

JULIELY VEIGA GOMES

**O USO DO CHAT E DA TABELA DE CORREÇÃO NO ENSINO DA RESENHA
ACADÊMICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

G633u
2015

Gomes, Juliely Veiga, 1992-
O uso do chat e da tabela de correção no ensino da resenha
acadêmica / Juliely Veiga Gomes. – Viçosa, MG, 2015.
xii, 189f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Adriana da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.179-185.

1. Elaboração de resenhas - Técnica. 2. Resenha acadêmica
- Ensino auxiliado por computador. 3. Redação acadêmica -
Ensino auxiliado por computador. 4. Língua portuguesa -
Correção de textos. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras.
II. Título.

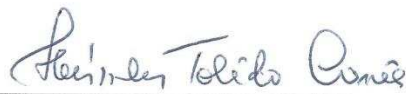
CDD 22. ed. 808.066

JULIELY VEIGA GOMES

**O USO DO *CHAT* E DA TABELA DE CORREÇÃO NO ENSINO DA RESENHA
ACADÊMICA**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Letras,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

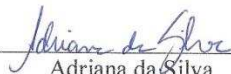
APROVADA: 17 de dezembro de 2015.



Hércules Tolêdo Corrêa



Wânia Terezinha Ladeira



Adriana da Silva
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter sempre guiado e iluminado minha caminhada e minhas escolhas. Agradeço também por Ele ter renovado minhas forças diárias durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, José Evaldo Gomes Moraes e Alzeir Garcia Veiga Gomes, por terem possibilitado a concretização deste sonho. Quero lhes agradecer também por todo incentivo, amor e carinho.

Agradeço ao meu namorado, Douglas Tatagiba Azevedo, por todo amor, amizade, preocupação, compreensão, apoio, companheirismo e incentivo. Obrigada por todas as cansativas idas e vindas de carro pelo mesmo percurso (Jerônimo Monteiro x Viçosa) durante esses seis anos. Agradeço por ter me dado força quando pensei em desistir e pelas palavras de carinho que sempre me fizeram acreditar que todo meu esforço e todas as dificuldades enfrentadas valeriam a pena no final.

Agradeço a todos os meus amigos - àqueles com os quais eu sempre pude contar antes mesmo de ingressar na universidade e também àqueles que eu conquistei nesses quatro anos de graduação e nesses dois anos de mestrado - por terem me proporcionado momentos de alegria e pelo apoio nos momentos de tristeza. Agradeço por compreenderem meu desespero durante várias etapas da minha vida acadêmica e por vocês sempre acreditarem em mim. Obrigada pelas risadas, pela confiança, pelas palavras de conforto e de carinho que ajudavam a amenizar a saudade de casa.

Agradeço a minha orientadora, Adriana da Silva, pela paciência, pela confiança e pela receptividade que teve comigo desde o momento inicial no qual lhe procurei para a realização desta pesquisa. Agradeço pelo seu empenho e dedicação neste trabalho e por todas as sugestões dadas, pois elas foram fundamentais para a concretização da pesquisa. Agradeço também pelas palavras amigas que sempre me tranquilizavam nos meus momentos de desespero e me faziam acreditar que eu seria capaz de chegar até o fim com sucesso.

Agradeço a minha primeira orientadora, Aparecida Araújo, por sempre acreditar no meu potencial e por ter me ensinado a arte de perseverar durante a realização das minhas

atividades acadêmicas. Agradeço também por ter me ensinado a querer realizá-las da maneira mais competente possível.

Agradeço à professora Wânia Terezinha Ladeira por ter aceitado, com tanto carinho, o convite para fazer parte da minha banca.

Agradeço também ao professor Hércules Tolêdo Corrêa por ter aceitado, com tanta gentileza, participar da minha banca mesmo diante das dificuldades encontradas para sua vinda a Viçosa.

Agradeço à funcionária Adriana Santana Gonçalves pelas inúmeras vezes que me ajudou, com tanta consideração, sempre que eu precisava de alguma coisa.

Agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

GOMES, Juliely Veiga, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2015. **O uso do chat e da tabela de correção no ensino da resenha acadêmica.** Orientadora: Adriana da Silva.

O presente trabalho se baseia em pressupostos teóricos ligados à Linguística Aplicada, aos gêneros, ao processo de retextualização e ao ensino atrelado a tecnologias. O objetivo geral foi analisar a influência do chat do Facebook e de uma tabela detalhada de correção no processo de ensino-aprendizagem da escrita da resenha acadêmica. Verificou-se, então, se essas duas ferramentas didáticas contribuíram para o aumento da qualidade das resenhas produzidas por graduandos do curso de Letras de uma universidade localizada no interior de Minas Gerais. A fim de se atingir tal meta, os estudantes elaboraram uma resenha após quatro aulas presenciais sobre o gênero proposto. Essa produção textual foi corrigida através de um detalhado quadro de correção construído com base no modelo retórico de resenha proposto por Motta-Roth (1995). Logo depois, os alunos participaram de aulas no chat através das quais foi possível discutir os principais problemas dos alunos em relação ao movimento retórico de avaliação, porém a discussão não se limitou apenas a esse movimento. A principal finalidade dessas aulas era auxiliar os alunos a construir argumentos consistentes para embasar o posicionamento adotado na avaliação do artigo resenhado. Após a entrega da correção e das aulas on-line, os alunos produziram a segunda versão da resenha. A partir desses procedimentos metodológicos, foi possível comparar as duas produções textuais dos alunos com o intuito de se verificar o impacto das duas ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem do gênero proposto. Durante a análise, constatou-se que as resenhas da segunda etapa apresentaram uma melhora significativa na qualidade de todos os movimentos retóricos quando comparadas com as que foram produzidas após as aulas presenciais. O chat permitiu uma postura ativa dos graduandos e eles ficaram mais à vontade para levantar dúvidas sobre a escrita da resenha e para construir argumentos capazes de embasar a avaliação do artigo apreciado. Além disso, o quadro usado para a correção permitiu aos alunos terem uma visão global e detalhada acerca da sua produção textual em relação aos aspectos específicos que precisaram ser melhorados em cada movimento retórico durante a produção da versão final.

ABSTRACT

GOMES, Juliely Veiga, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2015. **The use of chat and the correction table in the teaching of academic review.** Advisor: Adriana da Silva.

This study is based on theoretical assumptions related to Applied Linguistics, to genre, to the retextualization process and it is also linked to teaching technologies. The general aim was to analyze the influence of Facebook chat and of a detailed table of correction in the teaching and learning writing process of academic reviews. Therefore, it was checked if these two teaching tools contributed to increase the quality of the reviews produced by undergraduates Languages and Literature major of an university located in Minas Gerais. In order to achieve that goal, the students have prepared a review after four face to face classes about the proposed genre. This writing was corrected through a detailed correction framework built on the rhetorical model of review proposed by Motta-Roth (1995). After that, those students have attended classes in the chat through which it was possible to discuss the main problems of them in relation to the rhetorical movement of evaluation, but the discussion was not limited to this movement. The main purpose of these classes was to help students to construct consistent arguments to support the position that was adopted by them in the evaluation of the article. After the correction and the online classes, the students have produced a second version of the review. From these methodological procedures, it was possible to compare the two writings that had been produced by them in order to check the impact of the two tools that had been used in the teaching and learning process of the proposed genre. During the analysis, it was noticed that the review of the second stage have showed a significant improvement in quality of all rhetorical movements compared to those that had been produced after the face to face classes. The chat allowed an active attitude of students who were more comfortable to expose their doubts about the review and to construct arguments that could be a base of the assessment of the article that was appreciated. Besides this, the framework used for the correction allowed the students to have a global and detailed view about their writing production in relation to specific issues that needed to be improved in each rhetorical movement during the production of the final version.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 Os gêneros textuais no contexto acadêmico.....	10
2.1.1 Entendendo os gêneros a partir da perspectiva sócio-retórica	10
2.1.2 O gênero como ação retórica no contexto acadêmico.....	13
2.1.3 Modelo Cars	18
2.1.4 Resenha acadêmica	21
2.1.5. A escrita na esfera acadêmica	26
2.1.6 Retextualização	28
2.2 Ensino e tecnologias.....	30
2.2.1 A importância do uso das tecnologias na educação	30
2.2.2 O uso do chat do Facebook no contexto educacional.....	34
3. METODOLOGIA	40
3.1. Natureza da pesquisa.....	40
3.2. Aplicação da pesquisa	43
3.2.1 Conhecendo os participantes da pesquisa	43
3.2.2 Etapas e procedimentos da coleta de dados	45
3.2.2.1 Aulas presenciais.....	46
3.2.2.2 Primeira versão da resenha acadêmica.....	48
3.2.2.3 Aulas no chat	50
3.2.2.3.1 Organização das aulas no chat	52
3.2.2.4 Segunda versão da resenha acadêmica.....	54
3.3 Procedimentos de análise dos dados	55
3.3.1 Conhecendo a tabela de análise das resenhas	55
3.3.2 Análise comparativa das resenhas.....	64
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1. Análise comparativa dos movimentos retóricos entre as duas produções textuais..	66
4.1.1 Analisando o movimento 1: apresentação do artigo	67
4.1.1.1 Informando o objetivo do artigo	70
4.1.1.2 Definição do público-alvo.....	73
4.1.1.3 Informações sobre a autora do artigo	78
4.1.1.4. Descrição da organização do artigo	82

4.1.1.5. Inserção do artigo na sua área	86
4.1.1.6. Inserção do título e do nome da autora no início da resenha	87
4.1.2 Analisando o movimento 2: resumo do artigo	88
4.1.2.1. Construção do resumo através de cópia ou de paráfrase.....	92
4.1.2.2. Coesão e coerência.....	102
4.1.2.3. Menção de termos e expressões teóricas presentes no texto-fonte	109
4.1.2.4. Sumarização das informações do texto-fonte	116
4.1.3. Analisando o movimento 3: avaliação do artigo.....	122
4.1.3.1. Argumentação na avaliação do texto-fonte.....	124
4.1.3.2. Seleção de características positivas e/ou negativas do texto-fonte na avaliação	146
4.1.3.3. A especificidade da avaliação	150
4.1.3.4. Localização da avaliação na resenha.....	153
4.1.3.5. Presença de material extra-textual na resenha	156
4.1.3.6. Polidez na resenha.....	164
4.1.4. Analisando o movimento 4: recomendação do artigo.....	167
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
APÊNDICES.....	185
APÊNDICE A - Questionário de sondagem	186
APÊNDICE B - Orientações para a aula no chat.....	188

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com o ensino de gêneros se torna fundamental, tendo em vista que eles “são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2008a, p. 161). Assim sendo, o domínio da escrita dos gêneros textuais acadêmicos, segundo Matencio (2003), permite a efetiva inserção dos graduandos na esfera universitária, pois eles poderão participar das práticas discursivas específicas desse ambiente. Isso se justifica pelo fato de que os eventos sociais se materializam através da linguagem que, por sua vez, se concretiza nos gêneros. Nesse sentido, podemos dizer que a escrita é “uma premiação social que ajuda a integrar a pessoa dentro de um grupo social discursivo” (BAZERMAN, 2007, p. 67).

Entretanto, muitas dificuldades ainda são enfrentadas pelos estudantes no que se refere à elaboração de gêneros típicos do contexto acadêmico, embora existam disciplinas, em vários cursos superiores, voltadas especificamente para o ensino-aprendizagem da produção desses textos que, no caso, são mais complexos quando comparados com os gêneros produzidos no ensino médio. Considerando os problemas enfrentados pelos alunos em relação à escrita acadêmica, acreditamos na relevância de buscarmos outros métodos e recursos na tentativa de ajudar a melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos graduandos no que se refere a esse conteúdo. Sabemos que a universidade é um ambiente caracterizado por apresentar grande diversidade genérica, porém escolhemos abordar, neste trabalho, apenas a resenha acadêmica, no entanto todos eles merecem ser estudados.

Assim sendo, esta pesquisa relaciona-se com a verificação da influência de uma tabela de correção detalhada e de aulas no chat do Facebook no desempenho dos estudantes em relação à escrita da resenha acadêmica. Torna-se importante ressaltar que os alunos produziram duas resenhas de um mesmo artigo acadêmico. A primeira versão foi elaborada antes das aulas no chat e da entrega da tabela de correção, já a segunda versão foi produzida após a realização desses procedimentos didáticos. Buscamos, então, levar o aluno a enxergar a escrita da resenha acadêmica como um processo no qual a reescrita se torna parte importante da sua aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho é verificar como a tabela detalhada de correção e como as aulas no chat podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos graduandos em relação à elaboração de resenhas acadêmicas. A partir

dessa meta principal, objetivos mais específicos podem ser almejados, tais como: (i) comparar a primeira e a segunda versão da resenha em relação à qualidade no desenvolvimento dos movimentos retóricos do gênero proposto (ii) analisar a influência da aula-chat no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes no momento de avaliar o artigo resenhado.

Torna-se importante ressaltar que inicialmente avaliaríamos apenas o impacto do chat, porém percebemos, durante a análise, que o quadro de correção utilizado também influenciou no processo de reescrita da resenha. Esse quadro foi construído com base nos quatro movimentos retóricos do gênero proposto e, dessa forma, os alunos conseguiram perceber como foi o seu desempenho em relação aos “passos” presentes em cada um dos movimentos.

O bate-papo funcionou como um recurso tecnológico complementar às aulas presenciais sobre resenha ministradas na disciplina de Linguística Textual (Let 392). Essas aulas foram cursadas por estudantes do curso de Letras de uma universidade do interior de Minas Gerais. A escolha do chat baseou-se no desejo de verificarmos o seu potencial pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do gênero escolhido. Levantamos a hipótese de que essa ferramenta seria capaz de contribuir para a realização de uma produção textual eficaz devido a sua capacidade de promover a reflexão durante o processo de escrita da resenha. Em função disso, as resenhas apresentariam uma melhora significativa, pois o chat permitiria e exigiria uma postura ativa dos graduandos e, conseqüentemente, eles ficariam mais à vontade para levantar dúvidas sobre a produção da resenha e para construir argumentos capazes de embasar a avaliação do artigo resenhado.

Analisamos, então, se o bate-papo pode funcionar como um espaço de discussão e de debate, permitindo a troca de informações a partir de uma perspectiva colaborativa capaz de facilitar a construção da argumentação. Baseando-se nisso, buscamos observar como o chat poderia ajudar os alunos no processo de construção de uma avaliação crítica baseada em argumentos consistentes. Além disso, discutimos, nesse espaço virtual, outras estratégias discursivas como, por exemplo, a polidez e a importância de se mencionar críticas positivas e negativas a fim de se ter uma avaliação mais detalhada.

Dessa forma, torna-se fundamental desenvolver trabalhos cujo objetivo esteja associado com a ampliação da competência argumentativa dos graduandos, já que Silva (2009) verificou a dificuldade dos alunos em produzirem uma avaliação crítica e

consistente na resenha. Embora o enfoque deste trabalho seja a melhora na elaboração da resenha, sabemos que ele poderá auxiliar na prática de outros gêneros acadêmicos, pois a maior parte deles também exige uma ampla capacidade argumentativa do aluno.

A justificativa da escolha em se trabalhar o gênero resenha no chat está relacionada com a importância de os alunos dominarem a sua escrita no contexto acadêmico. Muitos professores, por exemplo, pedem aos alunos a sua produção durante o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica que, no caso, exigem um posicionamento crítico e avaliativo do pesquisador iniciante. Embora tal capacidade reflexiva seja importante para a formação do estudante universitário, observa-se grande dificuldade dos alunos na produção desse gênero acadêmico mesmo que lhes sejam apresentados modelos de resenha (BEZERRA, 2001).

Nesse sentido, a opção por abordar esse gênero se justifica basicamente em razão do fato de que ele é marcado por uma maior complexidade argumentativa e, conseqüentemente, sua elaboração exige um esforço cognitivo mais elevado por parte do graduando. Levando em conta esses aspectos, muitos estudantes relatam informalmente que sentem maior dificuldade no momento de produzir uma resenha.

Acreditamos que o grande problema durante a sua produção está em avaliar a obra resenhada, pois tal ação exige do aluno uma boa capacidade argumentativa no momento de justificar a indicação favorável ou desfavorável de uma obra. Portanto, a produção de uma resenha demanda ampla habilidade analítica do aluno em relação ao objeto cultural que será apreciado. Isso se justifica porque é fundamental que o resenhista aponte características positivas e negativas capazes de justificar o seu posicionamento no que se refere à recomendação ou não do livro e/ou artigo. Além disso, desenvolver habilidades argumentativas nos estudantes é uma tarefa que precisa ser trabalhada na universidade, pois grande parte dos gêneros acadêmicos apresenta caráter marcadamente argumentativo.

Além disso, aplicamos um questionário de sondagem com o objetivo de verificarmos aspectos ligados ao contato prévio dos alunos com a resenha acadêmica e também com o intuito de verificarmos o domínio deles em relação à produção escrita desse gênero. Através das respostas, percebemos que os estudantes não se sentem seguros em relação a sua elaboração, pois apenas 2% deles consideram que escrevem resenha de boa qualidade e apenas 10% relataram que se sentem preparados para produzirem tal gênero de maneira eficaz. Esses dados mostram a importância do

desenvolvimento de pesquisas como essa, cujo objetivo é aprimorar a escrita acadêmica de alunos que já passaram pelos períodos iniciais da graduação¹ e ainda apresentam dificuldades na escrita da resenha acadêmica.

Levando em consideração essa problemática, é fundamental explorar o potencial pedagógico do chat no ensino-aprendizagem desse gênero. Acreditamos que, em função das suas particularidades, o bate-papo proporcionará maior diálogo entre os alunos e, conseqüentemente, ocorrerá maior reflexão sobre o texto a ser resenhado. Isso auxiliará os estudantes a construírem individualmente uma avaliação mais consistente sobre a obra. O estímulo à reflexão é importante, porque “ao produzir uma resenha, o escritor, aluno ou especialista, é convidado a entrar em um diálogo com o autor da obra e no debate acadêmico de modo geral” (BEZERRA, 2001, p.6).

Destacamos, portanto, que utilizamos um recurso tecnológico neste trabalho com uma finalidade educacional, pois o uso do chat teve o intuito de levar o aluno a refletir sobre o texto-fonte a fim de melhorar a produção escrita da resenha especialmente no que diz respeito à avaliação do artigo, já que este corresponde ao principal movimento retórico do gênero em questão.

Escolhemos avaliar o impacto de um recurso tecnológico no processo de ensino-aprendizagem porque sabemos que, no mundo globalizado, “a internet está propiciando uma revolução social de grande porte e de conseqüências jamais vistas” (MARCUSCHI, 2005, p.11) e, portanto, o setor educacional sofre forte influência desse novo meio de comunicação. Por isso, consideramos importante o uso das tecnologias na ampliação do conhecimento do graduando em relação à escrita acadêmica.

O uso das novas tecnologias no ensino de gêneros acadêmicos também pode ser uma forma de ajudar o professor a instigar o interesse do aluno pela leitura e escrita nesse contexto. A tecnologia, portanto, pode funcionar como um fator motivacional para a aprendizagem efetiva dos conteúdos (FORTUNATO, 2012). Isso é importante porque os professores devem se preocupar, de acordo com Ribeiro (2012), em ampliar as aptidões dos estudantes voltadas à leitura e à produção de textos com o intuito de conseguirem atuar como cidadãos ativos em diversos contextos sociais.

Considerando, pois, a influência tecnológica no cenário educacional, optamos por utilizar o chat do Facebook no ensino da resenha acadêmica, pois acreditamos que “ao propor o bate-papo como uma ferramenta pedagógica, estamos intensificando a

¹ Os participantes dessa pesquisa estavam cursando períodos variados entre o 4º e o 8º período.

noção de que a troca de idéias, a descentralização do educador e a importância do aluno como sujeito de sua aprendizagem tornam-se cada vez mais reais na Educação da sociedade atual” (PEREIRA, 2004, p. 112).

Além disso, elas possibilitam “a criação de um espaço de aprendizagem multissensorial baseado na troca de informações, experiências e significados, em que o conhecimento pode ser construído de forma cooperativa e colaborativa” (ARAÚJO JR., 2008, p. 29). Outro ponto ressaltado pelo autor corresponde ao fato de que estudos apontam para o aumento do empenho e da dedicação dos alunos quando eles realizam tarefas em ambientes virtuais, pois o professor passa a ser o mediador do estudante com o conhecimento, permitindo que o educando seja mais ativo e responsável por sua aprendizagem.

Observa-se, então, que as atividades on-line são fundamentais para o redimensionamento da didática tradicionalista na qual o professor é responsável somente por transmitir o conhecimento ao aluno (ARAÚJO JR., 2008; BARROS; CRESCITELLI, 2008). Pode-se dizer que os recursos virtuais constituem um novo modelo do “estar junto virtual” caracterizado pela possibilidade de surgirem questionamentos e também pela troca mútua de informações e de experiências (VALENTE, 2000 apud BARROS; CRESCITELLI, 2008). Nesse sentido, acreditamos na relevância desse trabalho, tendo em vista que buscamos utilizar uma ferramenta tecnológica, que faz parte do cotidiano dos alunos, a fim de tentar inovar o ensino da resenha acadêmica de acordo com os novos interesses dos estudantes que, no caso, já não se contentam em ficar sentados em salas de aula nas quais grande parte do comportamento dos alunos é marcada pela passividade.

Além disso, essa pesquisa mostrará que as tecnologias não são aliadas apenas do ensino à distância, ou seja, ela mostrará que o professor pode inovar suas aulas presenciais com ferramentas tecnológicas simples e que fazem parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, Reis (2009) defende a possibilidade de o professor trabalhar com instrumentos tecnológicos sem deixar de respeitar os programas curriculares da escola. Isso é aceitável em função da relação que pode ser estabelecida entre as atividades virtuais e os diferentes conhecimentos e informações que fazem parte do contexto da sala de aula. Assim sendo, esse trabalho mostrará que existem possibilidades de o educador não utilizar a informática de forma isolada e aleatória, ou seja, as tecnologias

podem ser usadas a fim de contribuir para promover uma real interação entre professor e aluno na construção conjunta do conhecimento.

Apesar de se observar que a internet é um recurso relevante na formação do estudante, as práticas pedagógicas baseadas no uso de tecnologias ainda são pouco exploradas pelos professores na sala de aula. Isso ocorre, muitas vezes, em função da falta de conhecimento, por parte do educador, sobre como utilizar tais recursos a favor do ensino de conteúdos de Língua Portuguesa (REIS, 2009). Dessa forma, esperamos mostrar aos professores que recursos tecnológicos fáceis de serem utilizados podem ser incorporados nas aulas a fim de contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes.

Esta pesquisa reforça a importância de se investir em trabalhos que desejem experimentar novas práticas didáticas, visando conhecer os pontos positivos e negativos dessa recente forma de letramento que tenta romper com o tradicionalismo do ensino, pois o aluno tende a adquirir uma postura mais ativa no processo de ensino-aprendizagem com o uso de ferramentas tecnológicas. Deve-se ressaltar que o ensino virtual não é benéfico apenas para o estudante, pois “tanto o professor quanto o aluno desenvolvem algumas habilidades importantes; podemos dizer, inclusive, que são necessárias para a Educação atual: rapidez de raciocínio, leitura dinâmica, sociabilidade, colaboração e cooperação” (PEREIRA, 2004, p. 117).

Não podemos nos esquecer também de que utilizamos outro recurso pedagógico - a correção - de uma forma diferenciada da qual os alunos estão acostumados, pois construímos uma tabela avaliativa detalhada capaz de mostrar eficazmente quais foram os seus acertos e as suas falhas, ou seja, não se trata de uma avaliação focada apenas no erro do aluno. Essa escolha se torna importante porque, dessa forma, mostraremos ao professor que, muitas vezes, a simples alteração de uma ferramenta pedagógica já utilizada no cotidiano das aulas pode funcionar como um recurso capaz de produzir melhoras significativas nas produções textuais dos estudantes. Ao visualizar a tabela de correção, o aluno perceberá que a escrita da resenha corresponde a um processo complexo no qual vários passos precisam ser seguidos. Alguns deles são mais fáceis e outros mais complexos e, por isso, essa habilidade deve ser desenvolvida através de um trabalho contínuo entre professor e graduando durante toda a trajetória do estudante no ensino superior.

Através de uma correção detalhada e pautada em critérios explícitos, o aluno terá um feedback e, conseqüentemente, terá maiores oportunidades de compreender que a escrita acadêmica deve ser entendida como um processo contínuo no qual sua competência será ampliada gradativamente. Contudo, para que isso ocorra, de forma eficaz, o estudante precisa estar ciente de quais foram os seus avanços e de quais são suas limitações em relação à escrita de cada gênero acadêmico e, por isso, a avaliação deve ser vista como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem da escrita no contexto universitário. Além disso, a tabela de correção nos permitirá entender melhor quais as dificuldades dos estudantes durante a elaboração da resenha acadêmica, a fim de desenvolvermos futuramente outras estratégias pedagógicas capazes de ajudá-los a sanar suas dificuldades na escrita desse gênero.

Acreditamos, assim como Bazerman (2007), que o enfoque apenas nas lacunas da escrita pode gerar emoções negativas e, conseqüentemente, há maiores chances de haver uma desmotivação para a realização de atividades ligadas à escrita. O professor tem o importante papel de mediar esse processo de aprendizagem para que o aluno não se sinta desestimulado em função de sentimentos negativos. Acreditamos que a tabela pode ajudar nisso, já que permite ao aluno verificar os seus avanços na escrita e os aspectos a serem melhorados. Dessa forma, o quadro usado para a correção permitiu aos alunos terem uma visão global acerca da sua produção textual em relação aos aspectos específicos que precisariam ser aprimorados em cada movimento retórico.

Além disso, o autor destaca que a opinião dada em relação à escrita de um gênero é importante para que se perceba como o texto foi interpretado, no caso, pelo professor através da correção. Isso ajuda o escritor a verificar quais foram os efeitos causados em função das suas escolhas linguísticas e discursivas. Dessa forma, o aluno se sente “ouvido” e isso “encoraja uma participação contínua nessa formação discursiva” (Bazerman, 2007, p. 67). Desse modo, acreditamos que o aluno se identificará com o contexto acadêmico e se sentirá motivado a construir sua identidade como verdadeiro escritor.

Levando em conta as duas ferramentas didáticas escolhidas, mostraremos que a inovação no processo educacional não precisa necessariamente se manifestar através de um meio tecnológico, já que verificaremos que a tabela de correção por si só acarretou benefícios na produção textual dos alunos. Isso se torna importante porque sabemos que infelizmente muitas escolas ainda não apresentam uma infra-estrutura que permite o uso

eficaz das tecnologias. Entretanto, caso seja possível aliar métodos pedagógicos normalmente utilizados em sala de aula, como a correção, com o emprego de tecnologias digitais haverá uma potencialização do ensino.

Torna-se importante destacar que não defendemos o abandono de recursos pedagógicos tradicionais², mas sim um repensar do professor sobre como utilizá-los em sala de aula. Por isso, analisamos tanto a influência do chat – recurso tecnológico – quanto da correção detalhada – recurso tradicional. Isso se justifica porque acreditamos que ambos podem ser benéficos ao ensino da escrita acadêmica se forem utilizados adequadamente.

A fim de atingirmos os objetivos mencionados anteriormente, a metodologia desta pesquisa apresenta diversificadas etapas envolvendo quatro aulas presenciais e quatro aulas virtuais bem como a produção textual de duas resenhas acadêmicas. A primeira etapa corresponde à realização de aulas presenciais sobre as principais estratégias utilizadas para a produção da resenha. Depois das aulas, os alunos produziram uma resenha de um artigo científico que foi corrigida pela pesquisadora a partir de um detalhado quadro de correção.

Após a entrega das produções textuais corrigidas, os alunos participaram das aulas no chat que, no caso, foi um espaço no qual tiveram a oportunidade de tirar as dúvidas obtidas durante a elaboração do gênero proposto. Logo em seguida, os graduandos produziram uma segunda versão da resenha com o intuito de aplicarem os conhecimentos adquiridos na aula virtual e de sanarem as falhas identificadas por eles através da detalhada tabela de correção.

Depois da coleta de dados, investigamos a influência do quadro de correção e do chat na escrita da resenha acadêmica, ou seja, analisamos se houve melhora na versão produzida após o uso desses dois recursos pedagógicos. Avaliamos aspectos relacionados à apresentação do artigo resenhado, ao seu resumo, à sua avaliação e, por fim, à sua recomendação/desqualificação. É importante lembrar que o foco das aulas no chat era desenvolver a capacidade avaliativa dos estudantes³, pois acreditamos que a grande dificuldade dos alunos está em argumentar sobre o posicionamento adotado em

² Não estamos defendendo que um método deixa de ser tradicional apenas quando se usa um recurso tecnológico, pois sabemos que existem métodos inovadores de ensino que não usam o digital. Além disso, consideramos o fato de que o uso de um recurso digital não é garantia de que o professor conseguirá fugir do ensino tradicional.

³ Embora o foco das aulas no *chat* fosse trabalhar o movimento retórico relacionado com a avaliação do artigo, percebemos que os outros movimentos também foram abordados de forma indireta nesses encontros virtuais.

relação ao parecer favorável ou não da obra resenhada. Entretanto, as aulas virtuais não se limitaram a discutir exclusivamente o movimento retórico ligado à avaliação, pois, no decorrer da aula, também surgiram subtópicos ligados aos demais movimentos retóricos da resenha. Torna-se importante ressaltar que todos eles também foram abordados na tabela de correção.

Desse modo, esta pesquisa mostra que o professor deve se preocupar em encontrar recursos, sejam eles tecnologias digitais ou não, que aproximem o contexto de vida pessoal do aluno com o mundo acadêmico a fim de tentar diminuir o distanciamento entre eles. Isso ajudará a motivar o estudante a sentir vontade de desenvolver habilidades voltadas para a escrita acadêmica, pois o espaço de aprendizagem passa a ser ampliado, ou seja, deixa de ser apenas a sala de aula e passa a ser também o ambiente on-line, caracterizado por ser um lugar no qual os alunos geralmente sentem prazer de estar, pois as tecnologias já fazem parte da rotina pessoal de grande parte da sociedade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, desenvolveremos uma abordagem teórica sobre alguns pressupostos que embasaram nosso trabalho e que contribuíram para a análise. Iniciaremos a partir da discussão sobre os gêneros textuais de maneira mais ampla e, posteriormente, afunilaremos o conceito até chegarmos a pesquisadores que estudam esse assunto à luz de uma perspectiva vinculada ao ensino de gêneros acadêmicos, portanto, trataremos também da escrita nesse contexto. Em seguida, discorreremos sobre a relação do processo educacional com as tecnologias digitais através do apontamento de algumas experiências positivas nesse sentido. Finalizaremos o capítulo abordando sobre as redes sociais e o ensino e sobre o chat do Facebook.

2.1 Os gêneros textuais no contexto acadêmico

Nesta seção, apresentaremos informações pautadas na abordagem sócio-retórica sobre os gêneros textuais.

2.1.1 Entendendo os gêneros a partir da perspectiva sócio-retórica

De acordo com Marcuschi (2007), os gêneros textuais estão atrelados à cultura e à sociedade, pois sua função básica é organizar os eventos comunicativos realizados pelos indivíduos dos diversos grupos sociais e, portanto, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008a, p. 154). Portanto, os gêneros, para o autor, precisam ser vistos como entidades dinâmicas, embora eles apresentem uma identidade que limita, de certa forma, nossas escolhas lexicais, temáticas e formais no momento de produzi-los.

Considerando essa forte relação entre os gêneros e as práticas sociais, Miller (2009) define gênero como sendo ações retóricas tipificadas e baseadas em situações recorrentes. Isso significa que, através dele, os falantes agem constantemente sobre o outro em situações tipificadas que fazem parte de uma determinada sociedade e cultura, lembrando que eles são motivados a agir devido a alguma intenção ou motivo. Assim, a ação social é o aspecto que deve ser privilegiado, pois é por meio dela que se manifesta a construção dos sentidos sociais e das estruturas através das quais a linguagem se molda em gêneros.

Nesse sentido, a autora reforça que o gênero é fundamental para a manifestação e concretização das práticas sociais, pois ele fornece estratégias que nos auxiliam nas diversas interações comunicativas (MILLER, 2009). O indivíduo aprende essas tipificações sociais a partir das interações estabelecidas dentro de uma determinada cultura, ou seja, é a socialização que permite às pessoas aprenderem a se comunicar entre elas nos diferentes grupos sociais. Esse processo tem caráter flexível, pois ele considera as vivências e os relacionamentos individuais de cada um e, portanto, os tipos sociais são influenciados por tais aspectos, manifestando-se de forma dinâmica de acordo com os objetivos de cada pessoa no processo interacional. As tipificações são uma forma de coordenar as atividades sociais para que as pessoas atuem em sintonia de acordo com a situação vivenciada (BAZERMAN, 2007).

Segundo Bazerman (2007), essa tipificação dos eventos comunicativos permite visualizarmos que tipo de ações retóricas podem ser realizadas em contextos específicos de maneira adequada e pertinente. Existem formas textuais reconhecíveis para serem utilizadas nas situações tipificadas, fato que torna a ação retórica uma prática fortemente estruturada e organizada. Por isso, é importante saber as características dos gêneros a fim de observar qual deles se adequará melhor ao evento no qual se está atuando.

Tendo em vista que essas situações retóricas se repetem no cotidiano dos membros das mais variadas comunidades discursivas, elas vão se tornando recorrentes e reconhecíveis pelos participantes dos contextos nos quais elas acontecem. Dessa forma, as pessoas conseguem identificar quais gêneros são necessários e pertinentes à situação comunicativa na qual estão atuando e, portanto, isso lhes permitirá atingir os seus objetivos. Entretanto, para isso ser possível, é preciso conhecer as particularidades e a estrutura retórica do gênero a ser usado, pois assim será possível escolher os melhores elementos para a situação comunicativa da qual se participa (BAZERMAN, 2007).

