico-discursivos que materializam esses comentários, as alunas acabaram reclamando por essa explicação no momento da entrevista aberta, como indiciam os seguintes relatos:

(A1) Eles [os professores] deveriam ensinar a como fazer comentários. Os comentários são complicados e os argumentos também, eu não sei fazer, eu não li o suficiente sobre os assuntos de dissertação e linguística pra fazer comentários sobre eles;

(A2) As características da resenha ela [a professora de língua portuguesa] colocou. Por exemplo, primeiro coloca a bibliografia, depois faz o resumo e por último a conclusão. Três tópicos tá ótimo, assim até uma criança de oito anos faz. Mas aí eu pergunto: eu vou comentar com base em que? Com base na experiência que eu tenho com os meus filhos, com base nos gibis que eu li, nos romances, não dá, né? Eu não tive acesso à leituras que ajudem que eu comente, que eu argumente contra ou a favor dos textos e eu nem sei como fazer isso. Então, a minha sugestão é assim: que eles deem mais resenhas sim, mas não fique falando que é um resumo comentado, ou separado ou junto, mas mostre como se faz comentários e argumentação do jeito que eles querem na resenha.

(A3) Uma coisa é falar que a resenha é assim e assado, outra coisa é saber como faz o comentário, e isso não foi explicado. Porque a opinião própria, o comentário não é igual a gente fazia nas redações das outras séries, mas também eu não sei como é, e os professores não falaram pra gente como é que faz, deram só exemplos por cima. Eles pedem pra gente fazer comentários, mas ninguém até hoje ensinou como são esses comentários, como é que argumenta com as ideias de outros autores, eu não aprendi e acredito que poucos aprenderam. Eu sei que se eu colocar a minha experiência de vida, eles não vão considerar [esses comentários]. E eu acho que por não saber como escrever esses comentários é que eu não fui bem nas duas resenhas e eles poderiam ter considerado isso, ou ter ensinado a fazer comentários antes de pedir a resenha. A receita nem sempre é suficiente, na minha opinião, precisa dizer como fazer, como fazer os comentários, como argumentar, quais palavras usar, essas coisas.

Os excertos destacados demonstram um conflito entre o fato de os professores terem ensinado apenas alguns aspectos globais da resenha e a vontade das alunas em querer aprender quais são os mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero, uma vez que eles não foram ensinados pelos professores e foram vistos por elas como um aspecto importante do gênero. Esse conflito foi gerado por conta da instituição da prática do mistério durante as aulas, pois os dois professores julgaram que ou as alunas já sabiam quais eram esses recursos ou que apenas o ensino dos aspectos globais seria suficiente para que elas produzissem a resenha (LILLIS, 1999). No entanto, os relatos das alunas denotam que, para a produção de um gênero, não basta o ensino de sua organização, mas faz-se necessário, o ensino dos mecanismos linguístico-discursivos que dividem as responsabilidades enunciativas do autor da resenha, do autor do texto original e de outras vozes.

5. Considerações finais

A análise dos dados revela que os conflitos que permearam o ensino/aprendizagem da resenha crítica, no primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade particular da

cidade de São Paulo, podem ser categorizados da seguinte forma: a escolha do texto de difícil compreensão para se fazer a primeira resenha; o fato de a resenha ter sido encarada pelos professores como um produto, e não como um processo; e o ensino de alguns aspectos do plano global da resenha em detrimento dos aspectos discursivos que colaboram para a escrita do gênero.

A partir da identificação desses conflitos e corroborando com as postulações de Lillis (1999), é possível dizer que para que esta divergência de expectativas entre o que deve ser ou não ensinado possa ser superada, faz-se necessário que os professores tomem conhecimento sobre qual é a condição letrada do aluno que a universidade atual abarca e que o estudante também tenha voz na sala de aula, no sentido de poder expor suas dúvidas, explorar quais são as reais expectativas que os professores têm em relação a sua escrita e esclarecer como essas expectativas podem ser, em alguma medida, atendidas – pois, caso estes aspectos não sejam contemplados no processo de ensino/aprendizagem, acredita-se que a ampliação do acesso à universidade não vai além do acesso meramente físico.

6. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec. 1998.
- _____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.
- BARTON, D. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica, 2006.
- FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: *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*. 2ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.
- _____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
- JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*. Londres, v. 23, n. 2, p. 157-16, jun., 1998.
- LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.
- MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 237-259, 2005.
- MOTTA-ROTH, D. *Texto acadêmico e construção do conhecimento*, 1999. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>. Acesso em 07 nov., 2009.
- SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino superior. In: *Anais do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/index.html>. Acesso em: 07 nov., 2009.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.