O posicionamento de Bazerman (2007) vai ao encontro das ideias de Miller (2009), pois o pesquisador considera que é a identificação da situação retórica por parte do falante que vai lhe permitir selecionar o gênero adequado para agir naquele contexto, pois a forma “como percebemos e definimos nossa situação retórica fornece o ponto de partida para nossa ação retórica, para o enquadramento de nossas metas, para nossa construção de um texto, para nossa escrita” (p. 48).

Dessa forma, um gênero se manifesta quando agimos em uma situação assumindo determinados papéis sociais e, por isso, conhecer as dinâmicas sociais

envolvidas, os processos psicológicos e os tipos textuais do contexto no qual o agente irá atuar se torna essencial para o bom desempenho da escrita nessas situações retóricas nas quais ele irá atuar de forma reflexiva. Tendo em vista que atuamos em diferentes contextos, Bazerman (2007) considera que nossa identidade é dinâmica e se altera de acordo com a prática social que estamos exercendo. Entretanto, essas identidades não são estanques, pois elas normalmente tendem a se inter-relacionar. Um exemplo citado pelo autor é quando um trabalho acadêmico tem alguma motivação ligada a uma experiência vivenciada pelo pesquisador na sua vida particular.

Percebemos então, assim como Silva (2011a), que Miller (2009) e Bazerman (2007) consideram que há uma integração entre as ações individuais e o contexto cultural, social e institucional durante a produção de um determinado gênero, sendo que, nesse processo, os agentes reproduzem estruturas coletivas, pois elas são produzidas em comunidades discursivas. Nesse sentido, os gêneros, segundo Bazerman (2007), se manifestam em instituições sociais, como a universidade e, portanto, pode-se dizer que eles são estruturas de poder. Conseqüentemente, o seu domínio representa o empoderamento do indivíduo, pois ele será capaz de atuar ativamente nas práticas sociais típicas dessa comunidade discursiva na qual assumirá papéis específicos desse contexto.

Dessa forma, podemos dizer que, ao produzir uma resenha, o aluno está materializando as práticas discursivas presentes no meio acadêmico que, no caso, estão relacionadas com os valores dessa instituição e com os seus objetivos em dado período histórico e cultural e, por isso, os gêneros podem sempre sofrer transformações em função das modificações às quais as instituições estão sujeitas.

Bazerman (2007) destaca que, embora os gêneros escritos sejam produzidos durante práticas sociais, não se pode esquecer de que a sua elaboração também envolve aspectos individuais ligados ao desenvolvimento da habilidade comunicativa do indivíduo em relação à produção desse gênero de acordo com o seu maior ou menor domínio. Além disso, o pesquisador reforça que os textos “circulam no interior de diferentes tipos de estruturas sociais e servem a diferentes funções sociais” (p. 73). Dessa forma, podemos considerar que a produção da resenha está intimamente ligada às particularidades do contexto acadêmico. Ao se familiarizar com a sua escrita, o aluno compreenderá melhor a complexidade dessa comunidade e poderá selecionar adequadamente as ações disponíveis para sua atuação.

Bazerman (2007) destaca que a recepção dos textos por parte dos demais participantes da situação na qual o gênero será produzido influencia positiva ou negativamente na auto-confiança do escritor. Por isso, acreditamos ser fundamental buscar métodos para o aluno aprimorar a produção da resenha. Assim, ele dará conta de todas as particularidades exigidas em virtude da complexidade do contexto acadêmico para que, dessa forma, o texto produzido por ele tenha uma boa aceitação na comunidade acadêmica.

2.1.2 O gênero como ação retórica no contexto acadêmico

A teoria de gêneros desenvolvida por Miller (2009) é uma das mais bem conceituadas da área e, portanto, teve vários seguidores como, por exemplo, John Swales. Considerando que o foco desta pesquisa é o contexto acadêmico, torna-se fundamental citá-lo, tendo em vista seu interesse em elaborar uma teoria relacionada aos gêneros específicos do meio universitário e profissional. O estudioso se preocupava com o ensino da produção de textos e, portanto, ele desejava promover uma conscientização retórica dos estudantes em relação à escrita dos gêneros acadêmicos. Swales considera relevante conhecer as particularidades discursivas dos gêneros, pois é uma forma de ajudar na inserção de novos membros, com pouca experiência, nas comunidades discursivas (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Tal concepção adotada pelo autor tem influência direta na educação, pois é essencial que os graduandos conheçam as características discursivas dos gêneros acadêmicos para conseguirem adquirir consciência retórica a respeito dos mesmos (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Matencio (2003) também considera que a aprendizagem de gêneros permite ao aluno saber como ele deve agir quando participa de práticas discursivas típicas de um dado contexto, pois o gênero emerge de uma atividade social e representa a sua materialidade.

A perspectiva de análise adotada por Swales (1990) considera que os gêneros devem ser pesquisados levando sempre em conta o seu propósito comunicativo e o seu contexto sócio-retórico, já que eles se manifestam em eventos comunicativos constituídos pelo discurso, pelos participantes, pela função do discurso e pelo local no qual o mesmo é produzido. Segundo Motta-Roth (1997), o propósito comunicativo é fundamental para se reconhecer que um texto se classifica como determinado gênero,

pois deve haver uma “similitude de objetivo comunicativo” (p. 794) entre os exemplares de um gênero.

Em suas pesquisas iniciais, Swales (1990) considerava que o propósito comunicativo era o elemento definidor do gênero. Entretanto, o autor desenvolveu outras pesquisas através das quais percebeu a sua complexidade. Nesse sentido, Askehave e Swales (2009) discutem o fato de que o propósito comunicativo não deve ser considerado o aspecto primário na identificação de um gênero, pois ele não pode ser definido a priori⁴ e nem pode ser visto como o critério mais importante para a definição de um gênero, pois estabelecê-lo é uma tarefa complexa que pode gerar divergências. Silva (2011a) exemplifica essa situação na academia ressaltando o fato de que os professores universitários podem ter concepções distintas acerca do objetivo da resenha.

Dessa forma, os especialistas de uma comunidade profissional podem conceber propósitos comunicativos distintos para os gêneros desse contexto e os analistas de gêneros também podem atribuir um propósito comunicativo diferente do estabelecido pelos especialistas de uma comunidade discursiva. A sua identificação deixa, então, de ser uma prática baseada na certeza e na clareza e passa a ser “carregada de incertezas e incompreensões para ser tipicamente uma matéria para trabalho de campo prolongado” (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 243).

Os autores citados mencionam que Bhatia (1993) também observou a complexidade na definição de um propósito comunicativo para os gêneros e, por isso, defende que o gênero apresenta um “conjunto de propósitos comunicativos” (p. 226), mostrando suas multifunções. Ao adotar essa concepção, Bathia (1993) considera as intenções e os interesses particulares dos produtores de um gênero e, conseqüentemente, “alguns propósitos provavelmente não serão oficialmente “reconhecidos” pela instituição, ainda que sejam “identificados” – particularmente, em situações não oficiais – por alguns de seus membros oficiais” (BATHIA, 1993 APUD ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 227). Além disso, o autor defende que quando há uma forte mudança no propósito comunicativo há gêneros diferentes e quando há modificações menores pode-se dizer que há um sub-gênero.

⁴ Askehave e Swales (2009) defendem que o propósito comunicativo não pode ser identificado, de forma definitiva, a partir de uma primeira análise do gênero e, portanto, o pesquisador deve verificar, no final da análise, se há ou não a confirmação do propósito estabelecido previamente. Por isso, os autores criaram o termo “re-propósito”, pois ele pode ser alterado quando se realiza uma análise mais profunda do gênero. Esse termo criado também possibilita considerar o caráter evolutivo e dinâmicos dos gêneros, já que os propósitos comunicativos podem se alterar com o passar do tempo.

Dessa forma, podemos dizer que o propósito comunicativo da resenha acadêmica pode variar, pois seu objetivo geral é promover a avaliação de uma obra que, no caso, será publicada em algum periódico da área a qual pertence o objeto resenhado. Entretanto, no contexto educacional, a resenha passa a apresentar propósitos particulares vinculados não só à apreciação de uma obra, mas também ao processo de ensino-aprendizagem específico desse contexto. Segundo Biasi-Rodrigues (2007), o reconhecimento de propósitos específicos de um gênero leva à identificação de variantes de um mesmo gênero e, por isso, poderíamos pensar que a resenha produzida com finalidade educacional é uma variante do gênero resenha.

O conceito de comunidade discursiva também é essencial para se compreender a teoria desenvolvida por Swales (1990). Uma comunidade discursiva é formada por pessoas que compartilham entre si objetivos semelhantes. A comunidade reconhece os seus gêneros porque eles apresentam propósito comunicativo específico e regularidades na estrutura, no conteúdo e no estilo, permitindo a sua identificação por parte dos integrantes das comunidades. Observa-se, portanto, que os conceitos de gênero, propósito comunicativo e comunidade discursiva estão inter-relacionados na teoria desenvolvida por Swales (1990), pois os gêneros se manifestam dentro de comunidades discursivas caracterizadas por apresentarem propósitos comunicativos específicos de acordo com os objetivos da comunidade (SWALES, 1990; HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Silva (2011a) ressalta que em um contexto de ensino-aprendizagem universitário os estudantes precisam ter consciência sobre os papéis sociais que exercem nessa comunidade, pois assim eles atribuirão sentido às atividades desenvolvidas nesse contexto. Acreditamos que, ao se conscientizar, o aluno se engajará mais nas práticas sociais típicas dessa instituição e, conseqüentemente, se envolverá mais durante o ensino da escrita de gêneros típicos desse ambiente. Os estudantes perceberão que o domínio desses gêneros lhes empoderará, pois eles terão capacidade de atuar na comunidade universitária.

Além disso, é importante que os alunos percebam que os membros dessa comunidade compartilham objetivos ligados à produção e à divulgação de conhecimentos científicos, fato que influencia diretamente na seleção dos gêneros a serem produzidos na esfera acadêmica. Nesse sentido, Silva (2011a) reforça a importância de os estudantes dominarem a escrita da resenha, pois, ao se tornarem

escritores experientes, “os alunos poderão buscar inovações baseados nos valores e crenças da esfera acadêmica” (p. 48). Percebemos, então, que, através da produção de gêneros, os membros da esfera acadêmica conseguem alcançar os objetivos dessa instituição.

Entretanto, não podemos esquecer de que a universidade também busca alcançar objetivos educacionais e, por isso, o ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos deve ser visto como uma atividade fundamental dentro da universidade, pois esse processo de apropriação da escrita dos gêneros é essencial para que novos membros sejam integrados a essa comunidade a fim de consigam futuramente realizar discussões teóricas aprofundadas na busca pela construção do conhecimento.

Bezerra (2001) também destaca que o conceito de comunidade discursiva desenvolvido por Swales teve modificações em razão de algumas críticas sofridas no que diz respeito à visão estática adotada pelo autor durante sua definição. Assim, o teórico repensou e, conseqüentemente, ampliou essa definição, adotando uma perspectiva mais flexível e capaz de “atender à complexidade das relações sócio-retóricas” (p. 23). Swales passou a considerar, portanto, a possibilidade de inovação, de existir mais de um objetivo dentro da comunidade, de surgir novos gêneros para atender aos objetivos da comunidade, de ampliar o vocabulário específico da comunidade discursiva e de existir uma hierarquia dentro das comunidades relacionadas com a entrada e com a ascensão dos participantes.

Outro aspecto apontado por Swales corresponde à existência de uma razão ou de uma lógica subjacente ao gênero que permite o seu reconhecimento por parte dos membros de uma comunidade discursiva que, no caso, apresentam um objetivo. Por fim, Swales aponta que os integrantes das comunidades fazem escolhas lexicais específicas e criam termos associados aos seus objetivos (SWALES, 1990; HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Torna-se importante ressaltar que, embora Swales se preocupe em investigar a organização retórica dos gêneros a fim de se perceber as suas regularidades e características padrões, o teórico considera o fato de que os gêneros estão sujeitos a inovações. Isso ocorre porque eles sofrem modificações com o tempo em função, por exemplo, da evolução sofrida pelo propósito comunicativo dos membros de uma comunidade ao produzir um determinado gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Marcuschi (2007) também chama a atenção para a dinamicidade dos gêneros textuais devido a sua forte ligação com o contexto social e cultural. Isso permite que novos gêneros surjam de acordo com as necessidades de comunicação dos falantes, fato que comprova o caráter flexível dos mesmos. Marcuschi (2005) menciona que os gêneros textuais apresentam maior ou menor flexibilidade em relação a sua forma de acordo com a instituição na qual eles se manifestam.

O linguista também destaca que os gêneros não podem ser analisados e classificados somente a partir de categorias formais, ou seja, é preciso considerar aspectos como funcionalidade, organização, conteúdo, meio de circulação, situação comunicativa e sujeitos envolvidos na construção do gênero. Tal concepção teórica é fundamental quando se considera o fato de que os gêneros são produtos sócio-culturais relacionados com o funcionamento da língua, que está em constante transformação.

Por outro lado, tais mudanças não são plenamente livres, pois as atividades comunicativas impõem restrições e padrões no que refere à criatividade dos usuários de uma língua durante a elaboração genérica. Deve-se lembrar de que existem esferas sociais nas quais os gêneros podem alterar o seu estilo com maior liberdade ao contrário de outras cujo rigor formal é maior, fato que dificulta a realização de mudanças (MARCUSCHI, 2005).

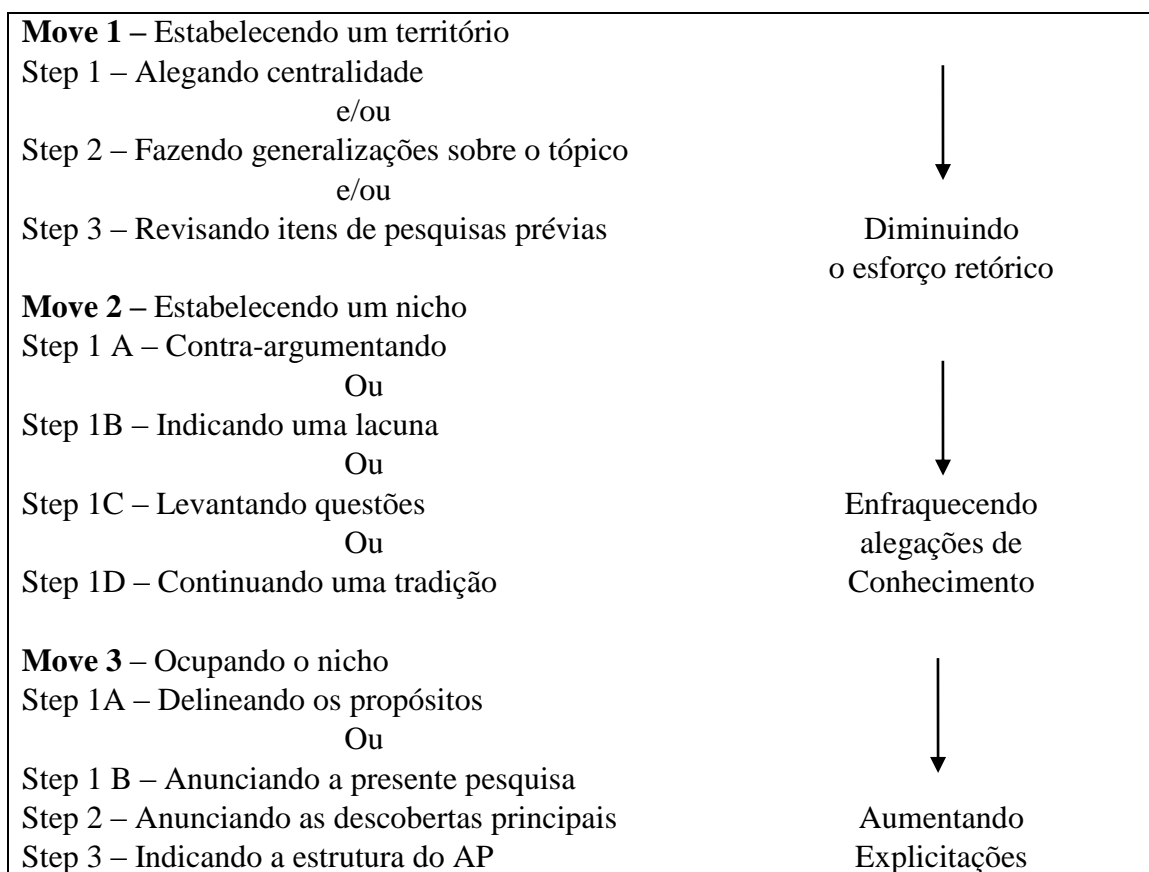
Nesse sentido, Silva (2011a) destaca que a resenha, por exemplo, é um gênero que permite o autor usar um estilo mais individual devido à presença da avaliação, pois ele pode apresentá-la, por exemplo, de maneira mais explícita ou mais sutil através do uso de expressões modalizadoras. Entretanto, torna-se importante ressaltar que até mesmo dentro de uma ampla comunidade discursiva, como a academia, pode haver variações em relação à liberdade do resenhista, pois normalmente áreas de estudo ligadas às ciências humanas aceitam melhor a manifestação da criatividade do autor e, conseqüentemente, ele não se sente na obrigação de ficar tão preso aos modelos genéricos. Por outro lado, nas áreas de exatas, as pesquisas tendem a seguir critérios mais objetivos. Isso reflete na escrita e, por isso, eles tendem a usar os gêneros preservando-lhes mais suas características, fato que dificulta a realização de mudanças.

Devemos ressaltar que Marcuschi se baseia nos pressupostos da teoria de Bakhtin 2003 [1979]. O filósofo da linguagem trouxe a importante noção de que os gêneros são enunciados relativamente estáveis devido a sua plasticidade e a sua capacidade de se modificar a partir das necessidades comunicativas dos indivíduos. Para

exemplificar essa dinamicidade genérica, Marcuschi (2007) cita o gênero textual e-mail, tendo em vista que ele surgiu somente quando a internet passou a existir e a fazer parte da vida de um número significativo de pessoas.

2.1.3 Modelo Cars

O modelo Cars foi desenvolvido por Swales (1990) a partir da análise da estrutura retórica do gênero “introdução de artigo de pesquisa”. Tal pesquisa levou à construção de um modelo formado por três movimentos retóricos maiores (moves), que se subdividiam⁵ em unidades menores (steps⁶), caracterizadas por serem mais flexíveis e, por isso, a presença das mesmas pode ser obrigatória ou opcional na estrutura da introdução de um artigo científico (BEZERRA, 2001). Observe a organização retórica proposta por Swales (1990) para o gênero introdução de artigos de pesquisa:



Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa (SWALES, 1990, p. 141)

⁵Segundo Bezerra (2001), Swales desenvolveu uma pesquisa prévia em 1984 sobre a estrutura retórica de introduções de artigos científicos e obteve como resultado quatro movimentos retóricos. Entretanto, havia uma dificuldade em separar o movimento 1 – Estabelecendo o campo de pesquisa – do movimento 2 – Sumariando pesquisas prévias. O autor, portanto, optou por unir esses dois movimentos transformando-os em um único movimento no modelo Cars desenvolvido em 1990 por Swales.

⁶ Neste trabalho, utilizaremos o termo *passo* ao invés de *step*.

A partir do quadro acima, percebemos que Swales (1990) considera o gênero como um conjunto de ações retóricas realizadas em um determinado evento comunicativo. Entretanto, Bonini (2007) ressalta que ele não deve ser visto de forma uniforme, pois os exemplares de um gênero se diferenciam entre si, já que, ao serem produzidos, não aplicamos uma regra geral constante e invariável. O autor considera que há um “princípio organizativo reconhecível e praticado” pelos produtores de um determinado gênero, isto é, existem padrões seguidos durante a produção genérica, porém eles não podem ser vistos de forma estanque, porque variam de acordo, por exemplo, com o contexto de produção e com as intenções particulares de cada produtor.

Consideramos importante que o aluno conheça a organização retórica da resenha, pois isso lhe ajudará a atender às condições necessárias para a produção desse gênero. Isso é relevante, porque “se todas as condições textuais e situacionais são satisfeitas e os leitores cooperativamente reconhecem tal satisfação de condições, então o texto será reconhecido como tendo completado o ato pretendido e as ações subsequentes dos outros respeitarão a realização desse ato” (BAZERMAN, 2007, p. 65).

Percebemos, então, que, segundo Bazerman (2007), o gênero é produzido em um processo estruturado de interação que se manifesta entre o autor e os seus interlocutores. Além disso, o objetivo comunicativo do gênero será atendido caso o aluno atenda às suas particularidades e, para isso, é preciso compreender a organização retórica. Esse conhecimento é um dos primeiros passos para as pessoas conseguirem “resolver os enigmas da ação estratégica local usando formas discursivas disponíveis” (p. 79). Dessa forma, percebemos que o modelo não pode ser visto como algo inflexível, pois ele deve se adaptar às exigências e às particularidades específicas da situação na qual o gênero está sendo produzido.

O modelo Cars já foi adaptado⁷ para a análise de diferentes gêneros, inclusive para o estudo da estrutura retórica da resenha acadêmica. Pesquisadores como Motta-roth (1995), Araújo (1996) e Bezerra (2001) se dedicaram ao estudo da organização dos padrões estruturais da resenha responsáveis por caracterizá-la como tal gênero, ou seja, eles buscaram identificar as unidades retóricas constituintes da sua estrutura (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

⁷ Embora tenhamos total consciência da flexibilidade do modelo, não estamos desconsiderando a ideia de que “todo modelo possui uma força normativa”, pois ele define qual o objeto/saber será ensinado (Pietro; Schneuwly, 2006, p. 6). Os autores, porém, ressaltam que isso não deve ser visto de maneira excessiva e prescritiva, mas sim como uma forma de sistematizar o ensino de gênero, mostrando “a força estruturadora dos gêneros” (p. 18).

Consideramos essas adaptações fundamentais para a aprendizagem dos gêneros, pois, para Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), “a educação retórica serve precisamente para fornecer aos alunos ferramentas conceituais e recursos simbólicos para fazer enunciados efetivos dentro das ocasiões institucionais de importância nos seus mundos sócio-culturais” (p. 55). Nesse sentido, consideramos que a observação de modelos com a representação retórica da resenha é o primeiro passo a ser dado pelo aluno que deseja ser um membro atuante da comunidade universitária, fato que exige o domínio dos gêneros escritos.

Os pesquisadores citados por Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) identificaram em comum quatro movimentos retóricos maiores na resenha, porém as subunidades encontradas por cada um apresentaram certas diferenças, mostrando a flexibilidade do gênero de acordo com os diferentes propósitos comunicativos da comunidade discursiva na qual a resenha foi produzida. Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) descreveram a estrutura retórica de resenhas de livros em inglês e Bezerra (2001) analisou comparativamente resenhas em Língua Portuguesa produzidas por estudantes de Teologia e por especialistas, a fim de observar as diferenças entre elas na organização retórica, já que foram produzidas em contextos distintos (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Percebemos que o modelo desenvolvido por Swales (1990) instigou a realização de diversas pesquisas sobre a organização retórica especialmente de gêneros acadêmicos, fato que contribui significativamente para o ensino da produção textual de gêneros típicos da esfera universitária. A abrangência do modelo ocorre porque ele aceita adaptações relacionadas ao contexto de produção do gênero que está sendo analisado.

Serra Neto (2012) destaca o potencial didático do modelo e, por isso, optamos por utilizá-lo nesta pesquisa, tendo em vista que objetivamos desenvolver competências nos graduandos capazes de auxiliá-los na produção de uma resenha acadêmica de qualidade. Nesse sentido, apresentar aos graduandos um modelo com a organização desse gênero é importante para adquirirem consciência das suas principais características. Entretanto, Pietro e Schneuwly (2006) defendem que o modelo não se constitui apenas de aspectos ligados à organização do texto, mas também de aspectos

relacionados com a definição e com o contexto de produção do gênero⁸ e, por isso, o modelo não se forma apenas através de elementos explícitos.

De acordo com Machado e Cristóvão (2006)⁹, o ensino de gêneros é fundamental para os alunos se apropriarem das ferramentas necessárias para agir na sociedade através do uso da linguagem. A escola e a universidade, portanto, têm o papel de ensinar sistematicamente os gêneros mais formais que não fazem parte das práticas sociais do cotidiano do aluno. Assim, os estudantes ampliarão a sua atuação nas diversificadas esferas sociais e, por isso, torna-se essencial construir materiais e modelos didáticos capazes de auxiliar no ensino dos gêneros, propiciando uma correta transposição didática.

2.1.4 Resenha acadêmica

A resenha acadêmica é um gênero textual cujo principal objetivo é avaliar criticamente, seja de forma positiva ou negativa, uma determinada produção intelectual ligada a alguma área do conhecimento. Segundo Carvalho (2005), as resenhas “podem ser lidas como conjunto das reações à publicação de um livro em determinada época, servindo como registro importante para vários pesquisadores; podem também ser utilizadas como guias de leitura e aquisição de publicações” (p. 137). Nesse caso, elas são produzidas em periódicos especializados com o intuito de se divulgar a produção científica e de analisar a qualidade de uma obra bem como a consistência da abordagem proposta pelo seu autor.

Não podemos esquecer de que esse gênero também é produzido pelos alunos no contexto educacional como forma de sistematizar os conhecimentos teóricos aprendidos (SILVA; MATENCIO, 2003) e como forma de inseri-los no diálogo acadêmico (MOTTA-ROTH, 2001). As resenhas também são produzidas por calouros em disciplinas, ministradas nos períodos iniciais de muitos cursos de graduação, destinadas ao desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à escrita de textos acadêmicos.

Além disso, Carvalho (2005) ressalta a importância desse gênero no contexto universitário em função da grande quantidade de artigos e livros publicados, fato que impossibilita a aquisição e a leitura de todas as novidades lançadas na área em que se pesquisa. Dessa forma, a leitura da resenha ajuda na seleção das referências

⁸ Ressaltamos que nos preocupamos em trabalhar essas questões com os graduandos nas aulas presenciais e virtuais.

⁹ As autoras se baseiam nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.

bibliográficas mais adequadas e importantes para atender aos objetivos dos trabalhos dos pesquisadores, pois ela indica aspectos como, por exemplo, a contribuição do estudo para a área, a organização do livro e o desempenho do autor ao expor o assunto.

A avaliação feita pelo resenhista, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), deve ser baseada no conhecimento já desenvolvido dentro do campo ao qual a obra pertence e, por isso, o resenhador geralmente precisa ser alguém que domine a área acadêmica na qual a obra avaliada se insere. Severino (1980), citado por Therezo (2001), também defende que a resenha deve ser produzida por um especialista da área a fim de se alcançar uma visão crítica da obra em relação à “coerência interna da argumentação, à validade dos argumentos empregados, à originalidade do tratamento dado ao problema, à profundidade de análise do tema e ao alcance de suas conclusões” (p. 37).

Considerando esses aspectos, destacamos a necessidade de se buscar outros textos capazes de dialogar com o texto-fonte. Essa prática é relevante para o aluno adquirir maior embasamento teórico capaz de lhe permitir, por exemplo, a comparação entre os textos, fato que mostra uma postura reflexiva acerca do objeto resenhado. Percebemos, então, que “para a produção de resenhas, é essencial a integração entre o conhecimento do gênero e da sua função, a construção de relações intertextuais e de pontos de vista por meio de recursos que a linguagem dispõe” (SILVA, 2011b, p. 16). A exigência de tantas habilidades linguísticas e discursivas para a escrita da resenha nos ajuda a entender porque ela é um gênero o qual os graduandos apresentam tanta dificuldade na sua elaboração.

Torna-se importante ressaltar que temos consciência de que os alunos não são resenhistas especializados, pois ainda estão cursando a graduação e, conseqüentemente, estão adquirindo conhecimentos iniciais a respeito de Linguística Textual.¹⁰ Portanto, não esperávamos que os alunos produzissem resenhas com elevado nível de criticidade como ocorre em resenhas produzidas por especialistas, pois Bezerra (2002) verificou a existência de um “padrão principal para a descrição de resenhas de especialistas e de um padrão secundário, menos complexo, para dar conta da organização retórica de resenhas de alunos” (p. 46) e, portanto, não esperávamos que os estudantes conseguissem atingir rapidamente o padrão de uma resenha produzida por um especialista.

¹⁰ Gostaríamos de destacar que utilizaremos o termo “resenhista” para denominar os alunos participantes dessa pesquisa, pois, apesar de sabermos que eles não são especialistas na produção de resenhas acadêmicas, consideramos que eles estão desempenhando a função social e o papel de um resenhista, embora estejam atuando em um contexto de ensino-aprendizagem.

Entretanto, não podemos esquecer de que o curso de Letras tem o importante papel de ensinar os graduandos a produzir textos da esfera acadêmica e, por isso, é necessário investir em práticas pedagógicas que os levem a conhecer profundamente os principais movimentos retóricos desses gêneros a fim de conseguirem produzi-los da melhor forma possível. As estratégias básicas para a construção da resenha devem ser amplamente trabalhadas na graduação, embora saibamos que a habilidade do aluno se aprimorará também de acordo com as experiências de leitura e de escrita de resenhas durante a sua vida universitária, podendo se tornar um resenhista profissional ao longo do seu percurso acadêmico. Devemos ressaltar, assim como Silva (2011a), que o ensino da resenha deve envolver tanto aspectos voltados para o nível macro textual do gênero quanto para aspectos ligados a um nível micro textual.

Motta Roth (1995) desenvolveu um estudo, baseado no modelo Cars de Swales (1990), no qual analisou um corpus formado por 60 resenhas de livros em inglês de três diferentes áreas: química, economia e linguística. A partir dessa análise, a pesquisadora verificou a estrutura retórica básica de uma resenha, ou seja, ela identificou os movimentos retóricos típicos desse gênero e, portanto, descreveu a sua estrutura esquemática. Observe:

1 APRESENTAR O LIVRO

Passo 1 informar o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2 definir o público-alvo	e/ou
Passo 3 dar referências sobre o autor	e/ou
Passo 4 fazer generalizações	e/ou
Passo 5 inserir o livro na disciplina	

2 DESCRIVER O LIVRO

Passo 6 dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 7 estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 8 citar material extra-textual	

3 AVALIAR PARTES DO LIVRO

Passo 9 realçar pontos específicos

4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO

Passo 10A desqualificar/recomendar o livro	ou
Passo 10B recomendar o livro apesar das falhas indicadas	

Descrição esquemática das estratégias retóricas usadas no gênero resenha (Motta-Roth, 1995, p.143 apud Motta-Roth e Hendges, 2010, p. 43)

Através do quadro acima, percebemos que Motta-Roth (1995) identificou padrões de ação dos resenhistas. A autora percebeu, durante a análise de seu corpus, que os resenhistas geralmente seguem quatro etapas/movimentos retóricos: apresentação, descrição, avaliação e recomendação da obra. Entretanto, a pesquisadora ressalta que a estrutura de organização das resenhas acadêmicas mostrada acima é uma tendência a ser adotada. Portanto, a ordem estrutural verificada por Motta-Roth (1995) não corresponde a uma regra que deve ser seguida rigidamente, pois essa organização pode sofrer alterações de acordo com o contexto de produção da resenha e de acordo com os objetivos e com o estilo do resenhista (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Nesse sentido, Gonçalves (2007) acredita que o professor deve usar o modelo didático como um instrumento capaz de levar os estudantes a perceberem mais facilmente o funcionamento do gênero ensinado, pois ele funciona como “uma síntese prática que guia as ações do professor-pesquisador” (p.94).

Bezerra (2001) também corrobora com o caráter flexível da organização do gênero, pois “uma subfunção pode aparecer em um lugar bem diferente de sua posição canônica na resenha, de modo que a ordem esboçada pela sequência de moves é, muitas vezes, mais ideal que real” (p. 31), embora o modelo não deixe de ser a representação que melhor caracterize a organização retórica do gênero. Pietro e Schneuwly (2006) também adotam a perspectiva na qual o modelo é uma “abstração” e, por isso, sofre variações.

Isso demonstra claramente que o modelo não deve ser utilizado no ensino como uma regra fixa a ser totalmente obedecida pelos alunos quando estão produzindo uma resenha, pois alterações comumente ocorrerão de acordo com o contexto comunicativo de produção do gênero. Percebe-se, portanto, que, dentro de cada movimento retórico, existem estratégias que podem ou não ser adotadas pelo resenhista, pois muitas delas são facultativas.

Assim, Bezerra (2002) reforça que o termo “modelo” não pode ser entendido com base em uma perspectiva normativa e prescritiva, pois a disposição e a manifestação das unidades e subunidades retóricas variam de acordo com aspectos contextuais como, por exemplo, a experiência do resenhista na elaboração do gênero e os seus propósitos comunicativos específicos. A pesquisadora ressalta que, embora os padrões retóricos sofram variações, todas “as realizações concretas do gênero resenha

variam em torno de uma prototipicidade”¹¹ (p.65), ou seja, a resenha obedece a uma estrutura organizacional ampla que melhor a caracteriza.

Nesse sentido, a avaliação da obra é influenciada por aspectos como, por exemplo, “a natureza dos assuntos tratados, o tratamento dos dados e a velocidade com que os programas de pesquisa avançam em cada disciplina” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 45). Além disso, a relação entre resenhista e leitor pode ser simétrica ou assimétrica, afetando a construção da avaliação. Isso se justifica porque há uma tendência de o resenhista utilizar expressões que mostrem, de forma mais explícita e direta, a sua opinião quando há uma relação simétrica entre ele e o leitor. Nesse caso, geralmente o resenhista opta por fazer escolhas lexicais que não atenuem fortemente a sua avaliação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Carvalho (2005) menciona que a avaliação é o componente mais complexo da resenha, pois ela evidencia as relações sociais entre as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na produção de tal gênero. Ou seja, a imagem do autor da obra está em jogo durante a avaliação, pois o papel do resenhista é avaliá-la de forma positiva ou negativa. Entretanto, a reputação do resenhista também está ameaçada, pois ele deve saber fazer suas críticas de forma polida e comedida a fim de se mostrar um avaliador sério, isto é, que baseia suas apreciações em juízos e valores acadêmicos. Para isso, é preciso deixar claro que sua avaliação não é influenciada por questões de caráter pessoal.

A área na qual a resenha está sendo produzida também interfere na profundidade da avaliação, pois alguns campos do conhecimento se caracterizam por avaliar uma obra de forma mais generalizada e outras áreas, como a Linguística, avaliam com maior profundidade. Dessa forma, a produção desse gênero demanda algumas estratégias distintas de acordo com a comunidade na qual ele é produzido e, portanto, “cada disciplina tem maneiras particulares de usar o mesmo gênero para comunicação profissional” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 45).

Além dos aspectos mencionados, Bezerra (2001) constatou que as resenhas de graduandos apresentam um número menor de expressões e rótulos avaliativos quando comparadas com as resenhas produzidas por especialistas da área ao qual o livro pertence. Isso demonstra uma maior consciência dos últimos em relação ao caráter avaliativo do gênero. Por outro lado, a autora acredita que o baixo número de avaliações ocorre devido à falta de domínio sobre o gênero ou devido à carência de uma ampla

¹¹ O termo “prototipicidade” é usado por Swales (1990).

bagagem teórica sobre o conteúdo da obra resenhada. Os dados presentes no trabalho da autora mostram que apenas 36,6% das resenhas produzidas por estudantes realizaram avaliação final do livro, enquanto 86,6% das que foram elaboradas pelos especialistas recomendaram ou desqualificaram o livro no final da resenha. Acreditamos que esses dados demonstram a falta de consciência dos alunos em relação à predominância argumentativa da resenha acadêmica.

2.1.5. A escrita na esfera acadêmica

Segundo Bezerra (2012), o contexto acadêmico apresenta gêneros específicos dessa esfera social, lembrando que os graduandos desenvolvem tanto o papel de produtores quanto de receptores desses textos, ou seja, desempenham tarefas de escrita e de leitura. Esses gêneros estabelecem entre si relações complexas que exigem um letramento acadêmico por parte do graduando. A autora reforça que esse processo não pode ser visto de forma simplista como uma mera transposição das habilidades de leitura e de escrita aprendidas nas séries do ensino básico, pois o aluno enfrentará “desafios novos em um contexto de aprendizagem também novo” (p. 449).

Nesse sentido, os professores têm o importante papel de auxiliar nesse processo de transição da escrita de uma esfera social para outra. Entretanto, para isso acontecer, o aluno precisa estar amplamente motivado e estimulado a querer se apropriar da escrita nesse novo contexto universitário e, por isso, precisa estar disposto a enfrentar os possíveis obstáculos que podem surgir até se legitimarem como bons escritores.

Apesar disso, a escrita acadêmica, de acordo com Marinho (2010), não tem recebido a merecida atenção nos últimos anos em relação ao ensino e à pesquisa. Uma hipótese que pode contribuir para a justificativa da falta de estudos nessa esfera diz respeito ao fato de que muitos professores universitários acreditam que o lugar para a produção da escrita de qualquer gênero é o ensino fundamental e médio.

Isso ajuda a entender o estranhamento dos docentes em relação ao déficit dos calouros quando se trata da produção de gêneros acadêmicos, que são típicos da graduação, como, por exemplo, o artigo científico e a resenha acadêmica. Entretanto, tem-se o conhecimento de que esses gêneros não fazem parte da rotina escolar de um estudante não universitário, pois eles são específicos do contexto universitário e, portanto, não se justifica sua elaboração em outro ambiente que não seja esse.

Desse modo, diversas pessoas sentem dificuldade na elaboração de determinados gêneros escritos pertencentes a contextos específicos com os quais não possuem

intimidade por não fazerem parte do seu cotidiano. Assim sendo, Bakhtin (1997), citado por Marinho (2010), acredita que há inexperiência, por parte dos alunos, no uso desses gêneros. Tendo isso em vista, o texto acadêmico, para Marinho (2010), exige uma linguagem mais culta, fato que impede, na maioria das vezes, a compreensão de uma pessoa leiga no assunto. Devido a esse motivo, o discurso acadêmico tende a representar poder, já que é destinado a um pequeno grupo específico de pessoas que dominam ou se interessam pelo assunto.

Bazerman (2007) ainda menciona que esse poder social, atribuído àqueles que dominam as práticas de comunicação típicas do contexto científico, pode se ampliar para outras esferas sociais que atribuam valor ao saber científico por estarem ligados a ele de forma mais direta ou indireta. Dessa forma, o autor mostra a ligação entre as relações sociais e as práticas de letramento.

Marinho (2010) também destaca a reação de recusa do aluno em relação à avaliação dos gêneros acadêmicos quando os docentes apontam inadequações na produção desses textos. Isso demonstra a falta de conhecimento sobre a organização textual de gêneros específicos do ambiente universitário. Segundo a autora, esse tipo de avaliação e de reação negativa no que se refere à correção ocorre principalmente com os alunos que estavam acostumados a tirar boas notas anteriormente a sua entrada na universidade. Observa-se, então, que os estudantes não consideram normal o fato de não dominarem a elaboração desse tipo de gênero e, conseqüentemente, revelam ideias preconceituosas sobre o assunto. Isso também mostra que talvez eles se sintam culpados por não saberem desenvolver gêneros típicos da esfera acadêmica.

Além disso, Marinho (2010) menciona que a produção desses gêneros realizada pelos graduandos é, muitas vezes, resultado de uma atividade artificial e, portanto, os alunos não conseguem identificar a função social do gênero pedido pelo professor. Bezerra (2012) discute que normalmente os gêneros acadêmicos se limitam a uma finalidade meramente pedagógica e, por isso, sua circulação não alcança os contextos profissionais e científicos nos quais esses textos são produzidos. A autora acredita que a sala de aula deve ser apenas a etapa inicial capaz de preparar do aluno para sua efetiva inserção no mundo da pesquisa acadêmica no qual atuará não apenas como leitor, mas também como produtor de gêneros acadêmicos.

Desse modo, através de relatos dos estudantes, percebe-se também que eles não compreendem qual o intuito dos professores ao pedirem a elaboração de determinados

gêneros acadêmicos. Outro fator que deve ser citado corresponde ao fato de que, na maioria das vezes, o docente simplesmente pede aos alunos para escreverem um gênero X sem se preocupar em saber se eles têm conhecimento suficiente para elaborá-lo eficazmente. Além disso, o professor não especifica qual a sua concepção do gênero pedido e, por isso, o aluno pode não atingir às expectativas criadas pelo docente (MARINHO, 2010).

2.1.6 Retextualização

O processo de retextualização corresponde a uma das estratégias exigidas quando pensamos na escrita de gêneros acadêmicos. Dell'Isola (2007, p. 36) define a retextualização como sendo “a refação ou a reescrita de um texto para outro”. Seguindo essa mesma linha teórica, Matencio (2002) considera que “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base” (p. 111). Esse processo de transformação de um texto em outro promove uma relação entre diferentes gêneros textuais e discursos.

Dell'Isola (2007) destaca que a reelaboração não pode ser vista de forma mecânica, pois esse processo de transformar um texto produzido em um contexto para uma nova situação comunicativa exige o domínio de diversas operações - linguísticas, discursivas, lexicais, argumentativas, estilísticas e cognitivas - ligadas à reformulação e que, no caso, serão influenciadas pelas particularidades do novo gênero a ser produzido.

Marcuschi (2008b) chama atenção para a importância dos aspectos cognitivos, tendo em vista que é impossível retextualizar um texto sem compreendê-lo. Além disso, o autor defende que as operações exigidas na retextualização não devem ser vistas de forma estanque, pois elas estão diretamente inter-relacionadas. Isso se justifica porque ao produzirmos um enunciado ele está vinculado a uma situação comunicativa na qual os interlocutores exercem papéis sociais e, conseqüentemente, as escolhas linguísticas serão influenciadas por esses fatores discursivos.

Percebemos, então, a ligação entre a retextualização e a intertextualidade que, no caso, corresponde basicamente ao diálogo explícito ou implícito entre dois ou mais textos. No caso da resenha, podemos pensar na sua relação intrínseca com o texto-fonte. Ao produzi-la, o autor está retextualizando as informações de um gênero - artigo ou livro - para outro gênero - resenha - com o intuito de atingir o propósito comunicativo deste último.

Dell'Isola (2007) considera que a compreensão do texto-base é condição essencial para o sucesso da retextualização, pois a essência do conteúdo informacional do texto-base não pode ser distorcida no momento de transformá-lo em outro gênero. O aluno também precisa compreender os objetivos desse novo gênero para que ele consiga utilizar as informações do texto-fonte com o intuito de atingir um novo propósito comunicativo. Os alunos, então, precisam compreender o propósito comunicativo da resenha a fim de transformarem o texto-base adequadamente.

Além dessas habilidades, Matencio (2002; 2003) menciona que a retextualização exige a realização de operações linguísticas, textuais e discursivas. As primeiras estão ligadas com a capacidade de organizar a informação na superfície textual e de utilizar elementos coesivos capazes de promover a progressão e a continuidade das ideias. As operações textuais estão vinculadas ao domínio dos gêneros e dos tipos textuais. Por fim, as habilidades discursivas dizem respeito ao evento interacional no qual o gênero é criado e, portanto, relaciona-se com os papéis sociais assumidos pelos sujeitos, com os propósitos comunicativos e com os mecanismos enunciativos.

Baseando-se nessas exigências, a autora deixa claro que a retextualização é mais complexa do que a reescrita, pois a última refere-se ao aprimoramento de uma produção textual e, conseqüentemente, surge uma nova versão como resultado dos aperfeiçoamentos realizados. Por outro lado, na retextualização, surge um novo texto e, portanto, os interlocutores, os papéis sociais do autor, os propósitos comunicativos e o contexto situacional são distintos do texto-base.

Matencio (2002) destaca a importância de se desenvolver com os alunos atividades que exigem a retextualização, pois esse processo é relevante para a inserção dos universitários nas práticas discursivas da comunidade acadêmica. Essa preocupação deve ser ainda maior em relação aos calouros, pois eles ainda não dominam os termos e os conceitos teóricos específicos da área acadêmica na qual estão iniciando sua inserção e, por isso, “desconhecem como se faz pesquisa na área” (p. 112). Além disso, eles não estão acostumados com as particularidades da escrita acadêmica e, por isso, encontram dificuldades até mesmo na leitura desses textos, já que não dominam as práticas discursivas do contexto universitário. Portanto, os calouros tendem a apresentar problemas na identificação dos papéis sociais desempenhados pelos leitores e pelos escritores. Além disso, eles apresentam dificuldade em reconhecerem as características e os objetivos dos gêneros acadêmicos.

Matencio (2003) considera que o domínio da retextualização “engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um saber fazer, portanto – quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um saber dizer” (p. 5). Dessa forma, o aluno precisa conhecer as particularidades discursivas da comunidade, mas também precisa saber produzir os textos acadêmicos, na prática, baseando-se no conhecimento sobre os gêneros desse contexto.

2.2 Ensino e tecnologias

Nesta seção, apresentaremos informações teóricas relacionadas com o uso de recursos tecnológicos no contexto educacional.

2.2.1 A importância do uso das tecnologias na educação

De acordo com Marcuschi (2005), o uso da internet na sociedade contemporânea tem afetado intensamente diversificadas esferas sociais nas quais a linguagem se manifesta e, conseqüentemente, surgem novos gêneros. O ambiente digital, portanto, influencia as formas de interação entre os falantes de uma língua em função desses “novos formatos de interação virtual” (p.10). O autor propõe que esses contextos promoveram o surgimento de uma “nova gramática de interação e compreensão” (p.10) em função, por exemplo, da rapidez com a qual as informações circulam.

Tendo em vista que, segundo Marcuschi (2005), a Internet tem se tornado uma mídia abrangente, não se pode deixar de considerar a sua influência no cenário escolar. Nesse sentido, Pereira (2004) comenta sobre a necessidade de o professor expandir suas metodologias de ensino na sociedade contemporânea, porém “isso não significa dizer que o educador precisa deixar de lado tudo o que aprendeu e aplicou na sua trajetória profissional, mas sim que ele precisa acrescentar algo mais na sua profissão” (p. 47).

Ribeiro (2012) concorda com a concepção de Marcuschi (2005) e de Pereira (2004), já que ela propõe o uso do Google Docs como ferramenta capaz de auxiliar o ensino da elaboração do resumo acadêmico. Segundo a pesquisadora, planejar uma aula desse conteúdo a partir do uso de tecnologias permite um acompanhamento mais íntimo do professor com a produção do texto do estudante e, conseqüentemente, o docente passa a ajudar o aluno durante todo o processo de construção do texto ao invés de concentrar o seu trabalho apenas na correção quando a produção textual já se encontra pronta.

O contexto virtual, segundo D'andréa e Ribeiro (2012), pode contribuir significativamente para a produção de textos colaborativos, tendo em vista a existência de ferramentas como a Wikipédia e o Google Docs que possibilitam a construção de textos por meio de vários escritores colaboradores caracterizados por compartilharem os mesmos interesses e por terem capacidades complementares. As autoras mostram que tais recursos possibilitam um contato e um diálogo maior entre os alunos e a professora, tendo em vista que é possível dar feedbacks e tirar dúvidas, pois o professor pode acompanhar de perto a produção textual dos estudantes. Isso é possível, por exemplo, porque Google Docs permite o acesso ao histórico do texto que está sendo construído. Essa experiência positiva de escrita a partir do uso de tecnologias nos mostra como elas podem ser benéficas à escrita acadêmica.

Araújo Jr (2008) defende que a sociedade contemporânea sofreu alterações em relação aos paradigmas educacionais tradicionais, pois o ensino atualmente tem sido mais pautado em uma perspectiva colaborativa e cooperativa. Assim, a relação entre professor e aluno tende a ser mais democrática por focar no aluno, por trabalhar em grupos e por utilizar a Internet e o computador como ferramentas mediadoras. Nesse sentido, as tecnologias, para Ribeiro (2012), transformaram a relação entre docente e discente, pois o professor deixou de estar adiantado em relação ao conhecimento do aluno. Isso ocorre em função da facilidade de acesso a informações, promovendo o acesso de todos ao saber.

Moran (2000) menciona que as tecnologias proporcionam uma facilidade em adquirir muitas informações e, portanto, cada vez mais o aluno dependerá menos do professor para conhecer sobre novas coisas. Diante desse grande fluxo de informação, “hoje temos um amplo conhecimento horizontal - sabemos um pouco de muitas coisas, um pouco de tudo. Falta-nos um conhecimento mais profundo, mais rico, mais integrado (...)” (p. 2). Em razão disso, o professor precisa criar novas metodologias para ajudar os alunos a organizarem e a selecionarem essas informações a fim de que eles possam atribuir sentido às mesmas.

Reis (2009) menciona que a escola é uma das mais importantes instituições com o objetivo de preparar o aluno para a vida social e, conseqüentemente, não pode deixar de lado as transformações da sociedade ligadas ao amplo uso tecnológico. Além disso, ela aponta que “a escola é articuladora de saberes e tecnologias, além de ser promotora de conhecimentos contextualizados” (p. 100) e, por isso, a autora acredita que o docente

deve desenvolver práticas metodológicas que ajudem a escola a atingir tal objetivo. Ribeiro (2012) enfatiza que o docente precisa incluir tecnologias nas práticas escolares, não se esquecendo do sentido e da importância dos conteúdos e das competências presentes nos currículos escolares que, no caso, precisam ser desenvolvidos com os alunos.

Nesse sentido, Araújo (2013) deixa claro que o uso dos instrumentos virtuais não substitui o professor, pois, na verdade, eles são uma maneira de o docente aumentar a sua esfera de atuação em relação ao ensino e à aprendizagem, devido a características interessantes que podem ser exploradas pedagogicamente. Araújo Jr (2008) argumenta que os ambientes virtuais promoveram uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, pois atividades dessa natureza eram desenvolvidas somente na escola e agora estão se manifestando cada vez mais de forma on-line. Assim, é fundamental conhecer as vantagens e as desvantagens dos recursos digitais para utilizá-los na esfera educacional.

O autor propõe que a Internet é capaz de promover a explicação de conteúdos, o compartilhamento de informações e a realização de tarefas de forma cooperativa e colaborativa, construindo no aluno uma postura pautada na sua independência. Tendo isso em vista, deve-se considerar que

vencer uma cultura de ensino presencial torna-se um desafio não apenas dos professores, pois se espera dos alunos uma autonomia responsável diante dessa não-presencialidade do professor, e a este docente se aplica sucessivas tarefas, dentre elas a busca por “novas competências” em favor de um novo fazer pedagógico. Ambos ganham, portanto, novas responsabilidades e novos perfis. (SANTOS; MACHADO, 2010, p. 1).

As autoras destacam o importante papel do professor de experimentar novas práticas didáticas e, além disso, os pesquisadores precisam desenvolver novas teorias relacionadas ao ensino mediado por tecnologias. Santos e Machado (2010) acreditam que não deve haver uma ruptura entre o ensino presencial e o virtual, pois um pode contribuir para o sucesso do outro, já que eles apresentam pontos convergentes. Entretanto, não se deve descartar que essa mudança acarreta desafios para os professores que, no caso, precisam descobrir o real potencial dos recursos virtuais a fim de atingirem seus objetivos educacionais.

Assim, o docente precisa estar preparado para construir, à distância, uma relação harmônica com os seus alunos. Ele precisa conseguir motivá-los e ajudá-los a se organizarem nesse novo contexto de aprendizagem, que privilegia a auto-aprendizagem do estudante. Além disso, nem sempre o contato físico garante o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno, pois isso ocorre apenas quando se constrói uma relação de confiança. Isto é um aspecto fundamental para quem deseja interagir à distância, pois o aluno precisa sentir a “presença” do professor durante a interação (SANTOS; MACHADO, 2010).

De acordo com Araújo Jr (2008), as ferramentas virtuais voltadas para o ensino podem ser utilizadas como uma forma de complementar as aulas presenciais ou como a principal ferramenta explorada pelo professor para o ensino-aprendizagem, já que eles possibilitam a exposição de informações e de materiais de apoio e também permitem o uso de chats, de fóruns e de e-mails. Essas particularidades ajudam a potencializar o processo de aprendizagem e a torná-lo mais colaborativo.

Baker et al (2008) desenvolveu um artigo que corrobora tal ideia, pois eles utilizaram o chat e o chat-gráfico como ferramentas para facilitar o ensino do debate educacional a partir da argumentação sobre um determinado assunto. Entretanto, os autores chamam atenção para a importância de o professor preparar materiais adequados e uma sequência de atividades que possibilitem atingir os objetivos propostos. As escolhas do docente também devem estar sempre de acordo com o tempo disponível por ele e pelos alunos. Segundo Ribeiro (2012), também é importante que o professor conheça a infraestrutura da escola, os recursos aos quais os alunos têm acesso em suas casas e o grau de letramento dos mesmos. Tais aspectos são importantes para o professor conseguir realizar um bom planejamento, pois, segundo Santos e Machado (2010), planejar os procedimentos didáticos é essencial quando se pensa em ensino digital.

Nesse sentido, Araújo Jr (2008) destaca que os ambientes virtuais de aprendizagem não são por si só potencializadores da aprendizagem. Portanto, os educadores e os estudantes devem utilizar essas ferramentas a fim de tornar a educação mais flexível. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser mais dinâmico, isto é, o professor deve ser um facilitador e motivador da aprendizagem com o intuito de o aluno adquirir maior autonomia. Nesse sentido, Fortunato (2012) acredita que as tecnologias digitais podem motivar os estudantes em relação à produção escrita.

Entretanto, para isso realmente acontecer é fundamental que o docente esteja envolvido durante todo o processo a fim de planejar a atividade e de orientar os alunos, deixando sempre claro o objetivo daquela tarefa para os estudantes. A autora destaca também que o aluno deve ter consciência de que tal atividade é importante para a participação ativa do aluno na sociedade.

2.2.2 O uso do chat do Facebook no contexto educacional

O Facebook é uma rede social que possibilita a interação entre as pessoas a partir de diferentes critérios como, por exemplo, amizade e interesses comuns. Além disso, de acordo com Phillips, Baird e Fogg (2011), o Facebook pode ser uma forma de aproximar os professores da aprendizagem digital para que seja possível oferecer aos alunos estilos inovadores de aprender. Eles devem ser capazes de motivar o estudante em relação ao conteúdo da aula e também de atender às reais necessidades e expectativas dos alunos correspondentes à aprendizagem.

As redes de aprendizagem não precisam necessariamente ser desenvolvidas em espaços virtuais criados especificamente para fins educativos (CARVALHO, 2009). Por tal motivo, os aplicativos do Facebook podem ser utilizados para se atingir metas educacionais, desde que se tenha um “objetivo educativo explícito, uma proposta inicial para a aprendizagem e um ou mais professores” (CARVALHO, 2009, p.66).

Segundo Alegretti et al (2012), o Facebook corresponde a uma rede social interessante de ser utilizada na esfera educacional porque ela possibilita a construção do conhecimento de forma individual ou coletiva, permite “a aprendizagem participativa, a autoria e coautoria, o compartilhamento, a integração das tecnologias digitais ao currículo, a comunicação e aprendizagem interativas e a possibilidade de transgressão do currículo escolar tradicional” (p. 55). Ferreira et al (2014) defendem inclusive que o Facebook tem forte potencial para ser utilizado no contexto acadêmico, pois essa plataforma possibilita o compartilhamento de informações, facilitando as reflexões sobre conteúdos acadêmicos.

Campos e Barcelos (2012) desenvolveram um trabalho no qual o Facebook foi utilizado como ferramenta pedagógica complementar às aulas presenciais. A pesquisa mostrou uma ampliação do conteúdo abordado em sala, pois o Facebook permitiu uma maior interação entre os alunos e, conseqüentemente, houve um debate mais intenso sobre a matéria no espaço on-line do que em sala de aula. Segundo os autores, a postura mais participativa dos alunos no meio virtual ocorre porque muitos deles são tímidos e,

por isso, geralmente não manifestam suas opiniões em sala de aula. Além disso, os estudantes já dominam grande parte das ferramentas presentes no Facebook e isso os ajuda a terem menos resistência para utilizá-las a favor da aprendizagem (ALENCAR; MOURA; BITENCOURT, 2013).

Uma pesquisa realizada por Magalhães et al (2013), mostrou que, embora muitos professores universitários acessem ao Facebook e o considerem um recurso favorável ao ensino e à aprendizagem, a maioria deles não estimula o seu uso para a realização de atividades acadêmicas. Uma justificativa encontrada pelos autores em relação a essa contradição corresponde ao receio dos professores em utilizar uma rede social mais dominada pelos alunos do que por eles. Além disso, ainda há dificuldades a serem enfrentadas no que se refere ao seu emprego no contexto educacional, pois muitos ainda têm receio em aceitar a utilização de uma ferramenta, que geralmente é empregada para o lazer, na aprendizagem (ARAUJO; SOARES; PEREIRA, 2013).

Entretanto, a pesquisa desenvolvida por Patrício e Gonçalves (2010) mostra que o emprego do Facebook na educação pode ser muito mais proveitoso do que as plataformas criadas especificamente para o ensino, pois o acesso dos alunos é muito limitado nesses ambientes virtuais de aprendizagem. Os autores sugerem, portanto, o uso do Facebook no lugar dessas plataformas educacionais, pois ele se caracteriza por ser um recurso que já é utilizado pelos alunos no dia-a-dia e, portanto, é mais fácil promover a aceitação dos estudantes em relação ao seu uso como ferramenta pedagógica. Além disso, geralmente os alunos demonstram interesse em saber como o Facebook será utilizado a favor da aprendizagem, já que os jovens normalmente gostam de acessar esta rede social. O estudo dos autores mostrou que eles se adaptam e aceitam melhor os instrumentos pedagógicos quando estão conectados com seus interesses e necessidades pessoais.

Na tentativa de experimentarmos novas ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem da escrita de resenhas acadêmicas, utilizamos o chat do Facebook. O bate-papo se caracteriza por apresentar uma linguagem própria denominada de “internetês”. Ela caracteriza-se pela sua hibridez, pois mescla aspectos da oralidade e da escrita na interação. Além disso, há a influência de outros recursos semióticos que contribuem para atribuir um formato novo à escrita. Esse estilo de linguagem reflete as características próprias desse contexto discursivo mediado pelo computador que, no

caso, corresponde a um ambiente mais informal e, por isso, apresenta suas particularidades linguístico-discursivas (MAGNABOSCO, 2009).

Outra característica interessante do chat é a possibilidade dos usuários assumirem, inclusive em chats abertos, identidades variadas, durante os eventos conversacionais, de acordo com os seus interlocutores e com os seus objetivos. Entretanto, nos chats educacionais, há uma tendência de os participantes terem uma identidade mais estável durante as interações. Assim sendo, o grau de formalidade entre eles também varia em razão das suas finalidades e do tipo de relação estabelecida entre eles (SILVA, 2011).

Segundo Feitosa, Lima e Vasconcelo (2013), o chat era visto pelos alunos apenas como um recurso capaz de possibilitar o lazer e a descontração. Entretanto, ele passou a ser amplamente explorado na educação à distância por permitir aos estudantes conversarem simultaneamente sobre o conteúdo do curso, fato que os ajudava a tirar dúvidas e a aprofundar a discussão da temática. Assim, percebe-se que o chat é um ambiente capaz de levar à reflexão de conteúdos e, além disso, o aluno consegue perceber o ponto de vista do outro sobre o assunto que está sendo estudando. Isto leva a uma ampliação do conhecimento em relação à temática abordada. Outro ponto positivo é a possibilidade de o professor dialogar diretamente com aluno e, portanto, o docente pode averiguar as dificuldades dos estudantes. Nesse sentido, Silva (2011b) defende que o chat pode estreitar os laços interacionais entre aluno e professor.

Além disso, Pereira (2004) ressalta que o diálogo entre os estudantes também ocorre e, portanto, há intercâmbio de informações, de experiências, de dados e de posicionamentos diversificados sobre a temática que está sendo estudada, permitindo uma aprendizagem pautada na colaboração. Outro ponto positivo do chat corresponde ao desenvolvimento de uma boa percepção do aluno devido à necessidade de processar as informações rapidamente e, portanto, o estudante tende a desenvolver habilidade de síntese e de raciocínio rápido. Entretanto, a autora destaca a importância do mediador observar se as mensagens dos alunos mostram, de fato, um envolvimento crítico-reflexivo com o assunto discutido.

Nesse sentido, percebe-se que o chat pode funcionar como ferramenta auxiliar na sala de aula presencial. Segundo Feitosa, Lima e Vasconcelo (2013), a discussão nesse ambiente se assemelha ao ensino presencial, pois os alunos também podem discutir e questionar sobre a matéria estudada no ambiente presencial e/ou on-line.

Dessa forma, o professor tem a importante função de gerenciar e intermediar a interação, a fim de que os alunos se concentrem no tópico principal da aula. Assim, eles se engajarão com a temática que está sendo discutida e, por isso, a aprendizagem tende a ocorrer colaborativamente. Pereira (2004) considera tal aspecto relevante porque, no bate-papo, a temática principal gera outros assuntos, impossibilitando a linearidade tópica da conversa. O professor, então, deve saber lidar eficazmente com essa variedade de conteúdos para que o objetivo da aula consiga ser alcançado.

Hernandes, Santana e Falcão (2000) apontam também como vantagem do chat a possibilidade de registrar as discussões da aula. Tal particularidade permite aos alunos acessarem as mensagens para revisar algum aspecto ligado ao conteúdo abordado durante a aula. Elas também possibilitam que o aluno faltoso se aproprie plenamente do assunto trabalhado.

Feitosa, Lima e Vasconcelo (2013) comentam sobre a relevância do chat na socialização entre os participantes, pois o bate-papo pode contribuir para fortalecer os laços entre eles, já que o aluno tende a relacionar o seu conhecimento com o do professor e com o dos outros estudantes. Por outro lado, Hernandez, Santana e Falcão (2000) mencionam como desvantagem do bate-papo a restrição aos aspectos corporais, emocionais e linguísticos, pois a comunicação está limitada à forma escrita.

Embora o chat tenha muitas vantagens que podem ser aproveitadas no processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa planejar os objetivos da aula e organizar o conteúdo através da elaboração de tópicos e perguntas capazes de orientar a discussão no ambiente on-line. O docente também tem a tarefa de fazer uma mediação adequada entre o aluno e o objeto ensinado com o intuito de evitar conversas sem relação com o tópico da aula (FEITOSA; LIMA; VASCONCELO, 2013).

Para Feitosa, Lima e Vasconcelo (2013), o professor também precisa filtrar as mensagens pertinentes para aquele momento em função do elevado fluxo de informação. Isso é fundamental para o aluno receber o feedback e conseguir repensar sobre o fenômeno estudado. Entretanto, o professor não pode se limitar a perguntas individuais, mas sim a pontos comuns mencionados pelos estudantes. Tais aspectos se tornam importantes, porque, segundo Pereira (2004), conversas on-line com muitas pessoas podem se tornar enfadonhas devido ao longo tempo que se passa sentado digitando e ao grande número de informações lidas.

Pereira (2004) atribui fundamental importância para a mediação feita pelo professor, pois através desse processo o aluno é motivado a buscar por novos conhecimentos e, além disso, “a relação professor e aluno torna-se mais estreita, pois o professor passa a encarar o aluno através do seu potencial, tendo ele também conhecimentos prévios, colocando para trás a visão de um mero aprendiz” (p. 39). A autora destaca que isso se torna possível apenas se a relação entre aluno e professor tiver como base o respeito e a confiança. Isso tende a facilitar e a motivar o aprendizado, pois ele será construído a partir do diálogo.

Segundo Feitosa, Lima e Vasconcelo (2013), a ação do professor após o término da aula no chat também é importante. O docente deve levar os alunos a refletirem sobre a aula realizada com o intuito de avaliarem se os seus objetivos foram alcançados. O levantamento dessas questões contribuirá para o planejamento da próxima aula, ou seja, é uma maneira de se evitar repetir os problemas que podem ter acontecido durante o encontro. Levando em consideração as tarefas que devem ser desempenhadas pelo professor antes, durante e depois da aula no chat, percebe-se que “todo esse processo de construção e reconstrução do planejamento do chat demanda do professor/tutor flexibilidade, tempo e responsabilidade para aprimorar as questões decorrentes e inusitadas no sentido de atender aos propósitos do curso” (p.85).

Além disso, a postura mediadora do professor é essencial em uma aula no chat, porque “o fato de usarmos o bate-papo, uma ferramenta nova na Educação, não quer dizer que estamos sendo atuais, modernos e inovadores, pois o que vai determinar isto é a postura frente a esta ferramenta” (PEREIRA, 2004, p. 108). Não adianta, portanto, transferir meramente um conteúdo curricular da sala presencial para o bate-papo sem saber aproveitar as potencialidades educacionais da ferramenta escolhida. O professor precisa explorar o chat a fim de “estimular questões, abrir debates, incentivar a participação dos alunos, pedir sua opinião, discordar, concordar e acrescentar dados [...] (PEREIRA, 2004, p.107).

Feitosa, Lima e Vasconcelo (2013) argumentam que o chat é um espaço que promove maior discussão e reflexão em grupo e, portanto, o conhecimento é construído de forma colaborativa. Pereira (2004) comenta que isso ocorre porque os alunos ficam mais à vontade para expor sua opinião, dúvidas e divergências de idéias e, por isso, ela considera o chat “um ambiente democrático onde todos têm vez e voz para expressar pensamentos, conhecimentos e emoções” (p.100-101). A autora argumenta que a

participação dos estudantes é mais intensa, fato que ajuda na quebra da hierarquia entre professor e aluno.

Nesse sentido, os questionamentos que surgem geralmente são respondidos pelos próprios estudantes que, no caso, se baseiam nos textos teóricos lidos e na sua própria opinião. Entretanto, para que isso aconteça, o professor precisa dar liberdade ao aluno para apresentar suas dúvidas e posicionamentos sobre o assunto que está sendo discutido, levando-o a descobrir novos conhecimentos através da sua curiosidade e do estímulo do professor. Considerando tais aspectos, a autora defende que, para uma participação ativa do aluno, o professor precisa intervir, levando os alunos a questionar, a argumentar e a refletir. Também torna-se essencial atribuir relevância às respostas dos alunos (PEREIRA, 2004).

3. METODOLOGIA

Neste capítulo metodológico, discorreremos sobre a natureza qualitativa da pesquisa e sobre o contexto no qual os dados foram coletados. Em seguida, explicitaremos os procedimentos e os instrumentos adotados para a coleta e para a seleção dos dados e, por fim, apresentaremos as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa.

3.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e interpretativista, pois desejamos analisar a influência do uso de dois recursos pedagógicos no ensino da resenha acadêmica: a tabela de correção e as aulas no chat do Facebook. Dessa forma, buscamos verificar se progressos foram alcançados pelos alunos em relação à produção textual da resenha em razão do uso dessas duas ferramentas didáticas. A fim de atingirmos nosso objetivo geral, os alunos produziram uma resenha após as aulas presenciais e a reelaboraram depois da entrega da tabela de correção e depois das aulas no chat.

Dessa forma, foi possível comparar as duas produções textuais dos graduandos e, conseqüentemente, verificar se os dois recursos escolhidos foram capazes de promover melhoras na segunda versão da resenha. Embora esta pesquisa seja predominantemente qualitativa, ela também apresenta dados numéricos que ajudam na interpretação dos dados coletados e, por isso, consideramos que ela também apresenta certo caráter quantitativo, ou seja, este trabalho não é de natureza puramente qualitativa.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por permitir o estudo de fenômenos sociais específicos de um determinado contexto no qual se manifestam suas particularidades, lembrando que o pesquisador partirá do contexto para compreender o fenômeno estudado. Em função disso, ela admite que novos métodos e abordagens sejam desenvolvidos pelos estudiosos a fim de se adequarem à pluralidade de situações sociais que podem ser pesquisadas (FLICK, 2009; GIBBS, 2009).

Nesse sentido, Benson (2013) considera que a pesquisa qualitativa baseia-se na interpretação individual do pesquisador sobre um fenômeno específico que foi estudado. Os trabalhos científicos dessa natureza podem, portanto, admitir mais de uma interpretação em relação às questões que estão sendo estudadas, já que cada pesquisador constrói sua própria interpretação do fenômeno analisado. Dessa forma, os estudos qualitativos não têm por objetivo trazer resultados gerais, pois eles geralmente são

específicos de um dado contexto e, conseqüentemente, não há a busca por uma verdade “única”. Torna-se importante ressaltar que esse tipo de metodologia tem sido muito utilizado em pesquisas preocupadas com questões de ensino, pois ela permite avaliar a aprendizagem do aluno em contextos diversificados de ensino-aprendizagem.

Além disso, este trabalho apresenta características de um estudo de caso, que é uma das abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa. Esse tipo trabalho diz respeito ao estudo de uma unidade social específica e particular, ou seja, o pesquisador busca compreender de maneira particular uma determinada pessoa, um grupo ou uma instituição. Ou seja, o objeto de estudo é delimitado de maneira bem específica. A partir disso, o pesquisador buscará compreender melhor os processos sociais que se manifestam no contexto estudado e, por isso, o estudo de caso privilegia a interpretação de um fenômeno que, no caso, deve ser sempre analisado levando em consideração o seu contexto (GODOY, 2010; ANDRÉ, 1984).

Dessa forma, consideramos que este trabalho está relacionado com o estudo de caso porque analisamos a produção textual de um grupo específico de alunos com o objetivo de compreendermos as dificuldades encontradas por eles na escrita da resenha. A partir disso, realizamos aulas no chat e entregamos uma tabela detalhada de correção na tentativa de ajudarmos os alunos a sanarem suas dificuldades na produção de resenhas acadêmicas. Posteriormente verificamos qual foi o impacto do uso desses dois recursos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Entretanto, temos consciência de que nossos resultados estão vinculados a um grupo específico de alunos, ou seja, certamente se tivéssemos feito com outros estudantes ligados a um contexto diferente, os resultados também seriam outros.

Nesta abordagem de pesquisa, deve-se ficar sempre atento para o possível surgimento de novos significados para o fenômeno analisado, levando a um repensar do fenômeno estudado. Portanto, o processo de análise não se baseia em critérios prévios e estanques, pois as categorias de análise podem surgir e se transformar no decorrer da pesquisa de acordo com o processo de análise dos dados através do qual será possível ter um olhar mais profundo sobre o objeto de estudo (GODOY, 2010; ANDRÉ, 1984). Em função disso, as categorias analíticas empregadas nesta pesquisa foram sendo construídas no decorrer da análise das produções textuais, ou seja, não as determinamos previamente.

Além disso, consideramos que esta pesquisa corresponde a um estudo de caso interpretativista, porque buscamos analisar as resenhas dos alunos com a finalidade de construirmos critérios de análise que nos permitiram perceber como a tabela de correção e as aulas no chat influenciaram na escrita da resenha acadêmica. Isso nos possibilitou uma discussão sobre o fenômeno estudado a partir do diálogo entre a interpretação dos dados obtidos e os conceitos teóricos utilizados para embasar este trabalho. Assim sendo, pesquisamos um caso específico, já que trabalhamos com redações produzidas por alunos em um contexto particular.

Segundo Godoy (2010), o estudo de caso também se caracteriza por buscar responder a questionamentos que desejam perceber “como” e “por que” as coisas acontecem através da interpretação do objeto estudado que, no caso, deve ser uma unidade de análise determinada pelo pesquisador. Essa delimitação deve ser feita com base nas seguintes perguntas: onde, quando, quem, o que e como observar?. Ao responder tais questionamentos, o pesquisador especificará as “fronteiras do caso” a ser estudado.

Considerando a especificidade do fenômeno estudado, torna-se importante destacar que as categorias e resultados obtidos não devem ser vistos de forma permanente, pois, embora possam ser muito úteis no desenvolvimento de trabalhos futuros, eles tendem a ser alterados de acordo com as adaptações necessárias a outras pesquisas, que estudarão um outro caso específico (GODOY, 2010). Isso permitirá o surgimento de “novas ideias, novos significados, novas compreensões” (ANDRÉ, 1984, p. 53) por parte do leitor. Dessa forma, ele passa a ser valorizado, segundo o autor, tendo em vista que também assume um papel importante na construção do conhecimento, pois sua leitura deverá se guiada pela seguinte pergunta: “o que existe neste estudo que eu posso aplicar à minha situação?”. A partir disso, o leitor vai construindo suas próprias interpretações sobre seu objeto de estudo, permitindo um enriquecimento do fenômeno estudado.

Consideramos que essa particularidade do estudo de caso é muito importante em pesquisas voltadas para o ensino, pois o estudo de situações particulares de ensino-aprendizagem permite a comparação entre elas a fim de se observar, por exemplo, os pontos positivos e negativos de uma determinada ferramenta metodológica. Ao ter a oportunidade de analisar o seu uso em uma situação particular, o leitor pode repensar

como utilizá-la no seu contexto específico de pesquisa através da realização de adaptações necessárias.

O estudo de caso também se caracteriza por exigir uma postura reflexiva do pesquisador a fim de que ele consiga trabalhar de forma efetiva com os seus dados, pois é preciso organizá-los em categorias relevantes e pertinentes para possibilitar a compreensão do fenômeno estudado em sua totalidade. A partir disso, espera-se poder contribuir de maneira mais prática com o contexto específico pesquisado (GODOY, 2010). Além disso, as pesquisas ligadas a estudos de caso tendem a apresentar uma escrita mais simplificada e baseada na menção de exemplos capazes de ilustrar as categorias criadas em relação ao objeto estudado (ANDRÉ, 1984). Em função disso, optamos por trazer exemplos de fragmentos das resenhas produzidas pelos graduandos para exemplificarmos as categorias criadas para a análise de textos produzidos em um contexto particular de ensino-aprendizagem.

3.2. Aplicação da pesquisa

Nesta pesquisa, realizamos aulas presenciais e virtuais, na disciplina de Linguística Textual (Let 392)¹², sobre resenha acadêmica em uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Além das aulas mencionadas, utilizamos como instrumentos de coleta e de análise de dados duas resenhas acadêmicas produzidas pelos alunos em etapas distintas, isto é, uma foi produzida antes da entrega da tabela de correção e antes das aulas no chat, já a outra foi produzida após o uso desses dois recursos didáticos.

3.2.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Esta pesquisa envolveu inicialmente 43 estudantes de Letras que estavam cursando a disciplina de Linguística Textual (Let 392), já que todos os alunos tiveram a liberdade de escolher participar ou não das atividades propostas pela pesquisadora. Entretanto, selecionamos para a análise apenas as resenhas produzidas pelos alunos que participaram de todas as etapas deste trabalho, ou seja, apenas aqueles que produziram as duas versões da resenha e que participaram das aulas no chat. Desse modo, tivemos a participação efetiva de 32 alunos, ou seja, excluímos 11 alunos da análise em função de não terem desenvolvido todas as atividades propostas.

¹² A disciplina de Linguística Textual aborda assuntos ligados a sua origem, à coesão e à coerência textual e aos gêneros e tipos textuais.

A turma era composta por alunos que cursavam períodos distintos da graduação, embora todos eles já tivessem passado pelos dois períodos iniciais. De acordo com a grade e com a ementa do curso de Letras da universidade na qual a pesquisa foi realizada, acreditamos que os graduandos já tiveram a oportunidade de aprender a produzir o gênero resenha acadêmica na disciplina denominada de Leitura e Produção de Textos que, no caso, é cursada no primeiro período da graduação. Entretanto, muitos alunos relataram, através de uma pergunta informal realizada pela professora da disciplina de Linguística Textual, não se lembrarem muito das principais estratégias necessárias para a realização eficaz desse gênero. Silva (2009) também verificou que grande parte dos alunos que está concluindo o curso de Jornalismo apresenta domínio parcial ou insuficiente na produção de resenhas.

Diante dessa dificuldade relatada informalmente pelos alunos durante as aulas de Let 392 e diante dos dados apresentados na pesquisa de Silva (2009), escolhemos trabalhar com graduandos que, apesar de já terem adquirido conhecimento prévio sobre como elaborar uma resenha acadêmica, ainda não se sentem preparados efetivamente para a sua produção. É importante salientar que saber construir uma resenha adequadamente é um requisito de extrema importância para o aluno de Letras, pois o seu domínio demonstra capacidade de síntese e de reflexão em relação aos textos científicos.

Essa habilidade deve ser adquirida durante a graduação, pois ela é essencial para a produção de outros gêneros acadêmicos ainda mais complexos que a resenha como, por exemplo, o artigo científico e a monografia. Silva (2011a) considera que muitos dos gêneros acadêmicos apresentam similaridades com a resenha especialmente em relação às seções de referencial teórico e, por isso, ela acredita que, nesses casos, podemos pensar na existência de resenhas dentro de outros gêneros.

Considerando o relato informal dos alunos em relação às suas dificuldades na produção da resenha, pedimos a eles primeiramente para responderem um questionário de sondagem (Apêndice A). Nosso objetivo era averiguar, de forma mais detalhada e criteriosa, o conhecimento prévio desses graduandos em relação ao gênero resenha acadêmica e, além disso, desejávamos identificar qual o contato que eles já tiveram com o mesmo antes e durante a graduação. Isso se tornou relevante para selecionarmos adequadamente, de acordo com as reais necessidades e dificuldades dos estudantes, o

conteúdo que foi abordado nas aulas presenciais e virtuais sobre resenha cujo objetivo era esclarecer as dificuldades dos estudantes.

O questionário de sondagem nos permitiu saber se os graduandos tiveram a oportunidade de aprender a produzir uma resenha no ensino fundamental e/ou médio ou se o primeiro contato ocorreu apenas na universidade. Além disso, verificamos em qual disciplina foram ensinadas as estratégias básicas para a elaboração da resenha acadêmica. Observamos também se eles se sentem realmente seguros e preparados para a produção eficaz de uma resenha depois de terem aprendido os principais passos para a sua produção, no início da graduação, em uma disciplina voltada especificamente para a leitura e produção de textos acadêmicos.

As respostas obtidas através desse questionário foram muito relevantes para percebermos a importância de desenvolvermos essa pesquisa com graduandos que já passaram pelos períodos iniciais, pois verificamos que eles ainda apresentam dificuldades na escrita de resenhas acadêmicas.

3.2.2 Etapas e procedimentos da coleta de dados

A partir deste momento, apresentaremos sequencialmente os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Torna-se importante ressaltar que, embora não tenhamos utilizado procedimentos relacionados especificamente às Sequências Didáticas, a ordem e a maneira como os dados foram coletados seguem uma sequência que, de certa forma, apresenta algumas semelhanças com a proposta metodológica desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Pode-se citar como principal semelhança o fato de que os participantes dessa pesquisa produziram uma resenha inicial e uma resenha final. Realizamos alguns procedimentos, como a construção de uma tabela de correção e a realização de aulas no chat, entre as duas produções textuais e buscamos analisar se eles possibilitaram uma melhora na qualidade da resenha final.

Além disso, nosso objetivo, assim como o da sequência didática, é auxiliar o aluno a dominar mais profundamente um gênero textual a fim de ele conseguir se expressar de forma adequada em uma determinada situação comunicativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para atingir tal meta, os autores propõem a realização de “módulos” formados por exercícios e atividades variadas com o intuito de trabalharem de maneira sistemática e isolada as dificuldades dos estudantes durante a produção do gênero, ou seja, buscam desenvolver as capacidades a serem dominadas pelos estudantes. Essa diversidade de atividade é algo positivo porque atende à

heterogenidade de uma classe. Assim, os alunos terão a oportunidade de construir o seu conhecimento por meio de recursos variados, aumentando as chances de sucesso na aprendizagem do aluno (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006)

Entretanto, não realizamos, durante essa pesquisa, oficinas e atividades variadas e de caráter prático nas quais os alunos pudessem efetivamente exercitar a melhoria das habilidades na produção da resenha antes de produzirem a versão final e, por isso, consideramos que não realizamos, de fato, uma sequência didática. As aulas no chat tiveram o objetivo de promover uma discussão a fim de levar os alunos a perceberem as falhas presentes especialmente no desenvolvimento do terceiro movimento retórico da resenha: avaliação da obra. Dessa forma, os encontros virtuais não foram um espaço no qual os alunos tiveram a oportunidade de realizar exercícios práticos para a melhoria da avaliação, pois essa prática se manifestou especialmente durante a elaboração da segunda versão da produção textual.

Ao propormos uma sequência para a produção da resenha, estamos corroborando com o fato de que “a produção e leitura de textos devem estar ligadas a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido” (CITELLI; BONATELLI, 2004, p. 121). Considerando essa perspectiva, realizamos várias etapas antes da produção final da resenha: aulas presenciais, escrita de uma versão inicial, aulas no chat e avaliação detalhada da primeira resenha. A partir de agora, conheceremos melhor a realização de cada um desses procedimentos.

3.2.2.1 Aulas presenciais

Os alunos, após responderem ao questionário de sondagem, tiveram quatro aulas presenciais com duração de 50 minutos cada uma. Elas foram ministradas pela pesquisadora e acompanhadas pela professora da turma. Essas aulas tiveram por objetivo levá-los a lembrarem as características gerais da resenha acadêmica, as principais estratégias para sua produção e o seu plano global¹³.

Desse modo, os seguintes aspectos foram abordados durante as duas primeiras aulas presenciais consecutivas: a diferença entre resumo e resenha, o objetivo geral da resenha acadêmica, a exigência de um maior rigor na estrutura de tal gênero, a

¹³Mostramos aos alunos o modelo retórico desenvolvido por Motha-Roth (1995) com o intuito de eles observarem a organização global da estrutura de uma resenha.

importância de não avaliar superficialmente a obra resenhada, as estratégias para se expressar eficazmente a subjetividade do resenhista e os principais recursos para a construção do plano global da resenha acadêmica.

Nessa primeira aula, apresentamos o modelo de resenha elaborado por Motta-Roth (1995) para que os alunos pudessem relembrar os movimentos retóricos constituintes da estrutura do gênero estudado. Optamos por mostrar o modelo, porque, para Matencio (2003, p. 3), “o processamento textual envolve planejamento de ações, orientadas para um fim (...)” e, por isso, acreditamos ser importante que o aluno tenha um modelo do gênero em mãos para facilitar a organização das ações a serem praticadas durante a produção da resenha. A partir desse modelo, o estudante poderá orientar a elaboração do gênero de acordo com o seu contexto¹⁴ de produção.

A terceira e a quarta aulas também ocorreram consecutivamente e foram destinadas primeiramente à análise de uma resenha do livro *Análise e produção de textos*¹⁵ que foi elaborada por Acir Mario Karwoski e Beatriz Gaydeczka. O objetivo desta atividade foi levar os alunos a identificarem a forma como as estratégias estudadas nas duas aulas anteriores foram utilizadas pelos resenhistas mencionados na elaboração da resenha. Escolhemos essa atividade para que os graduandos pudessem ter uma experiência de caráter mais prático com o gênero estudado, pois assim tiveram oportunidade de ter contato com a resenha acadêmica e puderam observar a maneira como ela foi organizada.

Torna-se relevante destacar que optamos por selecionar uma resenha com alguns problemas que, no caso, estão relacionados com a presença de muitas citações diretas e com a dificuldade dos resenhistas em delimitar a sua própria voz e a do autor do texto resenhado. A seleção da resenha se justifica em função do desejo de levar os alunos a refletirem sobre as estratégias que foram mencionadas nas duas primeiras aulas presenciais. Além disso, acreditamos que tal escolha foi importante para alertá-los sobre estes aspectos, isto é, sobre problemas comuns de ocorrerem durante a elaboração do gênero proposto.

Logo depois dessa atividade analítica, os alunos se juntaram em grupos de aproximadamente cinco pessoas com o intuito de discutirem sobre o texto que resenhariam. O artigo selecionado para a produção da resenha é intitulado de A

¹⁴ Matencio (2003) considera que o contexto envolve aspectos como intenções, motivações, papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, espaço e tempo.

¹⁵ Os autores do livro resenhado são Santos, Riche e Teixeira (2013).

abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual e tem como autora Anna Christina Bentes (2009). Essa atividade foi relevante, pois se tornou um momento para os alunos socializarem as informações mais importantes do texto e também para tirarem as suas dúvidas ligadas a algum conteúdo específico do artigo científico mencionado. Este texto foi escolhido porque discute conteúdos intimamente ligados à disciplina de Let 392, já que aborda o desenvolvimento histórico da Linguística Textual e, além disso, ele explica que essa área é transdisciplinar e, por isso, considera outras áreas preocupadas com questões linguísticas, cognitivas e sociais.

3.2.2.2 Primeira versão da resenha acadêmica

A primeira versão da resenha do artigo científico A abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual foi elaborada depois da realização das quatro aulas presenciais. Consideramos, bem como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a realização de uma produção inicial é uma etapa importante para que o professor identifique as habilidades já dominadas pelos alunos e também as dificuldades ainda enfrentadas por eles na elaboração de um gênero. Ou seja, ela funciona como um diagnóstico (CITELLI; BONATTELI, 2004) das habilidades dos alunos em relação ao gênero resenha.

Torna-se importante destacar que criamos uma situação hipotética na qual a resenha seria produzida, ou seja, apresentamos uma situação de produção na qual o gênero se manifestaria. No caso, contextualizamos os alunos de que as resenhas seriam publicadas em um blog do curso de Letras acessado por graduandos de períodos variados, inclusive pelos alunos que cursariam a disciplina de Let 392 na qual o texto provavelmente seria lido novamente. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a situação comunicativa na qual o estudante agirá, através da produção de um gênero, precisa ser explicitada desde a produção inicial a fim de que ele atribua significado às atividades a serem desenvolvidas. Os autores consideram que isso deve ocorrer mesmo que o contexto criado tenha caráter fictício, pois “a motivação pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades (p. 101).

Os graduandos produziram as resenhas em casa, pois acreditamos que a escrita desse gênero exige um tempo maior para que, de fato, o aluno possa refletir sobre o texto, a fim de avaliá-lo de forma consistente. Além disso, deixamos claro, durante as aulas presenciais, a importância de se buscar por novos textos que também discutam sobre a temática tratada no artigo a ser resenhado, pois o diálogo com outros artigos

científicos é uma forma de embasar a opinião do resenhista e de validar o seu posicionamento adotado em relação à obra avaliada. Assim, a inserção da voz de outros autores na resenha é uma estratégia eficaz para mostrar que o resenhista tem propriedade sobre o assunto do artigo, pois ele mostrará ter como base outras leituras sobre a temática abordada.

Após a realização da primeira versão da resenha, ela foi corrigida com anotações e comentários, de caráter mais subjetivo, pautadas em critérios baseados, por exemplo, em problemas de coesão e coerência, de síntese e de paráfrase, de avaliação superficial e de organização do plano global da resenha, lembrando que essa primeira avaliação teve o valor de dez pontos. Dessa forma, os alunos puderam observar individualmente os erros cometidos no decorrer da elaboração da resenha, tendo em vista que a pesquisadora realizou anotações pontuais e específicas no texto do graduando para que ele pudesse identificar, com mais facilidade, as suas falhas, ou seja, aquilo que precisava ser melhorado.

Além dessa primeira avaliação mais subjetiva, os alunos receberam uma tabela de correção objetiva¹⁶, detalhada e criteriosa, especificando todos os itens avaliados nas resenhas produzidas pelos alunos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma análise pautada em aspectos bem definidos permite ao professor avaliar mais precisamente os pontos fortes e fracos dos alunos. Além disso, os pesquisadores consideram que a explicitação dos aspectos avaliados permite ao aluno, de fato, compreender com base em quais critérios sua produção foi avaliada.

Desse modo, acreditamos que o processo de correção passa a fazer sentido e, portanto, essa etapa passa a ser aproveitada pelo aluno como uma oportunidade de verificar suas falhas a fim de tentar melhorá-las durante uma nova produção textual. Acreditamos, então, que a tabela de correção criada funcionou não apenas como uma avaliação, mas também como elemento motivacional capaz de instigar o aluno a ter o desejo de melhorar suas capacidades ligadas à produção do gênero em questão.

A construção dessa tabela baseou-se no modelo didático de resenha elaborado por Motta-Roth (1995) e, por isso, ela funciona como um quadro avaliativo no qual os alunos podem identificar seus acertos e suas falhas na primeira resenha. Ela serve

¹⁶Esta tabela será utilizada também para a análise das resenhas e, portanto, ela será explicada no subtópico “Conhecendo a tabela de análise” presente na seção destinada à explicação dos procedimentos utilizados na análise dos dados.

também como uma adaptação do modelo didático proposto por Motta-Roth (1995) de acordo com o nosso contexto de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a tabela de correção também funciona como um modelo capaz de orientar os graduandos, porque, segundo Machado e Cristovão (2006), um modelo didático permite “a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino” (p. 557). Considerando essa informação, podemos dizer que a tabela construída nessa pesquisa mostrou os movimentos retóricos da resenha aos graduandos e algumas estratégias que podem ser usadas durante a realização de cada um deles para a melhora da qualidade do gênero. Dessa forma, consideramos, assim como as autoras citadas, que o modelo não deve se limitar a apresentar apenas um plano global de organização do gênero, pois também deve se preocupar com elementos como coesão, coerência e escolhas lexicais. Em função disso, acrescentamos na tabela aspectos relacionados, por exemplo, com a organização das informações, com a polidez e com a argumentação usada para embasar a avaliação do artigo resenhado.

Machado e Cristovão (2006) consideram essenciais os acréscimos de outros elementos importantes para caracterizar um gênero, pois assim não haverá um mero ajuste de modelos prontos de análise para encaixar textos produzidos em uma situação real e concreta e, por isso, as modificações nos modelos precisam ocorrer constantemente de acordo com as necessidades do contexto no qual o gênero está sendo produzido.

Nesse sentido, destacamos também que Pietro e Schneuwly (2006) consideram as práticas escolares vivenciadas fundamentais para a redefinição dos modelos didáticos em relação ao gênero a ser ensinado. Os pesquisadores também defendem que os modelos podem ter o acréscimo de outras dimensões que podem se tornar objetos ensináveis. Dessa forma, nos preocupamos em inserir no modelo outros aspectos que consideramos importante de serem aprendidos pelos alunos durante a produção da resenha como polidez, argumentação e criticidade.

3.2.2.3 Aulas no chat

As quatro aulas no chat, cada uma com duração de 50 minutos, ocorreram logo após a entrega da primeira versão da resenha corrigida. As aulas foram ministradas pela pesquisadora e a professora da disciplina acompanhou apenas algumas delas basicamente através da visualização dos comentários dos alunos, já que ela escreveu

algumas mensagens apenas no início da aula. O objetivo geral dessas aulas on-line foi promover uma discussão a respeito das principais dificuldades encontradas pelos alunos durante a primeira versão da resenha. Torna-se importante ressaltar que o foco dos encontros virtuais foi principalmente nas dificuldades e nos problemas relacionados à avaliação do artigo resenhado após as aulas presenciais. A escolha do conteúdo a ser abordado nessas aulas se justifica pelo fato de que, segundo Bezerra (2001), a resenha tem como principal particularidade a avaliação de um determinado objeto cultural e/ou acadêmico. Sabemos que, embora essa seja sua principal característica, os graduandos apresentam muitas dificuldades em produzir uma avaliação baseada em argumentos consistentes.

A partir dos encontros no chat, desejávamos a ampliação da visão crítica do estudante diante do artigo resenhado para que, conseqüentemente, ele conseguisse desenvolver um posicionamento reflexivo que lhe permitisse avaliar o texto através de uma argumentação bem fundamentada, isto é, baseada no apontamento de aspectos positivos e negativos do artigo resenhado e na sua relação com outras obras que também tratam sobre a temática discutida no artigo de Bentes (2009). Isso foi possível porque o chat possibilitou aos alunos o compartilhamento dos seus pontos de vista, enriquecendo a avaliação individual dos estudantes. De acordo com Pereira (2004), o ambiente do chat deixa os alunos mais à vontade para expressarem suas “ideias, dúvidas e pensamentos contrários” (p.98) e, portanto, permite o enriquecimento e o amadurecimento das ideias.

Torna-se importante destacar que percebemos diferenças na participação individual dos estudantes nas aulas virtuais, pois houve uma variação no número de comentários realizados por eles. Desse modo, alguns alunos produziram um grande número de mensagens, demonstrando maior envolvimento e uma participação mais ativa. Por outro lado, alguns estudantes produziram um baixo número de comentários, demonstrando uma participação mais passiva, já que praticamente não colaboraram para a discussão dos conteúdos, pois se limitaram à visualização dos comentários dos colegas.

Alguns estudantes justificaram informalmente na sala de aula presencial que não houve uma participação maior porque estavam trabalhando ou desenvolvendo alguma atividade acadêmica remunerada no momento e, por isso, conseguiram apenas acompanhar as aulas basicamente através da visualização das mensagens. Outro fator

externo que atrapalhou a participação dos alunos foi a falta de conexão à internet, no momento da aula, devido a problemas técnicos.

3.2.2.3.1 Organização das aulas no chat

Nas aulas no chat do Facebook, os participantes foram divididos em quatro grupos, de aproximadamente dez pessoas, que foram formados de acordo com a disponibilidade de horário dos alunos. Torna-se importante ressaltar que os estudantes que não puderam participar foram orientados a ler os comentários produzidos pela pesquisadora e pelos colegas durante a aula a fim de ficarem contextualizados acerca do conteúdo discutido. A divisão em grupos se justifica, porque, para Pereira (2004), grupos com um número grande de pessoas no bate-papo pode dificultar a discussão, caso haja apenas um mediador.

Além disso, Pereira (2004) menciona a importância de o aluno ter conhecimento sobre o conteúdo que será discutido. Tendo isso em vista, a pesquisadora contextualizou os estudantes sobre o objetivo da aula virtual com o intuito de poderem se preparar para a discussão a partir do levantamento das dúvidas que tiveram no decorrer da elaboração da resenha acadêmica. A pesquisadora também pediu aos participantes para focarem na meta principal da aula com o intuito de não ocorrerem digressões excessivas capazes de prejudicar o fluxo e o alcance do objetivo proposto que, no caso, está ligado com a melhora da avaliação presente nas resenhas dos alunos.

Considerando que a aula no chat foi uma experiência nova para a maior parte dos envolvidos, elaboramos um guia com orientações e regras (Apêndice B) para que esse evento virtual fosse aproveitado com sucesso por todos. O roteiro, que foi apresentado aos graduandos antes das aulas virtuais, destacou a relevância da releitura do artigo *Abordagens do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual* de Bentes (2009), pois a discussão seria em torno de aspectos pontuais do texto e, por isso, tornava-se necessário certo domínio do conteúdo abordado, a fim de se ter um bom rendimento na aula.

Enfatizamos que uma releitura atenta sobre o texto resenhado era um requisito fundamental para a realização das aulas, pois elas se construiriam basicamente por meio de comentários e de dúvidas dos graduandos em relação à avaliação desenvolvida por eles na primeira resenha e, por isso, era fundamental saber o conteúdo do artigo. Percebe-se, portanto, a necessidade de uma postura participativa e crítica do estudante

para a consolidação da aula, pois o professor deixa de ser o principal responsável pela sua efetivação.

Além da releitura, o objetivo da aula on-line foi destacado, pois os alunos precisavam se conscientizar de que a principal meta seria discutir questões ligadas especialmente à avaliação presente na primeira resenha, embora aspectos ligados a outros movimentos retóricos também tenham sido abordados em menor proporção durante o encontro. Esse ponto foi destacado com o intuito de os alunos não focarem, por exemplo, na discussão de erros voltados para questões da gramática normativa. Pedimos aos graduandos também que lessem, antes do chat, outros textos que abordassem os pontos discutidos por Bentes (2009), pois o diálogo do texto-fonte com outros artigos científicos é muito relevante para a construção de uma avaliação consistente.

Nesse sentido, Geraldí (2004) menciona que, quando o texto funciona como uma unidade de ensino-aprendizagem, é preciso compreendê-lo como “um lugar de entrada para este diálogo com outros textos” (p. 22). Desse modo, o aluno deve ser visto como “participante ativo deste diálogo contínuo com textos e com leitores” (p. 22) e, por isso, instigamos a busca por outros artigos científicos relacionados com a temática do texto resenhado. Assim, torna-se possível que haja uma aprendizagem pautada na interação entre professor, alunos e outros textos. Isso permite a formação de novos contextos através da produção de novos textos caracterizados pela ampliação dos sentidos, já que novos conhecimentos são gerados a partir do diálogo entre os três elementos mencionados.

Outro aspecto apontado no roteiro corresponde ao grande fluxo de informação na aula on-line e, por isso, alertamos os estudantes sobre a necessidade de se ter uma atenção redobrada durante o encontro no chat. Considerando também a predominância de recursos linguísticos no bate-papo, sugerimos o uso do vocativo no momento em que um aluno estiver respondendo ao comentário específico de um colega, pois assim a aula ficaria mais organizada e seria acompanhada mais facilmente pelos participantes.

As aulas virtuais foram preparadas após a correção da primeira resenha, pois, a partir dessa etapa, a pesquisadora pôde selecionar os principais erros e problemas ligados à avaliação do artigo resenhado e também ligados a outras dificuldades dos alunos percebidas durante a correção. A pesquisadora obteve uma visão global sobre as

resenhas depois de ter corrigido todas elas e, portanto, conseguiu identificar quais foram os problemas mais recorrentes na produção textual dos alunos.

Dessa forma, foi possível escolher fragmentos avaliativos que melhor representassem os erros cometidos pela maioria dos estudantes durante a realização da avaliação do artigo de Bentes (2009). Esses trechos foram apresentados aos graduandos no chat¹⁷ com o intuito de eles indicarem os problemas na avaliação mostrada pela pesquisadora e também com o objetivo de discutirem como ela poderia ser melhorada. Nesse sentido, debatemos sobre aspectos capazes de tornar a avaliação consistente e, por isso, mostramos, por exemplo, como o diálogo do texto resenhado com outros artigos, cuja temática seja semelhante, pode ser importante para a construção da argumentação em relação ao ponto de vista defendido durante a avaliação positiva e/ou negativa do artigo-fonte.

Outro aspecto discutido corresponde à necessidade de se recomendar ou não o artigo baseando-se nas características positivas e/ou negativas apontadas no decorrer da avaliação. Além disso, chamamos a atenção dos graduandos a respeito da necessidade de sempre justificarem as críticas favoráveis e desfavoráveis feitas ao artigo resenhado para que elas não sejam consideradas superficiais. Trabalhamos também questões ligadas à polidez do resenhista no momento em que ocorrerem críticas negativas ao texto ou à autora. Além disso, destacamos trechos de resumo do artigo, dentro das resenhas dos alunos, caracterizados pela cópia do texto original e pela desorganização das ideias. Através dessa dinâmica de organização das aulas virtuais, os alunos puderam perceber como poderiam melhorar seus erros na segunda produção textual.

3.2.2.4 Segunda versão da resenha acadêmica

Após as aulas virtuais, os graduandos produziram a segunda versão da resenha em casa e, portanto, o texto-fonte continuou sendo A abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual de Bentes (2009). Dessa forma, desejávamos que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos na aula on-line com o intuito de melhorarem a qualidade da resenha.

Após a entrega das produções textuais, a pesquisadora corrigiu cada uma delas seguindo o mesmo quadro de correção utilizado no processo avaliativo da primeira versão, ou seja, a resenha elaborada após a aula virtual também foi corrigida a partir de

¹⁷Os fragmentos das resenhas produzidos pelos alunos serão utilizados na aula no *chat*, mas não informaremos o seu autor.

categorias relacionadas à apresentação, ao resumo, à avaliação e à recomendação do artigo de Bentes (2009). As resenhas foram entregues aos estudantes após a correção para eles verificarem individualmente as melhoras obtidas e quais os aspectos que ainda precisam ser melhorados e aprimorados quando forem produzir outras resenhas no decorrer da sua vida acadêmica.

Torna-se importante ressaltar que, assim como Jesus (2004), acreditamos que, no processo de reescrita, devem ser considerados tanto a ação do professor quanto a do aluno, de modo a evidenciar “o tipo de olhar que cada um desses sujeitos coloca sobre o texto e, na troca desses olhares, como professor e aluno se vêem” (p. 116). Desse modo, a produção textual poderá ser enriquecida por um “conflito” causado em função de dois pontos de vistas diferenciados, lembrando que cada um deles tem sua devida importância na reescrita cujo objetivo deixa de ser meramente a reprodução textual “esvaziada de sentido” para o aluno.

Devido a esses aspectos, nos preocupamos em construir uma tabela de correção a fim de representar a visão da pesquisadora sobre a resenha dos alunos. Além disso, realizamos discussões no chat para que os próprios estudantes pudessem ter um novo olhar para a primeira produção textual elaborada por eles. Consideramos que essa mescla de olhares, permitida devido a esses dois recursos metodológicos de natureza diferenciada, pode contribuir significativamente para a reescrita dos estudantes.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados coletados durante a realização desta pesquisa.

3.3.1 Conhecendo a tabela de análise das resenhas¹⁸

A tabela de análise foi construída a partir do modelo criado por Motta-Roth (1995)¹⁹ cujo objetivo era representar a organização retórica de resenhas de livros em inglês. Entretanto, realizamos algumas adaptações e alterações nas subunidades constituintes dos quatro grandes movimentos retóricos - apresentar, resumir, avaliar e indicar a obra resenhada - identificados pela pesquisadora para representar a estrutura da resenha. Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005),

¹⁸ Torna-se importante destacar que a tabela de análise das resenhas foi a mesma utilizada na correção detalhada das produções textuais dos alunos.

¹⁹ O modelo de resenha acadêmica desenvolvido por Motta-Roth (1995) foi baseado no modelo Cars criado por Swales (1990).

as adaptações no modelo [CARS] talvez sejam inevitáveis, já que dificilmente se espera aplicar o mesmo modelo em contextos diversos que somam tradições, valores expectativas e convenções próprias para as comunidades que (re)produzem e/ou elaboram os gêneros (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 129).

O posicionamento adotado pelas autoras justifica a necessidade de adaptarmos o modelo desenvolvido por Motta-Roth (1995) através, por exemplo, do acréscimo de algumas subunidades retóricas dentro dos quatro grandes movimentos da resenha. As produções textuais analisadas nesta pesquisa foram produzidas em um contexto acadêmico, entretanto os resenhistas são graduandos e, portanto, são membros novos dessa comunidade discursiva. Eles apresentam pouca experiência com muitos dos gêneros típicos dessa esfera e, por isso, ainda não dominam plenamente a elaboração da resenha acadêmica.

O propósito comunicativo com o qual as resenhas foram produzidas também influenciou na escolha das subcategorias de cada uma das quatro unidades retóricas percebidas por Motta-Roth (1995). Assim, devemos ressaltar que, embora a resenha tenha um propósito comunicativo amplo ligado com a apreciação positiva ou negativa de um determinado artefato cultural, a produção de tal gênero pode apresentar outros propósitos comunicativos de acordo com a comunidade na qual ele está sendo construído. Considerando, portanto, que as resenhas analisadas neste trabalho foram elaboradas em uma situação relacionada ao ensino da escrita desse gênero, temos que levar em conta o fato de que elas foram produzidas pelos graduandos como sendo uma tarefa acadêmica avaliada pela professora e pela pesquisadora. Além disso, a produção das resenhas teve como objetivo levar os alunos a ampliar as suas competências e habilidades em relação à elaboração desse gênero e, portanto, as subunidades retóricas foram influenciadas por tais objetivos.

A tabela construída para a análise e para a correção das resenhas teve também a finalidade de levar os alunos a perceberem os principais passos que precisam ser seguidos dentro de cada movimento retórico para que assim pudessem melhorar as suas resenhas especialmente em relação à avaliação. Entretanto, não nos limitamos a trabalhar com as subunidades sugeridas por Motta-Roth (1995) que, no caso, estão ligadas especialmente com a organização global da resenha.

Consideramos que a produção desse gênero envolve o processo de retextualização, ou seja, o aluno produz um novo texto a partir de um texto-base e, conseqüentemente, utiliza estratégias linguísticas, textuais e discursivas a fim de apresentar informações, em um novo contexto, de um texto elaborado em outra situação comunicativa. Dessa forma, criamos categorias de análise que englobam as habilidades dos alunos em relação a todos os níveis que precisam ser mobilizados durante a produção da resenha. Ao adotarmos essa estratégia, concordamos com Geraldi (2004) em relação ao fato de que a análise textual não deve considerar apenas os elementos linguísticos, mas também os fatores extra-textuais e as condições de emergência da produção textual.

Além disso, gostaríamos de ressaltar que nosso objetivo não foi analisar as resenhas produzidas a fim de construirmos um modelo da sua organização retórica. Esta pesquisa utilizará o modelo Cars apenas como uma ferramenta capaz de conscientizar os graduandos da estrutura global de uma resenha e, para isso, utilizamos como base o modelo construído por Motta Roth (1995) que, no caso, é uma readaptação do modelo Cars desenvolvido por Swales (1990). Dessa forma, temos objetivos específicos como, por exemplo, melhorar a avaliação dos graduandos na resenha e, por isso, acrescentamos algumas subunidades relacionadas especificamente a essa meta. Ou seja, sugerimos alguns passos a serem seguidos para que a avaliação se tornasse mais consistente.

A tabela de análise e de correção da resenha apresenta quatro supercategorias avaliativas, que se dividem em categorias medianas que, no caso, também se repartirão em categorias menores (subcategorias). A primeira grande categoria refere-se à apresentação do artigo, a segunda corresponde ao seu resumo, a terceira diz respeito à avaliação do artigo e a quarta refere-se a sua indicação. Os itens constituintes desse quadro avaliativo foram baseados no plano global desenvolvido por Motta-Roth (1995), embora o mesmo tenha sofrido algumas pequenas modificações com o intuito de melhor atender aos objetivos deste trabalho.

A resenha teve uma pontuação total de 20 pontos, que foram divididos entre as supercategorias, entre as categorias médias e entre as subcategorias. Os pontos foram distribuídos de acordo com a relevância de cada uma delas para a caracterização do gênero resenha e de acordo com a complexidade das mesmas na sua produção. No momento de repartir os pontos entre as categorias, consideramos também o nosso

objetivo principal que, no caso, é melhorar a avaliação dos graduandos. Portanto, optamos por dividir a nota total da resenha entre as quatro supercategorias de correção para depois dividirmos os pontos de cada uma delas entre as categorias menores presentes dentro de cada supercategoria.

As categorias medianas foram divididas em classes ainda menores denominadas de subcategorias. As últimas correspondem a possibilidades de acertos e de erros totais ou parciais dos alunos em relação ao quesito que está sendo avaliado dentro de cada categoria. Dessa forma, há níveis de acertos dentro das categorias medianas e, portanto, a nota do aluno dentro de cada categoria dependerá se o aspecto da resenha que está sendo avaliado foi realizado de forma correta, parcialmente correta ou totalmente incorreta.

A primeira supercategoria da tabela, denominada de “Apresentação do artigo”, é composta por sete categorias medianas. Ela tem por objetivo avaliar a forma como o artigo de Bentes (2009) foi apresentado ao leitor da resenha. Dessa maneira, verificamos se o aluno-resenhista informou o objetivo geral do artigo científico resenhado, o seu público-alvo e a sua organização geral. Além disso, examinamos se ele inseriu a obra resenhada na área acadêmica a qual pertence e se houve explicitação do seu título e do seu autor a fim de contextualizar o leitor. A tabela abaixo mostra detalhadamente as categorias medianas e as subcategorias que compõem a supercategoria “Apresentação do artigo”. Observe:

APRESENTAÇÃO DO ARTIGO (3,5)				
1. Objetivo geral do artigo (0,7)	Não informa o objetivo (0,0)	Informa o objetivo de forma inadequada (0,2)	Informa o objetivo de forma parcial (0,4)	Informa o objetivo correto (0,7)
2. Público-alvo (0,5)	Não define público-alvo (0,3)	Define público-alvo (0,5)		
3. Informações sobre o autor (0,5)	Não informa sobre o autor (0,3)	Informa sobre o autor (0,5)		
4. Descrição da organização do artigo (0,3)	Não descreve a organização do artigo (0,1)	Apenas quantifica e/ou cita as seções do artigo (0,2)	Cita as seções do artigo fazendo um breve resumo sobre cada	

			uma (0,3)	
5. Inserção do artigo na sua área e/ou na obra do autor (0,5)	Não insere o artigo na sua área e/ou na obra do autor (0,2)	Insero o artigo na sua área e/ou na obra do autor (0,5)		
6. Contextualização do leitor em relação ao artigo e ao autor (0,5)	Inicia a resenha sem explicitar o nome do autor e/ou da obra para o leitor (0,0)	Explicita no início da resenha o nome do autor e/ou da obra para o leitor (0,5)		
7. Referência bibliográfica (RB) da obra (0,5)	Não cita a RB do artigo (0,1)	Inicia a resenha com RB incompleta e/ou com inadequações (0,3)	Inicia a resenha com a RB correta (0,5)	

Tabela 1: Categorias de análise do movimento retórico “Apresentação do artigo”

Observamos que a supercategoria “Apresentação do artigo” é composta por sete categorias médias: objetivo geral do artigo, público-alvo, informações acadêmicas básicas sobre a autora do artigo resenhado, descrição da organização do artigo em seções, inserção do artigo na sua área acadêmica, explicitação do nome do autor e da obra e citação da referência bibliográfica do artigo antes de efetivamente se iniciar o corpo da resenha.

Percebemos que o aluno só receberá nota 0 quando ele não explicitar o nome da obra que será resenhada bem como sua autora e também quando não mencionar o objetivo principal do artigo. Optamos por não zerar as demais categorias, porque, embora elas sejam aspectos importantes para a construção da resenha, a ausência das mesmas não prejudica demasiadamente a construção de uma resenha, tendo em vista que elas podem ser consideradas aspectos facultativos, isto é, sua presença não tem caráter obrigatório. Apesar de ser importante e enriquecedor, por exemplo, especificar o público-alvo e informar sobre o autor, a carência dessas informações não é capaz de descaracterizar uma resenha.

A segunda supercategoria, denominada de “Resumo do artigo”, compreende aspectos relacionados à construção da síntese da obra resenhada, tendo em vista que ela é parte integrante da resenha. Analisamos se o resumo foi construído através de cópia de

fragmentos do texto original ou de paráfrase, se o aluno-resenhista conseguiu sumarizar - isto é, selecionar adequadamente as principais ideias do texto-fonte - e se as informações selecionadas foram dispostas de forma coesa, coerente e organizada. Torna-se possível perceber que acrescentamos alguns aspectos nesse segundo movimento retórico, pois consideramos, assim como Pietro e Schneuwly (2006), que o gênero não se constitui apenas de aspectos ligados a sua organização (as ações retóricas), mas também de elementos implícitos vinculados com a definição e com o seu contexto de produção. Por isso, acrescentamos, nesse segundo movimento retórico da resenha, aspectos ligados, por exemplo, à paráfrase, à coesão e à coerência, pois eles são fundamentais para a construção desse gênero. Observe a tabela:

RESUMO DO ARTIGO

1. Construção do resumo	Através de cópia de fragmentos do texto original sem referência ao autor (0,0)	Através de cópia de fragmentos do texto original com referência ao autor (0,2)	Através de citações soltas do texto original, ou seja, sem relação com as demais informações da resenha (0,2)	Através de cópia parcial do texto original com alteração de algumas palavras e/ ou expressões (0,5)
1. Construção do resumo (cont.)	Destina um espaço muito pequeno ao resumo do texto – Resumo superficial (0,5)	Através de cópia parcial do texto com paráfrase em alguns momentos (0,7)	Através da realização de paráfrase (1,0)	—
2. Organização do resumo (0,5)	Apresenta as ideias principais de cada seção do artigo separadamente (0,5)	Apresenta as ideias principais de forma geral, ou seja, sem delimitar as seções. (0,5)		
3. Coerência e coesão do texto (1,0)	Incoerente e com problemas de coesão, levando à falta de clareza na	Parcialmente incoerente e com problemas de coesão, dificultando a	Coerente e coeso, levando a uma exposição clara das ideias	

	exposição das ideias principais do artigo. (0,0)	compreensão do leitor a respeito das ideias principais do artigo (0,5)	principais do texto. (1,0)	
4. Exposição e organização das ideias (1,0)	Ideias dispostas de forma vaga e sem contextualizar o leitor que, no caso, não conhece o texto-fonte sobre os conceitos teóricos utilizados (0,0)	Ideias dispostas de forma parcialmente organizadas, dificultando, em alguns momentos da resenha, que o leitor tenha uma compreensão geral do texto-fonte. (0,5)	Ideias dispostas de forma organizada, permitindo ao leitor que não conhece o texto-fonte ter uma visão geral do artigo. (1,0)	
5. Sumarização (1,0)	Não seleciona adequadamente as ideias centrais do texto (0,0)	Seleciona aleatoriamente as ideias do texto e, por isso, não consegue selecionar as ideias centrais (0,5)	Seleciona corretamente apenas parte das ideias centrais do texto – mescla de ideias secundárias e primárias. (0,6)	Seleciona adequadamente as ideias centrais do texto (1,0)

Tabela 2: Categorias de análise do movimento retórico “Resumo do artigo”

Através da tabela acima, observamos que as subcategorias da categoria “Organização do resumo” possuem as mesmas notas, ou seja, as duas têm o valor de 0,5 pontos. Isso se justifica porque o aluno pode escolher se deseja apresentar as informações de cada seção do artigo separadamente ou se deseja fazer um resumo geral sem delimitar e especificar o conteúdo de cada seção. Percebemos, então, que a escolha do estudante corresponde a uma questão de estilo e, por isso, não há motivos para zerar qualquer uma das opções escolhidas pelo graduando.

A terceira supercategoria, intitulada de “Avaliação do artigo”, diz respeito aos aspectos ligados à apreciação do artigo resenhado e, por isso, analisamos a forma como

o estudante construiu sua argumentação. Assim, observamos se o aluno-resenhista apresentou pontos positivos e/ou negativos da resenha, se ele avaliou partes específicas do artigo ou se fez uma avaliação global, se houve mescla entre resumo e avaliação, se o aluno citou material extra-textual, se ele foi polido ao apontar características negativas do artigo e se houve delimitação da voz do resenhista, do autor do texto e de outros autores citados. Veja a tabela:

AVALIAÇÃO DO ARTIGO (10,0)				
1. Argumentação utilizada na avaliação (3,0)	Não avalia (0,0)	Argumentação superficial (1,0)	Argumentação consistente (3,0)	—
2. Avalia pontos específicos do artigo (1,5)	Não avalia (0,0)	Realiza uma avaliação global e geral do artigo (0,5)	Destaca partes específicas do texto para avaliar aspectos mais pontuais do artigo (1,5)	—
3. Localização da avaliação na resenha (1,0)	Não avalia (0,0)	Avalia o texto de forma geral no final da resenha (0,5)	Avalia o artigo mesclando resumo e avaliação durante toda a resenha (1,0)	—
4. Material extra-textual (2,0)	Não cita material extra-textual (0,0)	Cita material-extra-textual sem relacioná-lo com as ideias do artigo fonte, isto é, de forma descontextualizada (0,5)	Cita material extra-textual relacionando-o com as ideias do artigo fonte (2,0)	—
5. Polidez (0,5)	Aponta os pontos negativos sem tomar o cuidado de respeitar o autor (0,0)	Aponta os pontos negativos do artigo polidamente (0,5)	Não aponta pontos negativos do texto (0,5)	—
6. Inserção de	Não delimita a	Delimita	Delimita a voz	Não delimita a

vozes (1,0)	voz do resenhista, do autor do texto e de outros autores (0,0)	parcialmente (em alguns momentos da resenha) a voz do resenhista, do autor do texto e de outros autores (0,5)	do resenhista, do autor do texto e de outros autores (1,0)	voz do resenhista e do autor do texto (0,0)
6. Inserção de vozes (1,0)	Delimita parcialmente a voz do resenhista e do autor do texto (0,5)	Delimita apenas a voz do resenhista e do autor do texto (quando não há menção a outros autores) (1,0)	Delimita parcialmente a voz do autor do texto (quando não há avaliação) (0,3)	Delimita apenas a voz do autor do texto (quando não há avaliação) (0,5)
7. Menção de aspectos positivos e negativos do artigo (1,0)	Não avalia (0,0)	Aponta apenas aspectos negativos do texto (0,5)	Aponta apenas aspectos positivos do texto (0,5)	Aponta aspectos negativos e positivos do texto (1,0)

Tabela 3: Categorias de análise do movimento retórico “Avaliação do artigo”

A partir da tabela, percebe-se que atribuímos uma nota menor à resenha cuja avaliação se pauta apenas em aspectos positivos ou negativos. Isso ocorre porque nosso objetivo era levar o aluno a apreciar o artigo de forma aprofundada e crítica e, por isso, destacamos a importância de se realizar uma leitura reflexiva caracterizada pela observação tanto de pontos positivos quanto negativos do artigo resenhado, mostrando assim que houve uma leitura atenta do resenhista em relação ao texto de Bentes (2009).

Além disso, a inserção de material extra-textual deve ser considerada uma estratégia ligada à avaliação do resenhista.²⁰ Instigamos os alunos a basearem sua avaliação referente ao artigo de Bentes (2009) em artigos e/ou livros de outros pesquisadores que, de forma mais direta ou indireta, também abordam temáticas afins à tratada no artigo resenhado. Dessa forma, esperamos que os alunos-resenhistas confrontem o posicionamento de Bentes (2009) com as ideias de outros autores que concordem ou não com os pressupostos teóricos adotados pela autora. Ao fazer isso, o aluno mostrará ter realizado uma leitura crítica do artigo resenhado.

²⁰O modelo criado por Motta-Roth (1995) considera que a citação de material-extra-textual é parte integrante do movimento retórico voltado para a descrição/resumo do artigo resenhado.

A última categoria refere-se à recomendação do artigo. Desejávamos observar se o estudante recomendou ou desqualificou o artigo e se tal posicionamento está ligado com a argumentação desenvolvida durante a avaliação do artigo.

RECOMENDAÇÃO DO ARTIGO (1,5)				
1. Desqualifica/recomenda o artigo (1,5)	Não recomenda /desqualifica o artigo (0,0)	Recomenda/desqualifica o artigo de forma dissociada da sua avaliação (0,5)	Recomenda /desqualifica o artigo de maneira coerente com a sua avaliação. (1,5)	—

Tabela 4: Categorias de análise do movimento retórico “Recomendação do artigo”

Após a explicação da organização da tabela de análise e de correção dos dados, percebemos que ela apresenta quatro grandes categorias relacionadas aos movimentos retóricos da resenha acadêmica. Elas apresentam categorias medianas e subcategorias, sendo que as últimas são dispostas de forma crescente, isto é, da menor para a maior nota. Dessa forma, os alunos tiveram a possibilidade de observar o que erraram dentro de cada movimento retórico e também puderam visualizar quais ações seriam corretas dentro de cada movimento analisado e certamente isso ajudou na elaboração da segunda versão.

O detalhamento adotado permitiu aos alunos terem um retorno eficaz da avaliação feita pela pesquisadora no que se refere à resenha produzida por cada aluno e, além disso, eles puderam perceber concretamente quais foram os seus acertos, os seus erros e os seus maiores problemas durante a elaboração da resenha. Acreditamos que esse retorno detalhado contribuiu para motivar o aluno a se empenhar durante a produção da segunda versão, buscando sanar ou diminuir os aspectos negativos da primeira produção textual.

3.3.2 Análise comparativa das resenhas

As duas produções textuais foram analisadas com base na tabela de análise e de correção mencionada que, no caso, foi entregue aos participantes depois da correção da primeira e da segunda resenha. Dessa forma, os participantes verificaram quais os erros cometidos na primeira versão e quais as melhoras alcançadas na segunda produção textual depois da aula no chat.

Os procedimentos metodológicos mencionados permitiram avaliar se as resenhas construídas após a aula virtual e após a entrega do quadro de correção tiveram maior qualidade em relação à primeira produção textual realizada logo depois das aulas presenciais. Desse modo, foi possível verificar se o uso do chat e da tabela de correção, recursos utilizados como ferramentas complementares ao ensino da resenha acadêmica, ocasionou benefícios no que diz respeito à qualidade do gênero proposto em relação ao desenvolvimento dos quatro movimentos retóricos e, conseqüentemente, em relação à capacidade do educando de refletir e de avaliar o artigo resenhado. A fim de atingir tal objetivo, realizamos uma análise comparativa entre as duas resenhas e, portanto, somente as produções textuais dos alunos que produziram a resenha nas duas etapas fizeram parte do corpus da pesquisa, tendo em vista que nosso objetivo foi comparar as duas versões elaboradas pelos estudantes.

Torna-se importante destacar que empregamos alguns métodos quantitativos apenas para embasar a análise que, no caso, apresenta caráter qualitativo. Considerando que utilizamos uma tabela para a análise dos dados com várias categorias e subcategorias nas quais se manifestam níveis de acerto ou erro em relação ao uso das estratégias necessárias para a produção da resenha em cada movimento retórico, confeccionamos gráficos que permitem observar a forma como os alunos desenvolveram cada subcategoria pertencente a cada movimento retórico nas duas versões.

Dessa forma, foi possível verificar se houve ou não melhora na última resenha produzida após a aula no chat e após a entrega da tabela de correção. Os gráficos, portanto, foram produzidos a partir da contabilização do número de alunos que desenvolveu cada uma das subcategorias pertencentes a cada movimento retórico, lembrando que elas representam erros, acertos parciais ou totais dos estudantes em relação a estratégias ligadas aos movimentos retóricos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos com a análise do corpus a partir da metodologia proposta no capítulo anterior. Além disso, discutiremos os resultados encontrados com base nos conceitos mencionados no referencial teórico. A partir da discussão, objetivamos contribuir para as pesquisas voltadas principalmente para o ensino de gêneros acadêmicos como a resenha.

4.1. Análise comparativa dos movimentos retóricos entre as duas produções textuais

Esta subseção abordará uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versão das produções textuais dos graduandos em relação aos quatro movimentos retóricos da resenha. Analisaremos a influência da tabela de correção e das aulas no chat a fim de observarmos se essas duas ferramentas proporcionaram melhoras na produção final dos estudantes. As duas versões das resenhas, elaboradas em etapas distintas pelos estudantes, foram analisadas a partir dos quatro principais movimentos retóricos que devem ser adotados durante a produção desse gênero textual: apresentação, resumo, avaliação e recomendação do artigo resenhado.

A primeira versão foi feita após quatro aulas presenciais sobre as principais características da resenha acadêmica. Elas funcionaram como uma revisão para os estudantes, pois esse conteúdo já havia sido trabalhado em outras disciplinas obrigatórias do curso de Letras cursadas nos períodos iniciais. Nesse momento, relembramos aos alunos as estratégias básicas para a produção da resenha e também apresentamos o modelo retórico proposto por Motta-Roth (1995) ²¹.

As resenhas produzidas após essa etapa foram avaliadas a partir de uma detalhada tabela de correção²² desenvolvida exclusivamente para esta pesquisa. Ela foi baseada nos movimentos retóricos da resenha acadêmica apontados por Motta-Roth (1995), entretanto sofreu algumas adaptações com o intuito de atingirmos os objetivos dessa pesquisa que, no caso, apresenta um público-alvo específico com suas próprias dificuldades e limitações ligadas à produção desse gênero acadêmico.

²¹ A autora desenvolveu esse modelo com base em Swales (1990). O pesquisador foi o responsável por criar o modelo Cars que, no caso, deu origem a outros modelos retóricos de vários outros gêneros. Portanto, existem adaptações do modelo criado por Swales (1990).

²² Sua construção baseou-se no modelo de resenha acadêmica elaborada por Motta-Roth (1995) que, no caso, se baseou no modelo Cars de Swales (1990).

Essa tabela foi construída a partir da correção da primeira resenha, pois assim conseguimos identificar os principais problemas dos alunos em cada movimento retórico. O desenvolvimento do quadro de correção foi importante, porque verificamos que, embora os alunos encontrassem dificuldades na avaliação, eles também apresentavam falhas nos outros movimentos retóricos devido à ausência de alguns passos e à falta de habilidade para a realização de alguns deles. Dessa forma, optamos por desenvolver essa tabela a fim de que os estudantes também conseguissem identificar suas falhas nos outros movimentos retóricos com o intuito de promover uma melhora em toda a resenha.

A segunda versão foi elaborada após o término das aulas no chat do Facebook²³ nas quais os alunos discutiram especialmente sobre o movimento 3, ou seja, sobre a avaliação do artigo. Essa escolha se justifica em razão do fato de que verificamos, durante a correção da primeira produção textual, grande dificuldade dos alunos em construir uma avaliação bem desenvolvida e fundamentada. Os estudantes tiveram, então, a oportunidade de discutir sobre maneiras capazes de torná-la mais crítica, reflexiva e consistente.

Avaliaremos, portanto, nessa seção, a influência principalmente desses dois recursos pedagógicos - aulas no chat e tabela de correção - no aperfeiçoamento da segunda resenha elaborada pelos alunos. Não podemos esquecer de que acreditamos também na influência positiva do modelo criado por Motta-Roth (1995) nas resenhas dos estudantes, lembrando que ele foi apresentado aos alunos durante as aulas presenciais. Nesse sentido, torna-se importante lembrar que o quadro de avaliação construído se baseou na proposta de Motta-Roth (1995) e, de certa forma, ele funciona não apenas como uma tabela de correção, mas também como um modelo didático capaz de orientar os alunos em relação aos principais passos e estratégias que precisam ser empregadas durante a produção de uma resenha acadêmica.

4.1.1 Analisando o movimento 1: apresentação do artigo

Baseando-se no modelo de organização retórica da resenha acadêmica²⁴ que foi apresentado aos alunos, o primeiro movimento retórico desse gênero corresponde à apresentação do artigo de Bentes (2009). Tendo em vista que acrescentamos algumas

²³ As aulas no *chat* ocorreram logo depois da entrega da primeira resenha corrigida.

²⁴ Este modelo foi desenvolvido por Motta-Roth (1995) com base em Swales (1990).

categorias de análise²⁵ no modelo, analisaremos os seguintes aspectos²⁶ no primeiro movimento retórico:

Objetivo principal da autora
Público-alvo do artigo
Informações profissionais e acadêmicas sobre Bentes
Descrição da organização do artigo
Área na qual o texto se insere
Título e o nome da autora do artigo resenhada
Referência bibliográfica

Tabela 5: Aspectos analisados em relação à apresentação do artigo

As informações citadas são importantes de serem mencionadas na introdução da resenha, pois elas ajudam a contextualizar o leitor sobre a obra apreciada e também contribuem para que ele julgue se o artigo, de fato, é adequado para os seus interesses acadêmicos. Entretanto, perceberemos, a partir do gráfico apresentado logo abaixo, que muitos estudantes deixaram de inserir na resenha informações básicas e simples ligadas ao movimento retórico de apresentação do artigo. Assim como Silva (2011a), consideramos que a ausência dessas informações mostra a inexperiência dos estudantes em relação à escrita desse gênero. Além disso, acreditamos que há uma carência em relação à leitura de resenhas escritas por especialistas, fato que também dificulta a apropriação das particularidades do gênero resenha acadêmica.

Considerando que o nosso objetivo é levar os alunos a melhorarem a produção escrita da resenha acadêmica, não nos preocupamos em enfatizar que nem todos os aspectos citados precisam obrigatoriamente constar no movimento 1, pois, segundo Motta-Roth (1995), eles são elementos facultativos na introdução do artigo. Essa escolha se justifica porque os alunos não são especialistas na construção desse gênero e, portanto, consideramos importante que eles aprendam a utilizar o maior número de informações relevantes na introdução. Serra Neto (2012) também considera que “quanto mais passos o aluno usar para resenhar o objeto, maior será sua chance de apresentá-lo bem” (p.88). Dessa forma, quando eles se tornarem escritores mais experientes, poderão

²⁵ Esses acréscimos se manifestaram na tabela de correção e se fundamentaram na identificação dos principais problemas encontrados durante o desenvolvimento de cada movimento retórico na primeira resenha elaborada pelos estudantes.

²⁶ Os aspectos mencionados basearam-se nos passos/steps propostos por Motta-Roth (1995) para a construção do movimento 1.

escolher quais deles são mais relevantes para a produção desse gênero de acordo com a situação comunicativa na qual ele está sendo produzido.

A partir da análise sobre os principais passos presentes no movimento 1, observamos que houve uma melhora na sua qualidade durante a elaboração da segunda versão da resenha acadêmica. Essa evolução pode ser percebida no grupo formado pelos participantes dessa pesquisa, pois, baseando-se nos dados numéricos que serão apresentados, verificamos a ocorrência de um aumento na quantidade de resenhistas que apresentou o objetivo correto do artigo, que definiu o público-alvo, que disponibilizou informações sobre a atuação acadêmica de Bentes (2009), que descreveu a organização do artigo, que inseriu o artigo resenhado na sua área e que explicitou o nome da autora e do título do artigo no início da resenha. O gráfico abaixo permite uma visualização global da evolução dos alunos em cada passo do movimento 1:

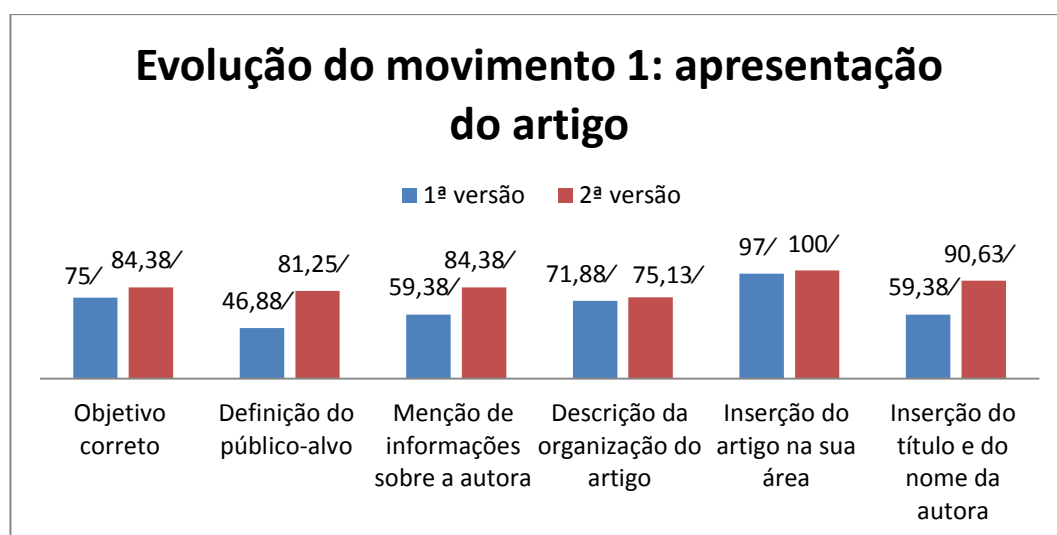


Gráfico 1 - Visão global da evolução dos alunos em relação ao movimento 1

Tendo em vista que tais aspectos são mais fáceis de serem introduzidos na resenha por não exigirem tanta reflexão e capacidade crítica do graduando, optamos por não discutir diretamente, nas aulas no chat, sobre o movimento 1. Entretanto, abordamos, durante as aulas presenciais e também na tabela utilizada para a correção das resenhas, quais os principais passos que deveriam ser feitos pelos resenhistas na apresentação do artigo. Ao receberem o quadro avaliativo²⁷, os alunos puderam

²⁷ O quadro avaliativo foi entregue aos alunos logo após a correção da primeira versão produzida pelos estudantes.

visualizar e relembrar as principais informações que devem ser inseridas no primeiro movimento.

Além disso, cada estudante teve a oportunidade de observar quais passos foram realizados corretamente na primeira versão da resenha, quais foram desenvolvidos de maneira inadequada ou de maneira parcialmente incorreta e quais não foram empregados na resenha. Dessa forma, eles tiveram uma visão geral sobre o que deveria ser melhorado e acrescentado na segunda produção textual e isso certamente facilitou a evolução dos graduandos em relação à elaboração do primeiro movimento retórico.

Acreditamos na concepção adotada por Gonçalves (2007) de que a correção da produção textual deve ser adaptada aos objetivos na aprendizagem do gênero. A pesquisadora defende a realização de uma avaliação formativa que, no caso, se caracteriza por promover efetivamente uma melhora no texto do aluno. Além disso, essa perspectiva considera que “os desvios encontrados nas redações não seriam faltas a serem condenadas, mas fonte de informação para o professor, cujo intento é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno” (p. 123-124).

A autora menciona que, na avaliação formativa, a primeira produção textual não é considerada de menor qualidade, mas sim incompleta. Através dela, o professor perceberá as habilidades que ainda precisam ser dominadas pelo aluno na produção do gênero que está sendo ensinado e, portanto, a versão inicial funciona como “um guia” que mapeia a situação real da turma, permitindo-lhe, a partir dela, a construção de atividades modulares gerais ou individuais.

Buscamos, então, produzir a tabela de correção de acordo com as dificuldades específicas dos alunos participantes dessa pesquisa. Acreditamos que, assim, eles puderam identificar mais facilmente as habilidades que precisavam ser desenvolvidas na produção da resenha e, além disso, pudemos desenvolver estratégias ligadas especificamente às reais necessidades e dificuldades dos graduandos. A partir de agora, analisaremos os passos do movimento 1 e observaremos, por exemplo, se o quadro de correção elaborado contribuiu para ampliar a habilidade dos alunos durante esse primeiro movimento retórico.

4.1.1.1 Informando o objetivo do artigo

O primeiro aspecto analisado corresponde à menção do objetivo geral do artigo resenhado que, no caso, é basicamente “o de discutir como as explicações produzidas pela linguística do texto consideram, a um só tempo, três pontos de vista: o linguístico,

o cognitivo e o social (...)” (BENTES, 2009, p. 1). A partir da tabela abaixo, observamos que, embora o objetivo da autora seja abordado de forma explícita no início do artigo, alguns estudantes não o informaram e outros o mencionaram de forma parcial ou inadequada. Observe:

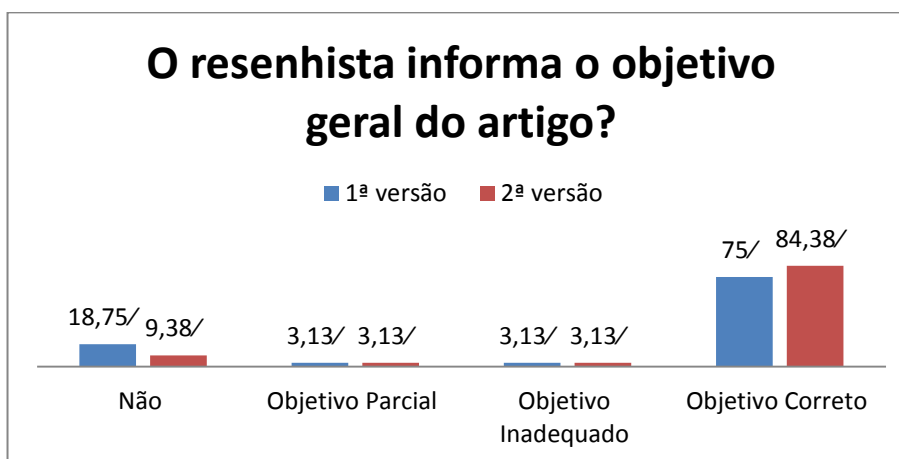


Gráfico 2 - Menção do objetivo geral do artigo-fonte

Baseando-se no gráfico acima, 75% dos alunos informaram o objetivo de forma correta na primeira produção textual, porém esse número aumentou para 84,38% na versão final. Acreditamos que grande parte dos alunos apontou o objetivo de Bentes (2009) na resenha pelo fato de que ele foi exposto de forma explícita pela autora e, portanto, isso facilitou a sua correta identificação. Além disso, a tabela de correção permitiu que os alunos percebessem a forma como estavam desenvolvendo esse passo e, portanto, ao se conscientizarem das falhas cometidas durante a menção do objetivo do artigo, puderam resolvê-las na versão final. No excerto abaixo, a resenhista informou o objetivo adequadamente:

O seu principal **objetivo é refletir sobre três pontos em que a linguística textual aborda a produção de textos: linguístico, cognitivo e social**, todos os três interlaçados. (Aluna 1, 1ª versão, grifo nosso).

A aluna 1 mencionou o objetivo correto de Bentes (2009) através de pequenas alterações de palavras do texto-fonte, pois a resenhista troca o verbo “discutir”, que foi utilizado no artigo, pelo verbo “refletir” e, além disso, ela modifica minimamente a organização e a ordem das palavras quando comparamos a resenha com o artigo original de Bentes (2009). A estudante também acrescenta a expressão “todos os três

interlaçados” para substituir a expressão “a um só tempo” usada por Bentes (2009) com o intuito de mostrar a forte conexão entre a LT e os fatores linguísticos, cognitivos e sociais. Também podemos dizer que a aluna usa o termo “três pontos” ao invés de “três pontos de vista”. Portanto, observamos certa dificuldade na realização de paráfrase²⁸ pela resenhista e isso se mostrou uma característica frequente nas produções textuais analisadas especialmente em relação à menção do objetivo de Bentes (2009). A aluna 1 aborda o objetivo da autora na segunda produção textual da mesma forma como o faz na primeira versão.

Por outro lado, 18,75% dos resenhistas não informaram a finalidade do artigo, lembrando que esse número foi reduzido para 9,38% na segunda produção textual. Acreditamos que essa diminuição ocorreu em razão do fato de que alguns alunos não tinham dimensão da importância de tal informação em uma resenha. Entretanto, essa concepção foi alterada quando eles receberam a tabela de correção, pois sua visualização permitiu que eles percebessem quais informações são relevantes durante a apresentação do artigo na resenha. Verificamos também que 6,16% dos resenhistas informaram o objetivo de forma parcial ou inadequada tanto na primeira quanto na segunda resenha. Veja um exemplo no qual o aluno mencionou incorretamente tal informação:

Ao descrever sobre as novas tendências nos estudos da linguística textual, Anna Christina Bentes **aborda os aspectos para análise da compreensão e produção textual (...)** onde **apresenta seu ponto de vista sobre os fenômenos linguísticos e a relação sociocognitivas** dos mesmos. (Aluna 7, 1ª versão, grifo nosso)

Percebe-se que a aluna 7 não deixou muito claro que o objetivo de Bentes (2009) é mostrar como a LT utiliza fatores linguísticos, sociais e cognitivos na compreensão e na produção de textos. Devido a problemas de coesão e de organização textual, a resenha citada não mostra claramente ao seu leitor virtual que o intuito de Bentes (2009) é abordar a forte relação entre a análise textual e os fenômenos linguísticos e sociocognitivos. Em função da maneira como a aluna 7 expôs as informações, o leitor provavelmente não entenderá que os aspectos abordados por Bentes (2009), para a realização da análise textual, referem-se aos fenômenos linguísticos e sócio-cognitivos.

²⁸ A realização de paráfrase nas resenhas será discutida especificamente na seção 6.1.2.1 cujo título é *Construção do resumo através de cópia ou de paráfrase*.

Ele dificilmente conseguirá perceber a relação entre esses fatores e o texto e, por isso, tende a acreditar que “os aspectos para análise da compreensão e produção textual” e o “ponto de vista sobre os fenômenos linguísticos e relação sócio-cognitiva dos mesmos” são assuntos distintos e que serão abordados separadamente por Bentes (2009) em seu artigo.

A forma confusa através da qual a resenhista expõe o objetivo parece mostrar que ela apresentou dificuldade em compreendê-lo e, por isso, não conseguiu parafraseá-lo de forma adequada, pois a aluna não manteve uma equivalência semântica (MATENCIO, 2003) entre as informações presentes na resenha e no texto-base, provocando uma distorção no sentido do artigo original. Deve-se ressaltar que a aluna 7 expôs o objetivo do artigo de Bentes (2009) da mesma forma na segunda resenha.

Os resultados apresentados no quadro indicam que houve uma melhora na qualidade do desenvolvimento desse passo na versão final da resenha, pois tivemos um aumento de 14,38% no número de alunos que passou a apresentar o objetivo correto do artigo. Consideramos que isso se tornou possível principalmente devido à apresentação da tabela de correção através da qual os alunos se conscientizaram da importância de se realizar esse passo durante a produção da resenha.

4.1.1.2 Definição do público-alvo²⁹

O segundo passo recomendado aos alunos de ser realizado durante a apresentação do artigo diz respeito à definição do seu público-alvo. Considerando o propósito comunicativo da resenha acadêmica, torna-se importante que o seu leitor saiba se a obra avaliada, de fato, será útil para o desenvolvimento das suas pesquisas acadêmicas, ou seja, se ela vai ao encontro, por exemplo, dos objetivos dos trabalhos desenvolvidos pelo leitor.

Por isso, é fundamental que o resenhista aponte claramente o público-alvo do livro ou do artigo que está sendo avaliado, pois, assim, o leitor poderá analisar se ele se enquadra dentro do perfil indicado. Essa informação, portanto, será relevante para o leitor decidir se comprará e/ou se lerá a obra, tendo em vista que, segundo Carvalho (2005), as resenhas podem exercer a função de mostrar ao leitor como o público acadêmico está reagindo diante da relevância da publicação de alguma obra.

²⁹ Talvez o leitor sinta falta de uma representação gráfica capaz de mostrar os dados de uma maneira mais visual. Entretanto, optamos por construir gráficos apenas nas categorias de análise mais relevantes.

Observamos que apenas 46,88% dos alunos mencionaram tal informação na primeira produção textual. Contudo, houve um aumento significativo desse número na segunda versão, pois 81,25% dos estudantes mencionaram o público-alvo na produção final, ou seja, somente 18,75% não forneceram tal informação ao leitor da resenha. Segundo Bezerra (2002), a estrutura retórica empregada pelos estudantes na produção das resenhas é mais simples porque eles normalmente empregam um número menor de subunidades/passos em cada movimento retórico quando comparados com os escritores proficientes. Os resultados apresentados corroboram essa informação, pois verificamos que seis alunos optaram por não realizar, na segunda versão, a subunidade de indicação do público-alvo sugerida no modelo.

Entretanto, os dados mostram uma grande melhora na realização desse passo na versão final, pois houve um aumento no número de graduandos que mencionou o público-alvo. Percebemos, portanto, uma evolução que, no caso, integra um complexo processo de ensino-aprendizagem através do qual o aluno se tornará um escritor proficiente. Isso ocorreu principalmente em função da conscientização dos estudantes, adquirida depois da entrega da tabela de correção, a respeito da relevância de informar o público-alvo ao leitor da resenha. O excerto abaixo demonstra a maneira como essa informação foi mencionada pelos graduandos:

Portanto, o texto é importante para aqueles que estudam a Linguística Textual, mais para uma discussão e para um maior entendimento deve-se ter um conhecimento prévio sobre a linguística. (...) **Este é um texto que contribui para aqueles que estão iniciando os estudos de Linguística textual**, pois, este é um texto base para o entendimento do surgimento e quais os estudos que a LT proporciona. (Aluna 20, 2ª versão, grifo nosso).

O excerto mencionado mostra claramente quais leitores podem se interessar pelo artigo de Bentes (2009), lembrando que a resenhista reforça a importância de o leitor ter o mínimo de conhecimento sobre os conceitos de Linguística. Essa informação foi inserida em razão da dificuldade que muitos alunos relataram ter sentido durante a leitura do artigo de Bentes (2009) devido ao amplo uso de termos técnicos e específicos da área de Linguística. Isso demonstra como o contexto de produção textual influencia na seleção das informações a serem apresentadas ao longo da resenha pelo seu escritor.

Além disso, dissemos aos graduandos que a resenha produzida por eles teria como principal público-alvo os futuros estudantes da disciplina de Linguística Textual do curso de Letras. Essa informação é importante porque sabemos que a situação comunicativa na qual o gênero circulará influencia diretamente na sua elaboração (MARCUSCHI, 2008b; SWALES, 1990). A partir dela, o resenhista escolhe quais informações serão disponibilizadas na superfície textual de acordo com os objetivos específicos do resenhista e com o(s) propósito(s) comunicativo(s) do gênero (SWALES, 1990; BATHIA, 1993 APUD ASKEHAVE; SWALES, 2009). Dessa forma, parece haver uma tentativa dos graduandos em preparar os próximos leitores do texto de Bentes (2009) para possíveis dificuldades que serão encontradas durante a leitura do artigo devido a sua complexidade. Percebemos, então, a manifestação de propósitos particulares ligados a uma situação sócio-retórica na qual os resenhistas escreveram para leitores com características específicas e, portanto, as escolhas linguísticas e discursivas bem como a organização do gênero foram influenciadas pelo contexto no qual ele foi elaborado.

Por outro lado, existem resenhistas que informam o público-alvo de maneira mais geral, ou seja, sem detalhar e sem especificar muito sobre quais pessoas realmente se interessarão pelo artigo de Bentes (2009). Tal particularidade pode ser percebida no excerto abaixo:

O artigo é recomendado para todos interessados em LT e estudos sobre a língua em geral (...) (Aluna 5, 1ª versão, grifo nosso)

O fragmento acima mostra que a estudante não se preocupou em delimitar, de maneira detalhada, qual o público-alvo, ou seja, não disseram se o texto é adequado apenas para especialistas da área ou se o artigo pode ser lido também por um iniciante nos estudos textuais. Assim, a indicação do público-alvo foi feita de forma muito ampla, podendo dificultar que o leitor identifique se o artigo lhe será pertinente ou não de acordo com o seu grau de conhecimento e de envolvimento com a Linguística Textual. Verificamos que a aluna 5 indicou o público-alvo da mesma forma nas duas versões da resenha.

Durante a análise, observamos também que houve variação no momento de apresentar o público-alvo, pois essa informação foi mencionada em três lugares distintos: no início da resenha, junto com a indicação do artigo no final da resenha ou

junto com a avaliação do artigo. Segundo Pietro e Schneuwly (2006), a observação dessas variações nos textos dos alunos é importante, pois elas estão ligadas com o contexto de produção do gênero. Veja:

Indicação do público alvo³⁰	1ª versão	2ª versão
Público-alvo no início da resenha	4 alunos	4 alunos
Público-alvo + indicação do artigo	3 alunos	6 alunos
Público-alvo + avaliação do artigo	8 alunos	14 alunos

Tabela 6: Maneiras através das quais os alunos indicaram o público-alvo

A partir dessa variedade em relação à localização do público alvo na resenha, verificamos o caráter flexível (BEZERRA, 2001) do modelo de Motta-Roth (1995) construído com base em Swales (1990). Acreditávamos que os alunos, especialmente na primeira produção, fossem seguir a ordem sugerida de apresentação dos passos presente no modelo mostrado nas aulas presenciais e, portanto, esperávamos que uma quantidade maior de alunos mencionasse o público-alvo logo no início da resenha. Entretanto, observamos que muitos estudantes apresentaram maturidade na produção do gênero, percebendo que os passos do modelo não precisam obrigatoriamente ser colocados na ordem sugerida, pois a escolha de como organizá-los dependerá especialmente dos objetivos específicos do resenhista no contexto de produção do gênero.

Esse amadurecimento dos estudantes demonstra que eles estão desenvolvendo de forma gradativa e contínua as competências necessárias para a produção da resenha e, conseqüentemente, se tornarão escritores experientes. Dessa forma, eles poderão atuar efetivamente na comunidade discursiva constituída no ambiente acadêmico que, no caso, apresenta suas próprias particularidades linguísticas e discursivas que precisam ser dominadas pelos graduandos.

Percebemos, então, a melhora dos alunos em função de um maior contato com o gênero ensinado. Segundo Bazerman (2007), quanto mais experiência o aluno for adquirindo com a escrita, mais confiante e corajoso ele se tornará e, conseqüentemente, ele passará a considerar a escrita como sendo uma atividade interessante que lhe

³⁰ Durante a análise, verificamos que os alunos que mencionaram o público-alvo na primeira versão utilizaram a mesma estratégia na segunda versão. Além disso, os alunos que não tinha inserido esse passo na primeira versão, mas o fizeram na segunda, optaram por indicar o público-alvo junto com a indicação ou com a avaliação e, portanto, nenhum desses alunos inseriu essa informação no início da resenha.

promove a participação social. Por isso, consideramos que os alunos, à medida que forem adquirindo mais habilidade com a escrita da resenha, irão se tornando mais confiantes para realizar estratégias cada vez mais complexas até atingirem o nível de escritores experientes.

Nesse caso, é importante ressaltar que mencionamos aos alunos que essa resenha seria publicada em um blog destinado, inclusive, aos futuros graduandos que cursarão a disciplina de Linguística Textual. Em função dessa informação, verificamos uma preocupação dos estudantes em alertarem os futuros leitores sobre as dificuldades do artigo de Bentes (2009) vivenciadas pelos próprios alunos-resenhistas durante a sua leitura.

Essas observações são importantes, pois, segundo Marcuschi (2005), os gêneros precisam ser analisados não apenas com base em aspectos formais, mas também com base, por exemplo, no meio em que circula e nos sujeitos envolvidos na produção do gênero. Assim sendo, ao avaliarem principalmente a linguagem, considerada muito técnica por alguns resenhistas, verificamos que vários alunos aproveitaram esse comentário avaliativo para mencionar que tipo de leitor poderia encontrar dificuldades no entendimento do artigo devido a essa sua particularidade. Essa postura dos estudantes nos leva a concordar com Bezerra (2001) em relação ao fato de que eles distribuem e selecionam as informações no texto não só de acordo com o propósito comunicativo do gênero, mas também de acordo com o seu público.

Os números mostram que a maioria dos graduandos, nas duas resenhas, inseriu o público-alvo junto com a avaliação. Essa escolha mostra preocupação em realizar esse passo do movimento 1 de forma associada à avaliação do artigo, principal característica do gênero, ao invés de simplesmente mencionar, de forma solta, essa informação. Tal estratégia demonstra habilidade na produção da resenha, pois eles não se limitaram a seguir rigidamente o modelo, já que promoveram modificações de acordo com o seu contexto de produção e sempre de maneira aliada ao principal objetivo do gênero.

Os alunos que optaram por utilizar tal estratégia, na maior parte das vezes, sugeriram o público-alvo do artigo ao abordar a complexidade da obra, aproveitando esse momento para destacar que tal particularidade exige do leitor um conhecimento básico em relação ao assunto que será discutido por Bentes (2009) e, por isso, eles destacaram que os calouros podem encontrar dificuldades na compreensão do texto. Acreditamos que essa preocupação em alertar o leitor da resenha sobre essas questões

justifica-se porque os resenhistas sabem que seus leitores virtuais são estudantes de Letras de diversos níveis da graduação, já que o blog é público. Por isso, consideram necessário “prevenir” principalmente os próximos alunos da disciplina de LT, pois eles provavelmente realizarão a leitura do artigo de Bentes (2009) e certamente não apresentarão muito conhecimento sobre as teorias de Linguística Textual. Por fim, mostraremos o exemplo de uma aluna que mencionou o público-alvo do artigo junto com a recomendação do texto:

Este é um texto que contribui para aqueles que estão iniciando os estudos de Linguística textual, pois, este é um texto base para o entendimento do surgimento e quais os estudos que a LT proporciona. (Aluno 22, 2ª versão, grifo nosso)

O fragmento mostra que o resenhista optou por mencionar o público-alvo, no final da resenha, juntamente com a recomendação do artigo, reforçando a importância da leitura para os iniciantes nos estudos das teorias de Linguística Textual. Consideramos que, ao usar essa estratégia, o resenhista também não se limita a seguir o modelo rigidamente e, portanto, demonstra ter competência para moldá-lo de acordo com seus objetivos comunicativos durante a produção do gênero.

4.1.1.3 Informações sobre a autora do artigo

O contexto profissional e a formação acadêmica da autora do artigo também é um dado considerado importante na resenha, pois funciona como um elemento que permite ao leitor conhecer o contexto de atuação de Bentes (2009) e, por isso, ele saberá, de fato, a relação acadêmica entre a pesquisadora e o assunto abordado por ela. Assim sendo, é relevante que o resenhista aborde, sobretudo, a formação universitária e as principais áreas nas quais a autora desenvolve suas pesquisas acadêmicas, pois tais informações permitem que o leitor saiba se a autora tem experiência ou não para tratar sobre a temática do artigo. Assim, ele identificará se o texto é relevante na área em relação ao assunto abordado e se a autora é especialista ou não para tratar o tema.

A partir da análise, observamos que 59,38% mencionaram informações sobre a formação acadêmica da autora na primeira versão da resenha, mas esse número subiu para 84,38% na segunda produção textual. Veja um exemplo no qual o resenhista destina um espaço significativo para apresentar a formação acadêmica de Bentes (2009):

O texto intitulado “A abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual” da autora Anna

Cristina Bentes, que **“possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1986), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), doutorado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Fez pós-doutorado no Departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia, Berkeley (2006). Atualmente é professora do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Seu Grupo de Pesquisa no CNPq intitula-se "Linguagem como prática social: analisando a produção, a recepção e a avaliação de interações, gêneros do discurso e estilos lingüísticos””** (Plataforma Lattes – CNPq (...)) (Aluna 1, 1ª versão, grifo nosso)

A resenhista dedicou um parágrafo inteiro para expor informações referentes à formação acadêmica de Bentes (2009) e à área na qual atua recentemente, lembrando que a aluna 1 adotou essa mesma estratégia na segunda versão. Consideramos que o detalhamento dado a esse passo é uma estratégia desnecessária na resenha, pois esse gênero tem como característica uma pequena extensão. Assim, não se deve dedicar tanto espaço para mencionar informações biográficas sobre o autor, pois há outros movimentos, como o resumo e a avaliação da obra, que devem ser abordados de maneira mais ampla na resenha em função do seu propósito comunicativo.

Acreditamos que muitos alunos destinam um amplo espaço para abordar sobre a formação acadêmica da autora do texto resenhado, porque apresentam dificuldades em produzir os passos presentes nos demais movimentos devido à maior complexidade dos mesmos. Sabemos que informações sobre o contexto profissional da autora podem ser facilmente encontradas no Currículo Lattes e, por isso, alguns estudantes ocupam um espaço significativo do gênero inserindo essas informações, acreditando que conseguirão preencher mais facilmente as linhas da produção textual exigida pela professora como atividade avaliativa. Concordamos com Bezerra (2002) quando ela menciona que os estudantes parecem fazer “uma transposição mais ou menos mecânica” dessas informações biográficas e, por isso, a maior parte dos alunos as utiliza de uma forma neutra, isto é, sem caráter avaliativo.

Por outro lado, alguns alunos deram informações resumidas sobre a autora a fim de simplesmente mostrarem, de forma ampla, o seu campo de atuação profissional. Isso pode ser percebido no exemplo abaixo:

Doutora em linguística pela Universidade de Campinas e atual professora no mesmo, a autora se mostra apta para

discutir o assunto, uma vez que, todos seus estudos até atualmente envolvem a linguística textual (Aluna 14, 2ª versão, grifo nosso).

As informações relativas à formação e à atuação acadêmica da autora são importantes, pois ajudam ao leitor da resenha a verificar se Bentes (2009) realmente tem competência para abordar a temática sobre a qual se propôs a escrever. Além disso, conhecer a área de pesquisa com a qual a professora trabalha pode ser relevante a fim de o leitor compreender a visão teórica adotada por ela para tratar sobre o assunto discutido no artigo. Entretanto, o aluno precisa saber que tais informações não são o foco da resenha e, portanto, é interessante que elas funcionem como um dado adicional capaz de contribuir para a ampliação do conhecimento do leitor em relação à autora do artigo.

Os graduandos parecem não dominar estratégias para a escolha da melhor forma de se mencionar as informações sobre Bentes (2009) e, por isso, há variedade no estilo de citá-las. Isso pode se justificar em razão do pouco contato com a leitura e com a produção de resenhas acadêmicas, já que esse gênero normalmente é pouco explorado pelos professores na maior parte das disciplinas cursadas na graduação. Dessa forma, os alunos apresentam dificuldades em disponibilizar corretamente certas informações contextuais na resenha devido à falta de parâmetros construídos especialmente através da leitura de resenhas produzidas por especialistas, a fim de observarem a disposição adequada dessas informações. Os estudantes, portanto, parecem apenas cumprir, de maneira automática, um dos passos do modelo retórico da resenha sem compreender, de fato, qual a relação dessa informação contextual com a avaliação do artigo.

Nesse sentido, o resenhista precisa saber utilizar os dados biográficos, de forma mais direta ou indireta, no momento de recomendar ou desqualificar o texto. Ao mostrar a forte relação de Bentes (2009) com o contexto acadêmico, o aluno pode, por exemplo, utilizar esse conteúdo como um dos argumentos para recomendar a obra. Podemos dizer que a aluna 14 utilizou as informações biográficas como argumentos da sua avaliação positiva em relação ao artigo, pois segundo ela *“a autora se mostra apta para discutir o assunto, uma vez que, todos seus estudos até atualmente envolvem a linguística”*. Entretanto, observamos que grande parte dos alunos parece não compreender qual a real importância de se mencionar essas informações³¹ e, por isso, elas ficam soltas na

³¹ Durante a análise, constatamos que apenas 2 alunos, na primeira resenha, utilizaram as informações sobre a formação acadêmica da autora como argumento avaliativo. Na segunda resenha, esse número

resenha e desvinculadas da avaliação/apreciação do artigo de Bentes (2009) feita pelo aluno-resenhista. Nesse caso, elas funcionam simplesmente como uma informação que contextualiza o leitor sobre quem é Anna Cristina Bentes.

O uso descontextualizado dos dados sobre a formação acadêmica e profissional da autora talvez ocorra em razão da falta de experiência dos alunos com a produção desse gênero e, portanto, parece que eles não apresentam muita consciência de que o maior propósito comunicativo da resenha é avaliar uma obra com o intuito de emitir um parecer favorável ou não sobre ela. Em função disso, é interessante que as informações disponibilizadas nesse gênero contribuam para o alcance do seu maior objetivo. Parece-nos, contudo, que os alunos inserem-nas com o intuito simplesmente de cumprirem um “passo”, ligado ao movimento de apresentação da obra, sugerido pelo modelo que lhes foi apresentado durante as aulas presenciais.

Esperávamos que, depois das aulas virtuais, os alunos utilizassem essas informações como um argumento capaz de embasar a avaliação, pois desejávamos melhorar a capacidade argumentativa dos estudantes. Porém, verificamos que as aulas não ajudaram os graduandos a perceberem que os dados sobre a formação acadêmica de Bentes (2009) podem ser usados a favor da argumentação e não somente como mero fator contextual. Acreditamos que isso se justifique porque não discutimos sobre o movimento 1 no *chat* e, portanto, os alunos não tiveram a oportunidade de visualizar como poderiam integrar essas informações com os demais movimentos retóricos da resenha.

Por outro lado, não podemos esquecer de que a tabela de correção contribuiu para o aumento das ocorrências desse passo, já que os dados mencionados anteriormente mostraram um aumento de 25% na quantidade de estudantes que passou a mencionar informações sobre o contexto de atuação profissional de Bentes (2009) com o intuito de contextualizar o leitor.

Consideramos esse aumento como uma evolução importante no processo de ensino-aprendizagem acerca da escrita da resenha, pois acreditamos que, no decorrer da vida acadêmica do estudante, ele terá a oportunidade de perceber melhor a ligação entre os movimentos retóricos do gênero trabalhado. Isso ocorrerá especialmente se os professores instigarem a leitura desse gênero nas disciplinas da graduação. Dessa forma, consideramos relevante que o professor avalie como positiva a simples realização desse

continuou baixo, pois só 3 estudantes usaram os dados biográficos da autora a favor da avaliação do artigo.

passo presente no modelo, pois o aluno desenvolverá, de forma contínua, as competências necessárias para se tornar um escritor proficiente na comunidade universitária na qual poderá atuar eficazmente principalmente através da linguagem escrita.

4.1.1.4. Descrição da organização do artigo

A descrição da estrutura do artigo também é um dado importante da resenha acadêmica, pois geralmente o leitor não conhece a obra e/ou o artigo apreciado e, portanto, é interessante que ele tenha uma visão prévia da sua organização. Isso permitirá a identificação dos principais tópicos que estão sendo discutidos e enfocados pela autora. Essa informação também ajuda o leitor a perceber se o artigo realmente atenderá às suas expectativas e aos seus interesses no que se refere aos conteúdos que serão abordados. O resenhista pode optar por fazer um resumo sobre o que a autora discute em cada seção ou pode apenas citar o título das mesmas. Observe o gráfico a seguir:

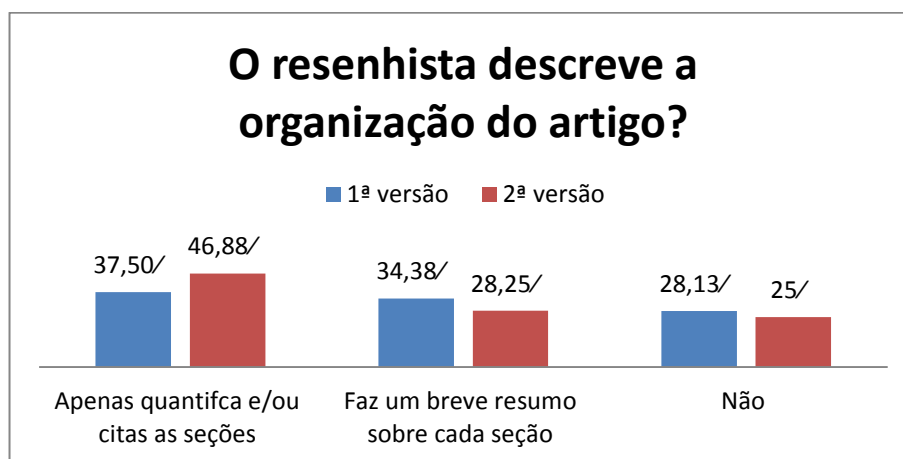


Gráfico 3 - Descrição da organização do artigo-fonte

Esperávamos que um maior número de alunos realizasse um breve resumo na segunda versão ao invés de simplesmente quantificar e/ou citar as seções do artigo, pois, na tabela de correção, demos uma pontuação um pouco maior para quem fizesse uma síntese de cada tópico do artigo. Isso se justifica porque consideramos importante a menção de informações prévias sobre os conteúdos abordados na obra a fim de contextualizar melhor o leitor da resenha. Entretanto, acreditamos que muitos estudantes tenham optado por realizar esse passo de maneira mais simplificada com o intuito de terem mais espaço disponível para o desenvolvimento de outros passos considerados

talvez mais relevantes, tendo em vista que a resenha tem uma extensão pequena. Torna-se importante lembrar da flexibilidade do modelo e, portanto, nada impede o resenhista de escolher a forma que considera mais adequada para a realização ou omissão de um determinado passo dentro de um movimento retórico.

Essa possibilidade de haver mudanças no modelo da resenha representa bem o conceito criado por Bakhtin (2003 [1979]) de que os gêneros são relativamente estáveis. Isso se justifica porque o filósofo se referia, nesse caso, principalmente aos aspectos ligados à composição dos gêneros, ou seja, aos aspectos mais formais. Entretanto, consideramos que essa ideia de relativização dos gêneros não deve ser limitada a questões formais, pois a estabilidade do gênero é influenciada também pelo estilo adotado pelo autor. Além disso, o autor considera que os aspectos formais são influenciados pelo contexto de produção do gênero, ou seja, o autor irá adequá-los às exigências da situação comunicativa na qual está atuando.

Apesar dessa flexibilidade do modelo da resenha, os dados presentes no quadro mostram que a maior parte dos alunos considera relevante mostrar ao leitor da resenha a estruturação da obra, pois apenas 28,13% dos graduandos não disponibilizaram essa informação na primeira produção textual, lembrando que esse número foi reduzido para 25% na segunda versão. Acreditamos que grande parte dos graduandos descreveu a organização do artigo, porque a própria autora assim o faz em seu texto, ou seja, Bentes (2009) destina um parágrafo, na introdução do artigo, para resumir o que será discutido nas principais seções do seu trabalho. Dessa forma, percebemos uma tendência dos alunos em copiarem alguns trechos do texto-fonte no momento de elaborarem a sua síntese.

O fragmento abaixo demonstra o exemplo de uma resenhista que mencionou superficialmente a organização do artigo, pois ela simplesmente abordou que o livro é organizado em cinco seções, lembrando que tal informação foi utilizada como um argumento avaliativo. Percebemos que ela não citou os tópicos nos quais o artigo de Bentes (2009) se subdivide e nem fez um breve resumo sobre o que a autora discute em cada um deles. A ausência dessa informação dificulta a criação de uma visão global da estruturação da obra durante a leitura da resenha. Observe:

Sobre o texto da Bentes, podemos perceber que **a autora o elabora em cinco seções, essa estrutura é positiva** para os leitores que conhecem o tema tratado com facilidade, mas poderá dificultar para os que não dispõem de conhecimentos

específicos para a compreensão do mesmo. (Aluna 23, 1ª versão, grifo nosso).

A partir do excerto citado, percebemos que a estudante relaciona a organização do artigo com o leitor da resenha, mostrando como a sua estruturação pode afetar distintamente o leitor conhecedor e o não conhecedor da temática abordada por Bentes (2009). Entretanto, observamos que a resenhista mencionou muito superficialmente a estrutura do artigo, pois abordou simplesmente que ele é dividido em seções sem explicitar quantas são e qual o conteúdo trabalhado em cada uma delas por Bentes (2009). Assim, o leitor não conseguirá ter uma visão geral efetiva de como os assuntos são organizados e discutidos por Bentes (2009). Isso ocorre por que a resenhista não cita nem mesmo o título das seções, de modo que a informação dada por ela passa a não ter muita relevância, pois há apenas uma quantificação do número de seções presentes no artigo. Desse modo, a estudante parece não saber verdadeiramente qual é a importância e qual é o objetivo de mostrar ao leitor a organização do objeto resenhado.

Comparando a primeira e a segunda versão das resenhas produzidas pela aluna 23, observamos que ela modificou pouca coisa em relação à maneira como realiza esse passo. Isso se justifica porque a resenhista 23 apenas utilizou o termo partes ao invés de seção na segunda versão e mencionou que há uma introdução e outros tópicos, porém também não os especifica, pois não aborda quais temas são trabalhados por Bentes (2009) em cada um deles. Por outro lado, o excerto abaixo apresenta mais detalhes em relação aos principais tópicos abordados durante o desenvolvimento do artigo. Observe:

Este tem por **objetivo discutir as explicações feitas pela Linguística Textual que consideram três pontos de vistas diferentes:** o linguístico, o cognitivo e social. **Por isso, está estruturado em três partes** com o objetivo de demonstrar porque a LT é um tipo de estudo que integra diversas ciências. **A estruturação do artigo dificulta a compreensão do leitor**, pois nas divisões a autora fala sucintamente de cada uma. E, por não fazer uma abordagem profunda de cada parte um leitor iniciante na área da LT terá que buscar preencher grandes lacunas referentes ao assunto tratado. (Aluna 9, 2ª versão, grifo nosso)

Observamos que a resenhista 9 não apresentou ao seu leitor uma síntese sobre quais assuntos seriam discutidos em cada subtópico do artigo, entretanto ela relacionou o objetivo geral da autora com a organização da obra. Além disso, a estudante

mencionou a estruturação do artigo como argumento para mostrar um aspecto negativo do texto e também para abordar indiretamente o seu público-alvo. Observamos, nesse caso, que a aluna conseguiu articular as informações no decorrer da resenha e, conseqüentemente, elas não se tornarão vagas para o leitor. Isso demonstra que a aluna está desenvolvendo habilidades mais complexas exigidas na elaboração textual desse gênero, pois, na primeira versão, a aluna 9 apresentou a organização do artigo através da modificação de apenas algumas palavras do texto-fonte e, portanto, houve cópia parcial do texto-base.

Acreditamos que essa melhora seja consequência principalmente das aulas no chat, pois, nesse ambiente, os alunos tiveram a oportunidade de perceber que os passos de todos os movimentos retóricos da resenha precisam estar harmonizados com a avaliação da obra que, no caso, é a principal particularidade da resenha. Embora não tenhamos discutido o movimento 1 nas aulas virtuais, percebemos que alguns alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos, durante o chat, em relação aos outros movimentos retóricos no momento de apresentar o artigo.

Essa habilidade demonstra que, de fato, os alunos se apropriaram da discussão e compreenderam o conteúdo discutido, já que conseguiram ampliar a sua aplicação para um movimento retórico que não tinha sido discutido durante o chat. Acreditamos que, se o movimento 1 tivesse sido abordado diretamente no chat, os alunos teriam desenvolvido melhor todos os demais passos desse primeiro movimento retórico e, por isso, um número maior de alunos seria capaz inclusive de relacionar, por exemplo, as informações sobre o contexto profissional de Bentes (2009) com os demais movimentos retóricos.

Durante a análise, verificamos que 7 alunos, na primeira versão, e 8 alunos, na segunda versão, utilizaram a descrição do artigo como um argumento capaz de embasar a avaliação. Esperávamos que essa prática aumentasse ainda mais após o chat, pois destacamos, no decorrer das aulas virtuais, a importância de sempre utilizar aspectos presentes no artigo para justificar a avaliação positiva e/ou negativa do artigo.

Apesar disso, percebemos que alguns estudantes apresentam consciência da importância de apontar características do artigo como argumentos capazes de fundamentar a apreciação desenvolvida. Desse modo, eles parecem olhar, de forma mais atenta, para as particularidades do objeto resenhado, já que reconhecem a relevância de selecionar cada informação com o intuito de sempre buscar atender ao maior propósito

comunicativo da resenha: avaliar o artigo. Uma possível explicação para isso seria a maior experiência desses alunos com a escrita de resenhas durante a vida acadêmica.

4.1.1.5. Inserção do artigo na sua área

A inserção do artigo na sua área é uma informação simples, mas essencial para contextualizar o leitor, pois o resenhista deve se lembrar de que, na maior parte das vezes, seu interlocutor não conhece o texto que está sendo avaliado. Nesse caso, a resenha tem o intuito de permiti-lo conhecer as principais características do artigo para verificar se a sua leitura realmente será condizente com os seus objetivos acadêmicos. Dessa forma, a área científica do artigo deve ser uma das primeiras informações mencionadas na resenha. Em razão da sua relevância e da sua facilidade de ser citada, 97% dos alunos, na primeira produção textual, explicitaram que o artigo se insere na área de Linguística Textual, sendo que esse número passou para 100% na segunda versão. Verifique um exemplo no qual a resenhista cita tal informação:

Ao fazer uso da Linguística Textual (LT) como tema, Anna Christina Bentes divide o seu trabalho A Abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual em quatro seções (Aluna 31, 1ª versão, grifo nosso).

O excerto mencionado mostra uma preocupação da aluna em contextualizar o leitor, logo no início da resenha, a respeito da grande área na qual o artigo de Bentes (2009) se insere que, no caso, corresponde à Linguística Textual. Essa informação é muito relevante para o leitor que, no caso, geralmente não conhece o texto-fonte e, por isso, está lendo a resenha com o intuito de saber quais os seus pontos principais e qual a sua relevância na área em que se insere.

O fragmento abaixo mostra que o aluno 32 também se preocupou em mencionar, ainda no início da resenha, a área da qual o artigo faz parte. Observe:

O artigo em questão tem por objetivo principal **discutir como as explicações produzidas pela linguística do texto** consideram (...) (Aluno 32, grifo nosso)

O aluno 32 não menciona, de forma explícita e direta, que o artigo pertence ao campo da Linguística Textual. Entretanto, ao expor os objetivos de Bentes (2009), ele inseriu o nome da disciplina a qual o artigo pertence e, conseqüentemente, acreditamos que o leitor conseguirá inferir que o texto-fonte abordará temáticas relacionadas aos aspectos estudados pela Linguística Textual. Embora muitos alunos tenham se

preocupado em esclarecer ao leitor que o artigo de Bentes (2009) se insere na área de Linguística Textual, alguns resenhistas não tiveram essa preocupação na primeira produção textual.

A ausência desse dado contextualizador tende a deixar o leitor um pouco perdido, pois, nesse caso, as informações sobre o conteúdo tratado no artigo são apresentadas muito diretamente ao leitor, que certamente não tem a mínima noção do assunto discutido por Bentes (2009). Isso pode dificultar a compreensão sobre quais são os principais objetivos do texto. Dessa forma, é importante informar a área do artigo a fim de o leitor conseguir atribuir sentido para expressões como “processo referencial” e “fenômeno linguístico”, pois, ao saber em que área o artigo foi produzido, o leitor conseguirá estabelecer conexões entre a informação nova presente na resenha e o seu conhecimento prévio sobre a Linguística Textual. Essas estratégias de contextualização ajudarão o leitor a dar sentido às expressões linguísticas presentes na estrutura textual.

Em contrapartida, observamos que todos os alunos, na segunda versão, se preocuparam em mencionar a disciplina do artigo logo no primeiro parágrafo do texto. Desse modo, acreditamos que o leitor da resenha certamente não terá dificuldade em identificar que o artigo de Bentes (2009) pertence ao campo da Linguística Textual e, portanto, ele encontrará informações relevantes, desde o início da resenha, capazes de ajudá-lo a identificar se aquele texto é adequado ou não às suas necessidades e aos seus interesses acadêmicos.

Os dados mostraram que os alunos não apresentaram dificuldades na realização desse passo em função da sua simplicidade, porém os poucos alunos que não tinham mencionado a área do artigo resenhado, talvez simplesmente por falta de atenção, passaram a inserir essa informação na produção final. Isso ocorreu certamente porque eles verificaram a ausência dessa informação na resenha ao receberem a tabela de correção.

4.1.1.6. Inserção do título e do nome da autora no início da resenha

A menção do título e do nome da autora do artigo também são informações indispensáveis de serem colocadas no parágrafo introdutório da resenha. Entretanto, na produção inicial, verificamos que apenas 59,38% dos alunos explicitaram essa informação. Observamos que muitos resenhistas aludiram o nome da autora e/ou do artigo antes de iniciar o texto quando citaram a referência bibliográfica do texto-fonte e, por isso, talvez tenham considerado que não havia necessidade dessa informação ser

repetida no começo do texto. Dessa forma, eles utilizam a expressão “o texto” ou a “autora” a fim de retomarem o título do artigo e o nome da autora mencionados na referência bibliográfica. Veja um exemplo:

O texto trata do conceito do desenvolvimento da linguística textual e seus fenômenos lingüísticos. Esclarecendo vários pontos de vista como: o lingüístico, o cognitivo e o social. (...) (Aluna 5, 1ª versão, grifo nosso)

No excerto da resenha produzida pela aluna 5, não há menção nem ao nome de Bentes (2009) nem ao título do artigo. Entretanto, tais informações são essenciais para contextualizar o leitor e, portanto, devem estar presentes no começo da resenha acadêmica. Verificamos, contudo, que houve melhora em relação a esse quesito na segunda produção textual da aluna 5, pois ela mencionou o título do texto resenhado e também o nome da sua autora que, no caso, são dois elementos fundamentais para a contextualização do leitor da resenha.

Torna-se importante ressaltar que houve um grande aumento do número de alunos que mencionou esses dados, pois 90,63% dos resenhistas, na segunda versão, citaram essas duas informações no parágrafo introdutório da resenha. Certamente a realização desse passo também foi motivada pela tabela de correção, pois ela possibilitou aos alunos visualizarem a carência dessa informação na primeira versão e, conseqüentemente, perceberam a sua importância, passando a inseri-la na versão final.

4.1.2 Analisando o movimento 2: resumo do artigo

O segundo movimento retórico da resenha acadêmica diz respeito ao resumo do artigo original. Adotamos a definição de resumo estabelecida por Therezo (2001) na qual o gênero se caracteriza por ser “a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida, em nível padrão de linguagem, com as próprias palavras do leitor resumidor” (p. 21). Embora essa conceituação pareça simples, ela carrega consigo a necessidade do aluno dominar diversas estratégias complexas para a realização do resumo como, por exemplo, capacidade de sumarizar, de escrever de forma coesa e coerente e de parafrasear.

Dessa forma, nos preocupamos em levar os resenhistas a perceberem o modo como a síntese do texto de Bentes (2009) estava sendo elaborada por eles durante a produção da resenha. Abordamos, portanto, aspectos ligados à realização de cópia ou de paráfrase, a problemas de coesão e de coerência, à capacidade de sumarização e à

maneira através da qual o aluno menciona conceitos teóricos presentes no texto-fonte, fato que pode dificultar ou facilitar a compreensão do leitor não conhecedor do artigo.

Torna-se importante ressaltar que o foco deste trabalho é o gênero resenha, entretanto Motta-Roth e Hendges (2010) consideram que, em virtude de sua complexidade, a resenha se constitui também do gênero resumo, pois a síntese da obra avaliada é essencial para a sua elaboração. Nesse sentido, Silva (2011a) considera que as habilidades cognitivas e textuais - compreensão do texto-fonte, paráfrase, sumarização e outras - exigidas para a produção do resumo também são exigidas na escrita da resenha, sendo que, nesse último gênero, há o acréscimo de outras habilidades ligadas à elaboração de uma avaliação consistente do texto-base e à criação de um ponto de vista. Dessa forma, Matencio (2002) destaca que o aluno precisa construir o seu resumo de acordo com os objetivos do novo texto – a resenha – a ser produzido, pois isso demonstra capacidade em retextualizar as informações do texto-base.

Assim, destacamos que o objetivo principal do chat não está ligado diretamente à melhora do resumo do artigo de Bentes (2009), mas sim à melhora na qualidade da sua avaliação que, no caso, é a principal característica da resenha. Entretanto, ressaltamos que, de forma indireta, discutimos aspectos nas aulas virtuais que parecem ter ajudado na construção da síntese do texto-fonte na segunda versão. A tabela de correção e os comentários individuais feitos pela pesquisadora em cada resenha durante a correção também foram práticas que ajudaram os alunos na elaboração do resumo.

Baseando-se na análise do segundo movimento retórico, isto é, na síntese do artigo original presente em cada resenha, verificamos que a maioria dos alunos parece ter encontrado obstáculos no entendimento do artigo de Bentes (2009) quando produziram a primeira versão. Isso se justifica em razão da dificuldade dos estudantes em parafrazearem as informações do texto original, tendo em vista que apenas 12,50% dos alunos mostraram desenvoltura nesse quesito durante a produção inicial.

Acreditamos que esse problema decorre do amplo uso de termos técnicos empregados por Bentes (2009), já que a autora não se preocupou em explicá-los. Esta particularidade do artigo gerou dificuldade na sua compreensão global e, por isso, muitos alunos não conseguiram sequer entender, de fato, o objetivo principal do texto de Bentes (2009). Assim, as lacunas no entendimento do artigo contribuíram para o surgimento de dificuldades durante a realização de paráfrase, pois só é possível reformular um enunciado quando o seu sentido é captado. Na segunda versão da resenha,

observamos que houve uma pequena melhora em relação a essa habilidade, pois 18,75% dos alunos conseguiram parafrasear de forma adequada, sendo que a maior parte deles ainda continuou construindo a síntese por meio de cópia parcial do artigo com alterações de algumas palavras e/ou expressões.

Além disso, observamos que o número de estudantes com problemas parciais de coesão sofreu uma redução de 15,63% na produção final. Houve melhora também em relação à organização e à exposição dos conceitos teóricos presentes no texto original, pois verificamos um aumento de 15,63% na quantidade de graduandos que expôs as informações de forma clara e organizada na última versão. Nesse caso, o aluno mostrou se preocupar com o seu leitor virtual que, no caso, provavelmente não conhece o texto-fonte. Por fim, destacamos que 40,63% dos resenhistas conseguiram sumarizar as ideias do artigo adequadamente na produção inicial, mas esse número aumentou para 62,50% na versão final. O gráfico abaixo permite uma visualização global da evolução dos alunos em cada passo do movimento 2:

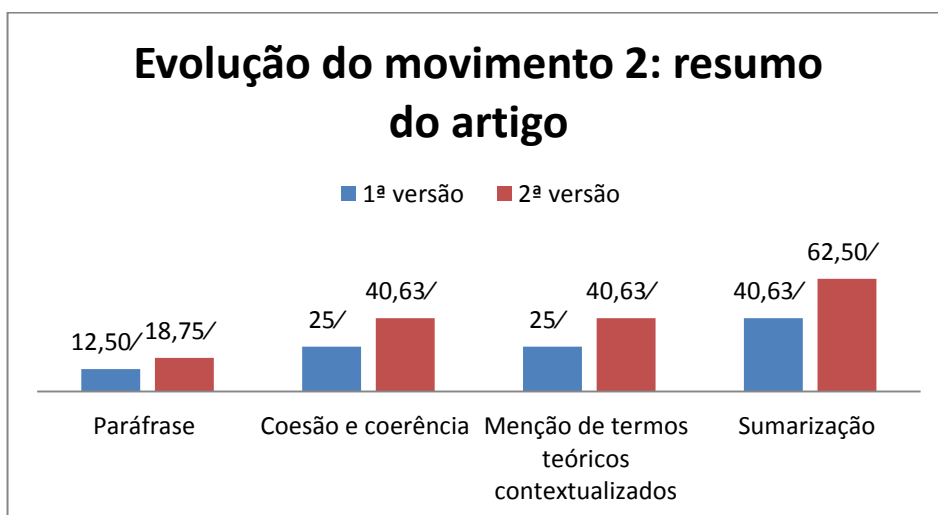


Gráfico 4 - Visão global da evolução dos alunos em relação ao movimento 2

A partir da análise, observamos uma grande dificuldade na elaboração de sínteses de textos acadêmicos. A tabela de correção e os comentários individuais³² feitos nas resenhas de cada aluno foram os principais recursos apresentados aos graduandos para observarem os seus problemas ligados ao resumo do artigo. A tabela foi entregue

³² É importante lembrar de que antes da tabela de correção, fizemos uma correção mais subjetiva nas resenhas através de comentários individuais para apontar problemas específicos da resenha de cada aluno.

para cada aluno depois da correção da primeira versão e, a partir dela, era possível identificar quais aspectos e estratégias deveriam ser melhoradas durante a construção da síntese.

Além disso, mencionamos, de forma breve, sobre os problemas dos alunos em relação ao resumo no final do último encontro virtual, lembrando que nosso principal objetivo com a aula no chat foi melhorar a avaliação dos alunos. Apesar disso, os encontros virtuais contribuíram para o esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo do texto-fonte, embora não tenhamos dedicado um espaço específico para discutir sobre esse assunto. Assim sendo, aspectos ligados ao conteúdo do artigo foram abordados, de forma indireta, durante os encontros virtuais. Isso ocorreu durante a exposição dos trechos de avaliação presentes nas resenhas dos alunos, pois, quando o fragmento tinha algum conceito que não havia sido compreendido durante a leitura, os alunos discutiam sobre ele. Dessa forma, acreditamos que as aulas no chat contribuíram para a melhoria da qualidade do resumo presente na resenha de alguns alunos, já que para resumir adequadamente é essencial compreender as ideias do texto-fonte.

Observamos, então, que os recursos pedagógicos empregados foram importantes para aumentar o desempenho dos estudantes em relação à execução das estratégias básicas para a construção do movimento 2, tendo em vista que, através dos dados numéricos mostrados, houve aumento na quantidade de alunos que realizou paráfrase³³ e sumarização, que escreveu de forma coesa e coerente e que expôs com clareza as ideias do texto-fonte.

Embora tenhamos verificado melhora na realização do resumo, essa situação se diferencia um pouco do movimento 1 analisado, pois verificamos, através dos dados numéricos, uma expressiva evolução do grupo na qualidade da apresentação do artigo na segunda resenha. Entretanto, não podemos nos esquecer de que os passos presentes no movimento 1 são menos complexos quando comparados aos do movimento 2 e, portanto, os primeiros exigem menor esforço cognitivo do graduando para sua execução.

Desse modo, a prática de paráfrase, de sumarização e de uma escrita coerente exige maior empenho e capacidade cognitiva do aluno e, por isso, seria necessário, para a intensificação das melhoras obtidas, um trabalho voltado especificamente para esses aspectos, a fim de que os graduandos pudessem experienciar a prática da produção de sínteses. Ou seja, a evolução desse movimento poderia ter sido ainda mais significativa

³³ A paráfrase foi a estratégia cuja melhora foi a menos expressiva em termos de dados numéricos.

se tivessem sido realizadas, por exemplo, oficinas com o intuito específico de aprimorar a realização de paráfrase³⁴ e de sumarização através de exercícios práticos.

4.1.2.1. Construção do resumo através de cópia ou de paráfrase

A elaboração do resumo exige a capacidade de parafrasear as principais ideias do texto original a fim de que o leitor da resenha tenha um conhecimento mínimo sobre a temática discutida no texto original. Segundo Koch e Elias (2010), a paráfrase corresponde à recorrência de “um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes” (p. 154), ou seja, um determinado conteúdo manifesto em um texto é reformulado e ajustado em outro texto de acordo com as exigências do novo contexto comunicativo. Entretanto, observamos que grande parte dos alunos apresenta dificuldades em parafrasear, pois desenvolvem a síntese principalmente através de cópia parcial do texto de Bentes (2009). Veja:

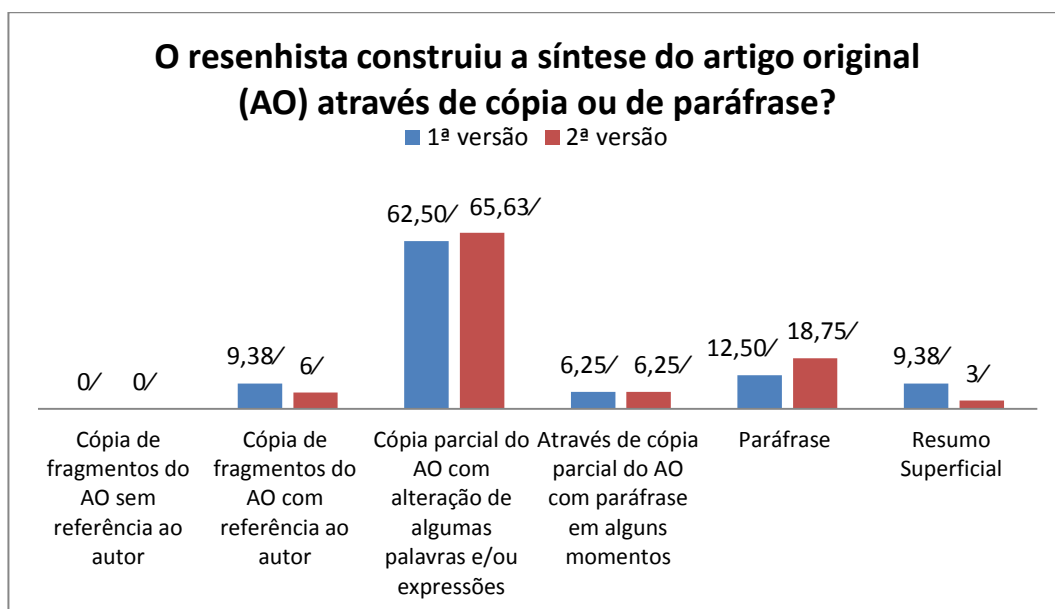


Gráfico 5 - Construção da síntese do artigo-fonte

A partir do gráfico, verificamos que 62,50% dos estudantes realizaram, na primeira versão, cópia parcial do artigo original com alteração apenas de algumas palavras ou expressões utilizadas por Bentes (2009), sendo que esse número aumentou para 65,63% na segunda versão da resenha. Serra Neto (2012) denomina essa prática de paráfrase com substituição lexical que, segundo o pesquisador, ocorre quando o aluno

³⁴ Serra Neto (2012) e Portugal (2011) mostraram a influencia positiva da sequência didática na realização de paráfrase e na retextualização durante a produção da resenha.

“seleciona trechos do trabalho lido e faz alterações de pequena monta no material selecionado com o objetivo de tentar fazer o texto modificado parecer de sua autoria” (p. 113). A fim de exemplificarmos essa situação, mostraremos um trecho da resenha feita pela aluna 21 e, logo depois, um trecho do artigo original para verificarmos quais partes foram copiadas pela estudante. Veja:

Explorando o tema da anáfora direta se propõe a necessidade de se considerar diversos fatores, sendo assim Bentes afirma que o **foco** em certo **fenômeno linguístico** não quer, de forma alguma, **significar uma explicação sustentada apenas por uma visão internalista da língua**. Apresenta-se, em seguida, a indispensabilidade de se trabalhar com o entendimento de a que língua é um **sistema simbólico** que envolve diferentes **fatores contextuais**, assim como é **uma atividade social, histórica e cognitiva**, tornando-se claro que se pode encontrar a **mobilização de conceitos** e de mecanismos de análises provenientes de **estudos de base sociocognitiva e também sociopragmática** para **explicações** de diversos tipos de fenômenos linguísticos. (Aluna 21, 2ª versão, grifo nosso)

Parece redundante dizer, mas o **foco** sobre um determinado **fenômeno lingüístico-textual**, no caso, a anáfora direta (AD), não necessariamente **significa que a explicação elaborada se funda em uma abordagem internalista da língua**. (...)

- **Um sistema simbólico** sobredeterminado sintática e semanticamente, recebendo sua determinação a partir de um conjunto de **fatores definidos pelo contexto** e que contribuem para a produção de sentidos;
- **Uma atividade social, histórica e cognitiva**, desenvolvida de acordo com práticas socioculturais, obedecendo, assim, a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

Então, uma primeira conclusão a que podemos chegar é a de que, mesmo onde parece não haver a **mobilização de conceitos** e dispositivos analíticos oriundos de **estudos linguísticos de base sociocognitiva e sociopragmática**, de forma a dar **explicações** sobre, por exemplo, o uso de artigos ou de pronomes demonstrativos em um sintagma nominal;(…) (BENTES, 2009, p. 3-4, grifo nosso)

Através da comparação entre os dois fragmentos, observamos que a aluna 21 uniu as ideias presentes em vários parágrafos do texto original em um único parágrafo na resenha. A estudante copiou as expressões-chave do texto original e modifica apenas

algumas delas, já que escreve, por exemplo, “em certo fenômeno linguístico” ao invés de “determinado fenômeno linguístico-textual” e “mecanismos de análises” ao invés de “dispositivos analíticos”. Além disso, o seu resumo não é construído meramente pela cópia do artigo em razão do acréscimo de expressões como “Explorando o tema da anáfora direta se propõe a necessidade de se considerar diversos fatores” e “Apresenta-se, em seguida”. Elas são usadas pela resenhista para conectar as ideias presentes em diferentes parágrafos no texto original em um único parágrafo na resenha.

Assim sendo, através de uma análise superficial, pode-se até ter a falsa impressão de que houve paráfrase em razão das estratégias de apagamento e de organização das ideias utilizadas pela resenhista, entretanto verificamos grande número de elementos copiados do texto original e, conseqüentemente, consideramos que houve cópia parcial do texto-fonte. Torna-se importante ressaltar que o excerto mencionado não aparece na primeira versão da resenha, ou seja, a aluna acrescentou essa informação na segunda produção textual, embora a versão inicial também tenha sido construída a partir de cópia parcial das informações presentes no texto-fonte.

Ao realizarem cópia parcial do artigo, os graduandos demonstram saber a importância de não realizar cópia do texto original, entretanto não conseguem desempenhar essa ação de forma adequada. Os resenhistas tentam, então, empregar uma estratégia “meio termo” que fica entre o procedimento adequado para resumir no ensino superior - paráfrase - e o procedimento normalmente usado no ensino básico – cópia das ideias do texto-fonte. Serra Neto (2012) nomeia essa prática de “paráfrase com substituição lexical”.

De acordo com o pesquisador, esse tipo de paráfrase é amplamente utilizado por pessoas que não apresentam muita prática com a escrita de textos acadêmicos. Acreditamos que ela também passa a ser empregada quando o aluno não compreende muito bem as ideias do texto a ser resumido. Nesse caso, o estudante não consegue analisar e sintetizar as informações e, portanto, faz pequenas alterações no texto-fonte com o intuito de levar o professor a acreditar que, de fato, houve um processo de recriação/reformulação do artigo original.

Serra Neto (2012) verificou que essa estratégia é recorrente durante as primeiras produções acadêmicas dos graduandos, porém verificamos que essa prática continua ocorrendo mesmo após o primeiro contato dos estudantes com os gêneros acadêmicos mais básicos durante a graduação. Isso demonstra que a falta de aptidão para o

desenvolvimento de textos acadêmicos não é um problema vivenciado apenas pelos calouros e, por isso, surge a necessidade de pesquisas preocupadas em buscar métodos capazes de tentar reverter essa dificuldade dos estudantes.

Acreditamos que muitos alunos realizaram cópia parcial do texto-fonte, pois grande parte reclamou informalmente, durante nossos encontros presenciais, a respeito da complexidade do texto. Isso também pôde ser percebido nos comentários avaliativos sobre o artigo resenhado. Observamos, portanto, que essa dificuldade dos estudantes refletiu negativamente na realização de paráfrase, pois Gomes (2013) menciona que, para conseguir elaborar novos enunciados, o resumidor precisa ter compreendido as ideias do texto original e também precisa dominar um vasto vocabulário, pois a carência dessas habilidades induz à realização de cópias.

Além disso, os dados apresentados na pesquisa realizada por Gomes (2013) mostram que o resumo é um gênero pouco explorado no ensino médio e, por isso, os alunos geralmente realizam sínteses basicamente através da cópia aleatória de trechos do texto original. Em função da falta de prática em realizar paráfrase, os estudantes, quando chegam à universidade, tendem a encontrar muitos problemas para produzir os gêneros acadêmicos, que normalmente se caracterizam por exigir habilidades ligadas a práticas intertextuais.

Outro agravante para o problema é o fato de que, segundo Marinho (2010), os professores universitários muitas vezes se esquecem de que os alunos passam por esse processo de transição e, por isso, não se preocupam em trabalhar atividades com os alunos que lhes permitam dominar, aos poucos, as particularidades dessa nova escrita. De acordo com a autora, isso ocorre porque eles consideram que o ensino básico é o lugar para se aprender qualquer gênero.

Além disso, Kleiman (1989) considera que as regras de “seleção e de invenção” são mais complexas, gerando mais dificuldade para o aluno e, portanto, elas seriam realizadas satisfatoriamente apenas no ensino superior. Desse modo, quando os alunos chegam à universidade, espera-se que já apresentem certa maturidade para a produção dos gêneros acadêmicos em virtude das experiências adquiridas no ensino básico através da escrita de outros gêneros. Entretanto, Gomes (2013) mostra que estratégias básicas, como a paráfrase, necessárias para a produção de diversos gêneros da esfera universitária não são trabalhadas no ensino médio. Os estudantes, então, chegam imaturos ao ensino superior e sem as noções mínimas para a produção eficaz de textos

acadêmicos e, por isso, apresentam tanta dificuldade em reconstruir enunciados com suas próprias palavras.

Levando em consideração que os graduandos envolvidos nessa pesquisa já haviam passado pelos períodos iniciais do curso de Letras, havíamos criado a hipótese de que não encontraríamos muitos problemas ligados à realização de paráfrase, pois esperávamos que eles já dominassem as técnicas para a construção de uma boa síntese de textos acadêmicos. Esperávamos que essas dificuldades fossem encontradas especialmente em resenhas de calouros, pois, segundo Serra Neto (2012), há um estranhamento dos alunos, quando entram na universidade, em relação à leitura e à produção de gêneros típicos da esfera universitária. Acreditamos que isso ocorre porque os procedimentos empregados na escrita acadêmica diferem um pouco em relação àqueles que são usados no ensino básico, pois se tornam mais complexos no nível superior por exigirem do estudante a manifestação de sua autoria.

Serra Neto (2012) menciona que os estudantes sofrem uma transformação muito repentina quando entram na graduação, pois os professores passam a pedir a escrita de gêneros acadêmicos, como resenhas e artigos científicos, que exigem uma postura ativa e crítica do graduando em relação ao assunto abordado nos textos teóricos estudados. Percebemos, portanto, que os estudantes passam por um rápido processo de transição, pois precisam deixar de ser meros reprodutores das ideias alheias e, conseqüentemente, devem passar a construir o seu próprio conhecimento a respeito de um determinado conteúdo. Devemos deixar claro o fato de que o conhecimento se manifesta através de um processo intertextual, ou seja, o aluno passa a construí-lo através da leitura crítica de outros textos.

Os resultados da nossa pesquisa, entretanto, demonstraram que não só os calouros enfrentam problemas relacionados à dificuldade em parafrasear, pois percebemos que um número significativo de alunos empregou estratégias diferentes da paráfrase que, no caso, se caracterizam por não serem adequadas à realização de sínteses no contexto acadêmico. Assim sendo, verificamos a importância de, cada vez mais, os professores universitários empregarem práticas pedagógicas, como a realização de sequências didáticas, capazes de ajudar os graduandos a aperfeiçoarem a construção de resumos, já que ele é a base para a produção eficaz de diversos outros gêneros acadêmicos como, por exemplo, a resenha. Sugerimos a sequência didática como recurso didático para essa finalidade educacional, pois Portugal (2011) e Serra Neto

(2012) mostraram resultados positivos em virtude da realização de oficinas para o ensino de paráfrase.

Além disso, consideramos que a dificuldade em parafrasear também está ligada com o não saber fazer (MATENCIO, 2002; SILVA; MATENCIO, 2003) dos graduandos, ou seja, com a falta de conhecimento para lidar com os procedimentos linguístico-discursivos exigidos pela escrita acadêmica. Isso dificulta a ação dos estudantes nesse ambiente através da linguagem.

Além de cópia parcial, 9,38% dos alunos, na primeira produção textual, e 6% dos estudantes, na segunda versão, construíram o resumo através de cópia literal, isto é, por meio de citações diretas do texto original com menção à autora. Verificamos que nenhum aluno fez cópia total do artigo sem citar o nome de Bentes (2009) em nenhuma das versões da resenha. Acreditamos que a preocupação dos estudantes em deixar claro que as informações mencionadas na resenha pertencem à autora representa certa maturidade em relação às particularidades da escrita acadêmica, lembrando que a resenha exige uma habilidade ainda maior do aluno para lidar com o entrecruzamento de vozes (SILVA; MATENCIO, 2003) do autor do texto-fonte, do resenhista e de outros autores que podem vir a serem citados. Percebemos, então, que a resenha é um gênero polifônico e, por isso, exige marcas de delimitação das vozes para que se consiga atingir os seus propósitos comunicativos. Essa particularidade parece ser percebida pelos alunos e, portanto, eles se preocuparam em utilizar marcas enunciativas para demarcar as vozes presentes na resenha.

Nesse caso, é importante destacar que o amadurecimento dos estudantes se justifica certamente em razão do fato de já terem passado pelos períodos iniciais da graduação e, conseqüentemente, já compreendem a importância de atribuir autoria ao produtor do texto original quando estiverem resumindo algum texto acadêmico. Desse modo, corroboramos a ideia defendida por Gomes (2013) de que a cópia de fragmentos do texto original sem referência ao autor é uma particularidade típica do ensino médio, pois ela parece ser deixada de lado no ensino superior em virtude de discussões sobre plágio, lembrando que geralmente elas não ocorrem com muita frequência no ensino fundamental e médio. Percebemos, então, que o domínio da escrita acadêmica se manifesta gradualmente e, por isso, torna-se relevante o trabalho constante dos professores universitários em todos os períodos da graduação. Assim, o aluno ampliará sua competência aos poucos de acordo com a sua prática de escrita acadêmica.

A tabela apresentada também mostra que apenas 12,50% dos alunos realizaram paráfrase na primeira resenha. Esse número aumentou para 18,75% na segunda produção textual. Consideramos que houve uma pequena melhora em razão do fato de que não realizamos nenhuma prática pedagógica a fim de trabalhar especificamente a paráfrase. Torna-se importante deixar claro que adotamos a concepção de paráfrase seguida por Serra Neto (2012), isto é, paráfrase corresponde a um processo que envolve uma “verdadeira reconstrução textual do original, na qual o participante usa vocabulário próprio para dizer, por meio de outra formulação textual, o conteúdo do texto escrito por outra pessoa” (p. 105).

Em função do aumento no número de paráfrase na segunda resenha, selecionamos um exemplo que mostra a evolução de uma aluna e, portanto, o primeiro fragmento apresentado faz parte da primeira produção textual e o segundo faz parte da última versão. Veja:

A autora cita alguns outros autores como Marcuschi (2008:87) e também Pause, (1984 apud Marcuschi) para exemplificar como se dá no leitor o reconhecimento das anáforas, seja ela direta ou indireta. **Podemos perceber que esse reconhecimento não se dá de forma tão simples, pelo contrario se dá de forma complexa e o leitor muitas vezes não consegue realizar de forma efetiva essa atividade.** Contudo, pode-se dizer que além dos processos cognitivos e lingüísticos, a autora menciona a presença de outros fatores importantes para a abordagem do processo de compreensão textual, **fatores socioculturais, históricos, experiências do leitor, o conhecimento de mundo que o mesmo possui sobre o que é abordado pelo texto.** Esses fatores podem influenciar em como o leitor poderá realizar esse processo de referenciação/ interpretação do texto. Para Bentes o texto está repleto de **pistas incompletas**, assim o leitor juntamente com os fatores mencionados antes poderá realizar a interpretação que o autor objetiva alcançar, de forma que se o leitor não possui certos conhecimentos o texto não obterá o resultado desejado no leitor. (Aluna 23, 1ª versão, grifo nosso)

O texto de Bentes ressalta a **importância que a ânfora direta e indireta tem para a compreensão de um texto, no qual o leitor irá ativar além dos seus conhecimentos lingüísticos, cognitivos também irá utilizar os conhecimentos extralingüísticos**, pois como diz Marcuschi (2008) a referencia

é produzida na perspectiva do foco estabelecido, e **se esse foco não é estabelecido com clareza pode haver um desvio e isso acarretará a uma atribuição referencial inadequada**. Se o leitor não souber identificar o correspondente correto da anáfora a compreensão do texto será alterada, e poderá ser muitas vezes incorreta. (Aluna 23, 2ª versão, grifo nosso)

Baseando-se na comparação entre os fragmentos, observamos que a aluna 23 construiu a sua primeira resenha através da mescla entre paráfrase e cópia de algumas expressões específicas do artigo original. Dessa forma, observamos uma forte tentativa da resenhista em parafrasear as ideias do texto-fonte e, de fato, ela consegue em alguns momentos como, por exemplo, quando ela menciona que Podemos perceber que esse reconhecimento [das anáforas] não se dá de forma tão simples, pelo contrario se dá de forma complexa e o leitor muitas vezes não consegue realizar de forma efetiva essa atividade. Entretanto, existem momentos nos quais a aluna utiliza expressões específicas do texto da Bentes (2009), mostrando a sua dependência em relação ao texto, já que não conseguiu reformulá-las. Isso pode ser percebido principalmente no trecho *Contudo, pode-se dizer (...) o conhecimento de mundo que o mesmo possui sobre o que é abordado pelo texto*". Isso também mostra que a aluna 23 teve certa dificuldade na generalização das ideias no momento de condensá-las, fato que influenciou negativamente na reformulação do artigo-base.

Por outro lado, na segunda resenha, observamos que a estudante desenvolveu melhor essa capacidade de reformular as informações do texto original com suas próprias palavras, proporcionando a realização eficaz da paráfrase. Acreditamos que isso foi possível em razão de uma compreensão efetiva do conteúdo abordado no texto original. Esse entendimento permitiu que a aluna realizasse o resumo sem se prender exaustivamente ao artigo. Assim sendo, ela conseguiu resumi-lo mostrando ter compreendido sua totalidade.

A compreensão do texto de Bentes (2009) certamente melhorou após as aulas realizadas no chat, pois, embora não tenha sido nosso objetivo principal, houve uma discussão indireta do conteúdo do artigo e, dessa forma, os alunos conseguiram tirar as principais dúvidas em relação aos assuntos teóricos abordado pela autora. Isso foi muito importante para a compreensão global do artigo. No decorrer das demais seções deste trabalho ligadas ao movimento retórico do resumo, perceberemos que essa melhora na compreensão do texto-fonte acarretou consequências positivas não só na realização da

paráfrase, pois também possibilitou uma escrita mais coerente e organizada bem como o aprimoramento do processo de sumarização.

Desse modo, é importante ressaltar a riqueza da aula no chat, pois os tópicos não foram todos predeterminados pela professora, ou seja, muitos deles surgiram a partir das dúvidas dos próprios alunos e, por isso, consideramos a importância desse ambiente virtual no qual o professor deixa de ser centro da interação e, conseqüentemente, há maior igualdade na participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, confirmamos o fato de que o chat é um ambiente mais democrático porque é capaz de diminuir as hierarquias entre professor e aluno (PEREIRA, 2004; TOMAÉL, ALCARÁ E DI CHIARA, 2005; ALLEGRETTI et al, 2012).

A tabela citada mostra também que 9,38% dos estudantes, na primeira produção textual, realizaram um resumo muito superficial do texto-fonte, ou seja, destinaram um espaço muito pequeno na resenha para sintetizar as suas ideias e, conseqüentemente, o foco principal foi na avaliação da obra. Em função do número reduzido de informações do texto-fonte, optamos por não enquadrá-los em nenhuma categoria de cópia ou de paráfrase, tendo em vista que não houve dados suficientes ligados ao movimento retórico “resumo” para analisarmos se o aluno construiu a síntese utilizando estratégias de reformulação ou de cópia. O número de alunos que realizou uma síntese muito restrita foi reduzido para 3% na segunda produção textual.

Essa falha dos estudantes pôde ser percebida por eles basicamente através da tabela de correção. Acreditamos que muitos graduandos fizeram uma separação equivocada entre os gêneros resumo e resenha em relação ao propósito comunicativo de cada um, já que o resumo apenas descreve e a resenha avalia e descreve uma obra. Provavelmente esses alunos consideraram que a resenha teria a função apenas de avaliar assim com o resumo somente sintetiza as ideias de um texto. Embora saibamos que a apreciação seja o maior objetivo da resenha, não podemos nos esquecer de que o resumo também é parte integrante desse gênero e, portanto, é fundamental que o resenhista faça uma síntese adequada da obra para que o seu leitor seja capaz de identificar o assunto discutido por Bentes (2009), a fim de verificar se o texto será adequado aos seus objetivos acadêmicos.

Segundo Silva (2011a), um texto, para se configurar como uma resenha, também precisa apresentar informações significativas que permitam ao leitor compreender quais

são as informações do texto-fonte. Concordamos com a autora, pois não podemos nos esquecer de que a descrição do objeto resenhado corresponde a um dos movimentos retóricos da resenha e, por isso, o mesmo não pode ser menosprezado pelo aluno durante a produção textual. Veja um exemplo de resumo superficial:

Dito isso, a autora explicita o **principal objetivo do texto**, que consiste em discutir três pontos de vista pertencentes aos interesses da Linguística Textual: o linguístico, o cognitivo e o social (Aluna 6, 1ª versão, grifo nosso)

A partir do excerto mencionado, verificamos que a aluna 6 dedicou um espaço muito restrito ao resumo do artigo de Bentes (2009) ao longo da resenha, pois ela abordou apenas o seu objetivo geral. A falta de informações básicas sobre o conteúdo do texto-fonte não permite, por exemplo, que o leitor compreenda a perspectiva teórica adotada pela autora para tratar sobre a integração entre a Linguística Textual e os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. A ausência de informações adicionais a respeito do objetivo do texto pode torná-lo vago para o leitor. Entretanto, a aluna 6 desenvolveu melhor as informações do texto na segunda versão.

Assim sendo, a estudante, na produção final, forneceu maior número de informações sobre o texto de Bentes (2009) e, por isso, o leitor conseguirá ter uma noção prévia em relação aos assuntos que são abordados no artigo, embora ela não apresente detalhes, como explicações e definições, acerca dos processos mencionados. Dessa forma, o leitor compreenderá o que Bentes (2009) considera como aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, pois a resenhista elencou as questões centrais discutidas pela autora em cada uma das três principais seções do artigo. Acreditamos que esse aperfeiçoamento ocorreu porque, através da tabela de correção e das aulas no chat, os alunos conseguiram perceber a complexidade da resenha, já que a síntese do artigo também corresponde a uma parte integrante da resenha, apesar de a avaliação ser considerada a principal característica desse gênero.

A partir dos resultados numéricos mostrados, verificamos que não houve muitas alterações entre a primeira e a segunda versão da resenha em relação à melhora na realização da paráfrase, pois apenas 2 alunos a mais mostraram capacidade de efetuar essa estratégia na produção final. Acreditamos que, para ocorrer um aumento significativo, deve haver um trabalho do professor voltado especificamente para a discussão desses aspectos, tendo em vista a complexidade do assunto e a necessidade de o aluno praticar o processo de reelaboração textual, a fim de conseguir desenvolver a

habilidade de parafrasear. Assim, ressaltamos mais uma vez a relevância de trabalhos, como o de Serra Neto (2012) e de Portugal (2011), preocupados em buscar metodologias capazes de contribuir para o aprimoramento do desempenho dos graduandos em relação à paráfrase.

Considerando que já existem trabalhos com esse objetivo, nos preocupamos em analisar a influência do chat especialmente na avaliação do artigo e, portanto, não desenvolvemos nenhuma proposta voltada especialmente para a melhora da paráfrase. Contudo, não podemos esquecer de que nosso objetivo maior nesta pesquisa é aperfeiçoar a qualidade da resenha dos alunos e, por isso, elaboramos uma tabela de correção detalhada para que eles pudessem observar individualmente as suas dificuldades nos quatro movimentos retóricos. Além disso, fizemos comentários nas resenhas de cada aluno com o intuito de ele observar problemas em trechos específicos da sua produção textual.

Verificamos, porém, que a tabela de correção e os comentários não foram suficientes para obtermos uma evolução muito expressiva no que diz respeito à realização de paráfrase³⁵. Esse resultado mostra a complexidade de processos que envolvem a reelaboração textual, pois, para a obtenção de melhoras, não é suficiente que os alunos reconheçam, na teoria, a necessidade de saber parafrasear³⁶. Ou seja, é preciso preparar atividades que os levem a ter um contato prático e contínuo com a realização de paráfrase, a fim de que adquiram, aos poucos, experiência com essa particularidade da escrita acadêmica tão fundamental para se tornarem membros ativos da comunidade universitária.

4.1.2.2. Coesão e coerência

A coerência e a coesão das resenhas também foram elementos analisados em razão de serem dois fatores de textualidade essenciais para a construção efetiva de qualquer gênero textual e, conseqüentemente, são fundamentais para a compreensão do leitor. Neste trabalho, consideramos que a coerência não é um fator encontrado meramente com base no conhecimento linguístico, pois ela se constrói “em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos

³⁵ Apenas 2 alunos a mais realizaram paráfrase na segunda versão da resenha, ou seja, tivemos uma melhora de 7,26/ em relação ao desempenho dos alunos nessa estratégia.

³⁶ A tabela de correção apenas indicava se o aluno havia feito cópia do texto original com ou sem referência à autora, cópia parcial com alteração de algumas palavras e/ou expressões, resumo superficial ou paráfrase.

conhecimentos que possuímos” (KOCH; ELIAS, 2010, p.184). Assim sendo, a coerência leva em consideração fatores contextuais - como situação comunicativa e propósito comunicativo - e conhecimentos enciclopédicos, textuais e interacionais.

Além disso, a coerência corresponde a um princípio de interpretabilidade do texto, pois sua manifestação ocorre sempre que for possível atribuir sentido a um texto produzido em uma determinada situação interacional. A interpretação será possível em função dos conhecimentos prévios do leitor³⁷ que, no caso, permitirão a realização de inferências necessárias à construção do sentido textual (CHAROLLES, 1983 APUD KOCH; ELIAS, 2010, p.184). Desse modo, Koch e Travaglia (2006) mencionam que a coerência está “ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (p. 21). Portanto, o leitor deve conseguir construir o sentido global do texto, ou seja, é necessário que ele perceba a existência de uma unidade entre os elementos constituintes da superfície da resenha.

Dessa forma, consideramos, neste trabalho, uma resenha coerente quando pressupomos que o seu leitor conseguiria atribuir sentido aos elementos linguísticos presentes na estrutura textual. Devemos ressaltar que as resenhas produzidas pelos alunos não apresentam um leitor específico e, por isso, não sabemos qual o seu nível de conhecimento sobre Linguística Textual. Em função disso, a resenha precisava ser construída de maneira a possibilitar a compreensão tanto de um leitor leigo no assunto quanto de um leitor experiente.

Além disso, o estudante precisa elaborar a resenha partindo do pressuposto de que o seu leitor não conhece o texto fonte, pois geralmente alguém busca ler esse gênero para conhecer previamente o assunto abordado em uma obra acadêmica nunca lida e também para saber o grau de competência do autor para tratar o conteúdo. Assim sendo, o resenhista precisa organizar os elementos linguísticos na superfície textual de maneira a possibilitar que o leitor, não conhecedor do texto original, consiga compreender as principais ideias do mesmo. O graduando, portanto, deve pressupor que o seu interlocutor não conhece o artigo de Bentes (2009) e, por isso, a construção do sentido da resenha não pode depender da ativação de conhecimentos prévios a respeito do texto-

³⁷ Fávero (2006) considera que o conhecimento prévio é o “elemento-base” (p.73) para a construção da coerência.

fonte. Dessa forma, a resenha deve ser escrita com poucas lacunas cujo sentido dependa de inferências atreladas ao conhecimento do texto-fonte.

Tendo em vista a complexidade da coerência, adotamos a concepção de que a coesão não é um critério suficiente e necessário para a manifestação da coerência no texto. Segundo Fávero (2006), “os elementos de coesão são os que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; e os de coerência, os que dão conta do processamento cognitivo do texto, além de permitirem uma análise mais profunda” (p. 61). Dessa forma, consideramos que o uso adequado de elementos coesivos é apenas uma das condições para tornar um texto coerente, tendo em vista que a construção do seu sentido não pode se limitar a aspectos ligados à superfície textual.

A partir do gráfico abaixo, observaremos o número de alunos que apresentaram problemas totais ou parciais em relação aos aspectos de coesão e de coerência. Veja:

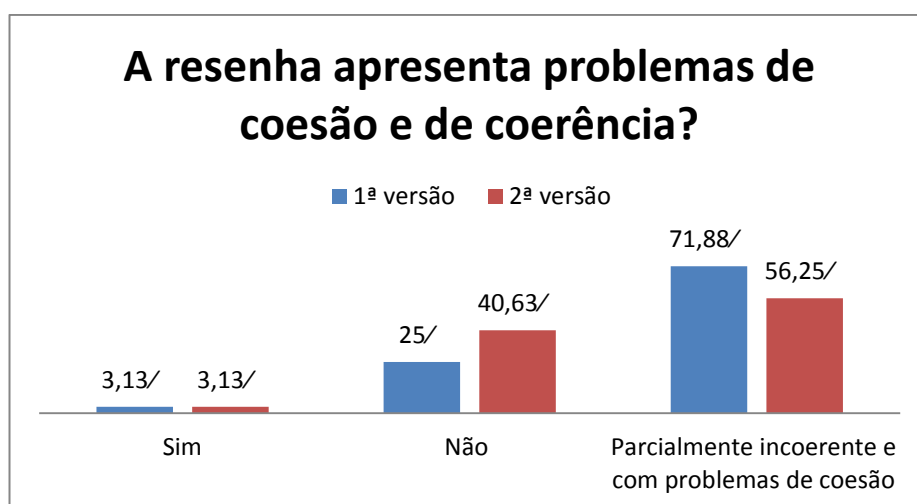


Gráfico 6 - Análise da coesão e da coerência

O gráfico nos mostra que um número muito pequeno de alunos (3,13%) apresentou problemas graves de coesão e de coerência na primeira e na segunda resenha, levando à falta de clareza no texto e, conseqüentemente, gerando grande dificuldade na sua compreensão. Esperávamos, na verdade, não encontrar nenhum texto com problemas graves de coerência em virtude do nível escolar no qual os participantes se encontram. Além disso, o curso de Letras exige do aluno um contato constante com a escrita de gêneros acadêmicos e, portanto, acreditávamos que todos os estudantes dominariam os elementos básicos de textualidade para a produção de um texto claro e organizado.

Entretanto, verificamos que a aluna 7 escreveu de forma muito confusa nas duas versões, dificultando intensamente a construção do sentido por parte do leitor. A confusão ocorre porque a estudante une diferentes informações do texto de Bentes (2009) em um único parágrafo sem empregar recursos e estratégias linguísticas capazes de organizar essa junção, caracterizada pela união de diversos fragmentos soltos do artigo original. Verifique um excerto capaz de representar esses sérios problemas de coesão e de coerência:

(...) E são muitos os analisados tais processos de construção social para visão linguística do sentido social e a relação entre língua e mundo.

Como abordagem de estudo da linguística semântica-textual, de acordo com exemplo dado pela autora, **a anáfora direta, então como referente para visão de língua exige um conjunto de fatores predeterminados que compõem o contexto que formam o seu sentido e também uma atividade social, histórica e cognitiva, pois mesmo não havendo dispositivos analíticos pode-se encontrar**, pois é necessário ter os estudos gramaticais estruturalista e os estudos semânticos de base sociopragmática e sociocognitiva para uma compreensão analítica e eficiente da linguística textual (Aluna 7, 1ª versão, grifo nosso).

Observamos que dificilmente um leitor não conhecedor do texto original conseguirá atribuir sentido para o trecho acima, pois ele não foi escrito de forma organizada, coerente e coesa, dificultando a compreensão do leitor a respeito das ideias principais do texto de Bentes (2009). Encontramos, por exemplo, problemas sintáticos na expressão “E são muitos os analisados tais processos de construção social para visão linguística do sentido social e a relação entre língua e mundo”. Além disso, há o uso inadequado de recursos coesivos como “então” e também não há uma sequência e uma organização entre as informações, atrapalhando o sentido textual.

O leitor não conseguirá construir os referentes do texto, pois as ideias são jogadas aleatoriamente, já que a resenhista não se preocupou em adaptar e retextualizar (MATENCIO, 2003) as informações dispostas em um contexto específico - artigo da Bentes (2009) - para um outro gênero produzido em uma nova situação comunicativa. A aluna parece não considerar, portanto, que há uma mudança no contexto de produção textual e, conseqüentemente, os propósitos comunicativos e os interlocutores são outros, gerando a necessidade de se utilizar estratégias linguísticas, textuais e discursivas

capazes de adaptar as informações advindas do artigo de Bentes (2009) durante a produção da resenha.

Outra característica do excerto acima é a mudança repentina de assunto como ocorre, por exemplo, no trecho em que a aluna 7 refere-se aos dispositivos analíticos, sem explicar ao leitor o que seria isso, e, no mesmo período, ela começa a abordar sobre os estudos gramaticais estruturalistas e os estudos semânticos. Ou seja, não é possível estabelecer qual a relação entre as categorias analíticas, mencionadas pela resenhista, e os estudos gramaticais e semânticos. Verificamos que, na segunda versão, a aluna também construiu a resenha, apresentando praticamente os mesmos problemas de coesão e de coerência, já que fez pequenas alterações como o apagamento das três últimas linhas do excerto apresentado.

Constatamos também, no quadro mostrado, que 71,88% dos estudantes escreveram a primeira versão da resenha apresentando problemas parciais de coesão e de coerência, porém esse número foi reduzido para 65,63% na segunda produção textual. Nesses casos, a resenha dos graduandos apresentava alguns erros de coesão e de coerência capazes de dificultar o entendimento do leitor, porém eles não impediam por completo a compreensão da resenha. Verificamos que esses problemas são ocasionados principalmente pela dificuldade dos alunos em organizar e em selecionar as principais ideias do texto fonte, pois nos parece que, muitas vezes, os estudantes não usam uma lógica para escolher as informações centrais do artigo, ou seja, ocorre uma seleção aleatória das mesmas.

Essa postura dos alunos demonstra que eles certamente enfrentaram obstáculos na compreensão do texto de Bentes (2009) e, por isso, não conseguiram percebê-lo e analisá-lo na sua totalidade, fato que os levou a terem dificuldade na distinção das informações primárias e secundárias. Esses problemas enfrentados em relação à sumarização influenciaram negativamente na elaboração da resenha, pois os alunos parecem não ter entendido as relações estabelecidas entre os variados conteúdos abordados no artigo e isso gerou dificuldades em organizar e em estabelecer conexão entre as ideias durante a produção do gênero solicitado. Tal prática atrapalhará a construção do sentido textual, já que o leitor virtual não conhece o texto-fonte e, logo, não conseguirá constituir as conexões necessárias para preencher as lacunas encontradas entre as informações mencionadas na resenha. Observe um exemplo:

Por fim, na terceira parte, ela diz, e bem diz, sobre a composição **heterogênea do texto, sendo este composto de diferentes**

sequências textuais, de diferentes naturezas , em função das restrições da enunciação.

Interdisciplinariedade, articulação entre diferentes dispositivos analíticos são alguns dos elementos que marcam a LT historicamente (Aluno 13, 1ª versão, grifo nosso).

O excerto acima nos mostra que os dois parágrafos não são ligados por elementos coesivos capazes de estabelecer relações de sentido entre eles, fato que torna a informação do segundo parágrafo descontextualizada e solta. Isso dificulta a compreensão da resenha na sua totalidade, ou seja, certamente o seu leitor atribuirá sentido às ideias de cada parágrafo de forma fragmentada e, por isso, a compreensão global do gênero ficará prejudicada.

Além disso, o leitor pode ter dúvidas em relação à expressão “restrições da enunciação”, pois o resenhista não explica o que seria esse fenômeno linguístico e qual a ligação entre as características enunciativas da situação de comunicação e a composição heterogênea do texto. Percebemos novamente a dificuldade do aluno em retextualizar e em reformular as informações do texto-fonte durante a elaboração da resenha, gerando dificuldades na compreensão do leitor que, no caso, não tem acesso ao texto de Bentes (2009) no qual esses termos são apresentados. Por outro lado, verificamos uma melhora do aluno na organização textual da segunda resenha, tornando-a coesa e coerente. Veja:

Para a pesquisadora, o trabalho de Koch destaca a **importância do produtor do texto**, pois é ele quem elabora informações para o seu interlocutor. Mas ela enfatiza que as informações acabam por ser incompletas, pois **o leitor também possui um conhecimento específico, que em conexão com as informações do produtor vão dar sentido e existência ao texto. A composição do texto é heterogênea**, com diferentes sequências textuais, de diferentes naturezas , em função das restrições da enunciação. (Aluno 13, 2ª versão, grifo nosso)

A partir da comparação entre os excertos, observa-se que o estudante modificou bastante a organização textual da resenha, facilitando a sua compreensão, pois o aluno 13 não disponibilizou as informações de forma solta como na primeira versão da resenha na qual os parágrafos eram curtos e não apresentavam elos entre si, dificultando o entendimento. No excerto da versão final, verifica-se que o resenhista mencionou previamente uma informação contextualizadora capaz de ajudar o leitor a entender

porque o texto é heterogêneo. Essa explicação não é apresentada na primeira produção textual, tendo em vista que o resenhista apenas comenta brevemente sobre a heterogeneidade textual sem dar subsídios para o leitor compreender essa ideia tão discutida por Bentes.

A tabela presente nessa subseção mostra que um número significativo de resenhas, nas duas versões, apresentou problemas parciais de coesão e de coerência. Entretanto, tivemos uma redução de 15,63% na quantidade de alunos que deixou de apresentar problemas parciais, pois passaram a produzir resenhas coesas e coerentes. Essa melhora mostra a influência positiva da tabela de correção apresentada aos alunos e dos comentários gerais feito na resenha de cada aluno sobre, por exemplo, problemas de clareza na exposição das ideias. Além disso, as aulas no chat contribuíram para uma melhor compreensão do texto-fonte por parte do resenhista e entendemos que isso também gerou reflexos positivos na organização da resenha, pois facilitou a retextualização do artigo de Bentes.

Por outro lado, não podemos desconsiderar que 56,25% dos alunos ainda continuaram produzindo resenhas com problemas parciais de coesão e de coerência. Nesse sentido, sabemos que esses dois elementos de textualidade não são aprendidos de uma hora para outra e, por isso, torna-se fundamental a realização de um trabalho intenso, contínuo e prático com os graduandos. Dessa forma, eles aprimorarão, aos poucos, o domínio sobre os elementos de textualidade e conseguirão produzir um texto coeso e coerente.

Torna-se relevante destacar também a necessidade de se desenvolver pesquisas interessadas pela busca de estratégias capazes de melhorar a produção textual dos alunos no ensino médio, pois acreditamos que os problemas de coesão e de coerência, verificados na produção dos gêneros acadêmicos, são reflexos de falhas não solucionadas no ensino básico. Esses dois fatores de textualidade são os princípios basilares para a produção de qualquer gênero textual e, por isso, devem ser trabalhados desde as séries escolares iniciais. Isso é importante porque, ao dominarem as competências básicas para a elaboração de textos, os calouros certamente aprenderão, com maior facilidade, estratégias mais complexas exigidas para a produção de gêneros acadêmicos.

O desenvolvimento dessas habilidades básicas possibilitará uma rápida e efetiva inserção do estudante nessa nova comunidade discursiva, pois ele estará apto a

desempenhar as práticas discursivas desse contexto. Nesse sentido, Marinho (2010) reforça a importância do domínio desses gêneros, pois eles representam poder no contexto universitário, já que são destinados a um pequeno grupo de pessoas especializadas. Portanto, uma pessoa leiga no assunto terá dificuldades em compreender esses textos, pois eles exigem domínio da língua culta e apresentam suas próprias particularidades discursivas.

4.1.2.3. Menção de termos e expressões teóricas presentes no texto-fonte

A menção de termos e expressões teóricas presentes no texto-fonte também foi um dos aspectos analisados no segundo movimento retórico. Isso se justifica porque, durante a análise, verificamos que muitos resenhistas mencionavam termos e expressões muito técnicas e específicas da LT de forma descontextualizada e vaga, impossibilitando o entendimento do leitor que não tenha o mínimo de conhecimento sobre as teorias e sobre os conceitos abordados pela LT.

Esse problema deve ser destacado no processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno precisa se conscientizar de que, nos textos escritos, há um maior distanciamento físico entre o escritor e o leitor (BAZERMAN, 2007) e, por isso, o texto tem que apresentar as informações da maneira mais clara e inteligível possível para o seu interlocutor, pois não há possibilidades de esclarecimentos futuros em relação ao conteúdo disponível na superfície textual. Devido a essa fragilidade na comunicação escrita, apontada por Bazerman (2007), os resenhistas precisam organizar as informações a fim de que o seu leitor atribua sentido a elas. Assim sendo, elaboramos um gráfico para representar a desenvoltura dos alunos em relação à menção de conceitos teóricos presentes no artigo resenhado. Observe:

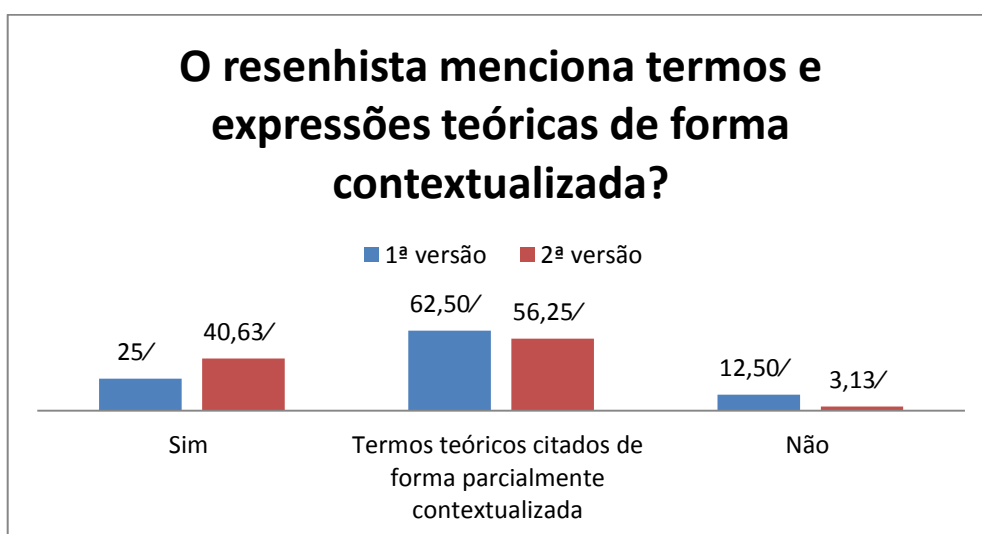


Gráfico 7 - Análise da manifestação de termos e expressões teóricas da síntese do artigo-fonte

A tabela nos mostra que 12,5% dos alunos apresentaram esses elementos de forma bastante desorganizada na primeira versão da resenha, mas esse número caiu para 3,13% na segunda produção textual. Nesses casos, as informações do texto-fonte foram disponibilizadas na resenha de forma descontextualizada para o leitor sem a menor noção teórica sobre o conteúdo discutido por Bentes. Essa desorganização textual é resultado principalmente da dificuldade que os próprios alunos-resenthistas tiveram para compreender muitos termos técnicos da Linguística empregados no artigo, atrapalhando a construção global do seu sentido.

Essa dificuldade de compreensão refletiu negativamente na elaboração da síntese do artigo, pois os alunos não conseguiram empregar estratégias adequadas para retextualizar as informações de um contexto mais rebuscado para outro contexto - resenha - mais simples e que, no caso, precisa ser mais didático. Isso se justifica porque criamos uma situação hipotética na qual a resenha seria publicada em um blog destinado a estudantes de Letras que cursam períodos diversificados.

Entretanto, os graduandos não souberam lidar com essa linguagem mais complexa e foram despejando as informações na resenha, pois não conseguiram sintetizá-las em um nível mais global, já que não haviam compreendido várias expressões usadas por Bentes. Assim, muitos estudantes foram selecionando trechos isolados e descontextualizados que, no caso, eram citados sem nenhuma explicação capaz de contextualizar ou explicar ao leitor sobre eles. Veja um exemplo:

Um dos pontos destacados que são bastante relevantes para algum estudioso dessa área de linguística é as **teorias sobre a progressão textual “(...) o processo de reconstrução do antecedente para um elemento anafórico** com antecedente explícito (anáfora direta) pressupõe (...) uma série de informações (...)” (BENTES, 2009). (Aluna 10, grifo nosso)

A forma de exposição das ideias do artigo-fonte dificulta a compreensão, pois não há, por exemplo, nenhum conectivo que ligue a citação direta entre aspas sobre o processo de referenciação com o período anterior sobre a progressão textual. Desse modo, o leitor precisa conseguir sozinho estabelecer a conexão entre as duas informações, fato que não será possível caso ele não tenha nenhum conhecimento prévio sobre a temática.

Além disso, as informações parecem ser selecionadas aleatoriamente pela resenhista, pois ela não explicita quais delas são necessárias para o processo de reconstrução do antecedente que, no caso, é uma expressão técnica inserida repentinamente na resenha. Assim sendo, há uma ruptura entre a informação disposta antes da citação direta e entre a citação propriamente dita, tornando-as soltas e fragmentadas para o leitor. Considerando que muitos alunos não compreenderam as ideias globais do texto, observamos que uma estratégia muito usada na construção do resumo foi a junção de diferentes ideias do artigo de Bentes (2009) em um único parágrafo. Verificamos, contudo, que, em muitos casos, os alunos apresentam dificuldades em fazer as adaptações sintáticas e coesivas necessárias a esse processo de reconstrução textual.

Segundo Silva (2009), o discurso direto é muito usado pelos alunos quando eles não compreendem as informações de um texto e precisam inseri-las em outro texto, lembrando que tal estratégia foi utilizada pela aluna 10. O posicionamento de Silva (2009) nos ajuda a confirmar nossa hipótese de que a desorganização das ideias é resultado principalmente da falta de compreensão do texto resenhado.

Verificamos que, na segunda versão produzida pela aluna 10, os problemas continuaram em relação à falta de organização das informações. Isso demonstra a necessidade de se promover atividades com o intuito de auxiliarem os alunos a compreenderem o texto que funcionará como base para a produção de outro gênero acadêmico. Entretanto, acreditávamos que os participantes dessa pesquisa fossem conseguir atribuir sentido facilmente ao texto-fonte em função da experiência já adquirida com a leitura de artigos científicos no decorrer da sua trajetória universitária e, por isso, não nos preocupamos em promover um espaço no chat específico para trabalhar o conteúdo do artigo resenhado. Apesar disso, os alunos discutiram indiretamente algumas ideias teóricas do artigo no decorrer das aulas virtuais.

Veja outro exemplo marcado pela desorganização das ideias:

Um ponto citado pela autora que é de fundamental importância na construção de textos, que são os fatores de textualidades (coerência, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade) **para Bentes a coesão não é critério suficiente nem necessário para a construção da textualidade.** Para Koch e Travaglia (1993:1995 apud Zozzoli 2002) é a textualidade que caracteriza uma sequência linguística como um texto. (Aluna 12, 1ª versão, grifo nosso)

O leitor que não possui nenhum conhecimento a respeito dos conceitos teóricos básicos da LT, como os fatores de textualidade, terá dificuldade em compreender a relação da coesão com os mesmos, pois a resenhista apenas cita os elementos de textualidade brevemente e, logo depois, não emprega adequadamente a pontuação ou qualquer elemento coesivo capaz de conectá-los com a informação seguinte sobre coesão. Dessa forma, embora no final do parágrafo haja uma definição sobre textualidade, as informações ainda assim se tornam vagas para um leitor sem conhecimentos mínimos a respeito dos fatores de textualidade, pois ele dificilmente conseguirá inferir a ligação entre eles e a coesão. Entretanto, observamos certa melhora na segunda produção textual da aluna 12 em relação à clareza na exposição das ideias do texto-fonte:

(...) a autora fala dos dispositivos analíticos, que foram criados para explicarem a natureza social e cultural do fenômeno textual, podem ser citados os seguintes, que definem a textualidade: coerência, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, **para Bentes a coesão não é critério necessário nem suficiente para se construir a textualidade, porém Beaugrande e Dressler (1983, citados por COSTA VAL, 1991) apontam a coesão como um dos sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso, para eles coesão e coerência se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto**, os demais têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sócio comunicativo. Aluna 12, 2ª versão, grifo nosso)

O excerto acima apresenta as ideias teóricas de forma parcialmente organizada, pois ainda há alguns problemas de pontuação e de falta de conectivos que dificultam um pouco a compreensão da resenha. Dessa forma, podemos citar, como aspectos capazes de atrapalhar a leitura, a falta de paralelismo sintático no trecho (...) a autora fala dos dispositivos analíticos, que foram criados para explicarem a natureza social e cultural do fenômeno textual, **podem ser** citados os seguintes (...) em razão da forma como o verbo “podem” foi empregado. Além disso, a compreensão desse trecho seria facilitada caso houvesse a inserção de um ponto final ao invés da vírgula e, conseqüentemente, deveriam ser realizadas pequenas alterações sintáticas no período a fim de adaptar a organização do texto à alteração na pontuação.

Além disso, a inserção, no trecho citado da aluna 12, de um conectivo capaz de expressar relação de continuidade entre as informações e a troca da vírgula pelo ponto final após a citação dos fatores de textualidade deixariam o texto mais claro, facilitando a percepção da ligação entre eles e a coesão. Apesar disso, o entendimento do leitor não é totalmente prejudicado porque, diferentemente da primeira versão, a resenhista menciona informações explicativas ao citar o posicionamento de Beaugrande e Dressler em relação ao fato de que a coesão é um elemento que também contribui para a construção da textualidade.

O exemplo acima mostrou uma resenha cujas ideias estão parcialmente organizadas, já que 62,50% e 56,25% dos alunos produziram textos com problemas parciais na primeira e na segunda resenha respectivamente. Os dados indicam uma pequena melhora, fato que nos mostra a necessidade de realizarmos um trabalho específico para ajudar no entendimento do texto-fonte, pois consideramos que esses problemas são causados especialmente pela dificuldade em compreendê-lo. Entretanto, durante a coleta dos dados, acreditávamos que isso não seria necessário, pois os participantes não estavam cursando os períodos iniciais da graduação e, portanto, esperávamos uma maior experiência na leitura de textos acadêmicos.

Silva (2011a) destaca que a escrita de resenhas com qualidade está intimamente ligada às habilidades do resenhista no que se refere à leitura do texto-fonte, tendo em vista que a resenha deve ser compreendida como consequência de um complexo processo de retextualização que exige o domínio de competências de leitura e também o domínio de habilidades linguístico-discursivas³⁸ relacionadas com o conhecimento das particularidades formais e funcionais do gênero a ser escrito. Esses aspectos são fundamentais para transformarmos as informações lidas no texto-fonte em um novo gênero.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que tivemos um aumento de 15,63% na quantidade de estudantes que mencionou os termos teóricos de forma contextualizada e organizada na segunda versão. Isso mostra que a tabela de correção, os comentários feitos em cada resenha e as discussões indiretas nas aulas virtuais sobre o conteúdo abordado por Bentes (2009) foram recursos importantes para ocasionarem melhoras no que se refere à organização e à retextualização das ideias do texto-fonte na resenha.

³⁸ Dentre elas, Silva (2011a) cita o uso de recursos coesivos, o uso de mecanismos enunciativos capazes de inserir as vozes na resenha, as modalizações e as escolhas lexicais

A dificuldade de organizar as informações do artigo demonstra os problemas dos alunos durante a retextualização, pois, segundo Matencio (2002), esse processo implica a produção de um novo texto, ou seja, um texto é transformado em outro. Nesse caso, o estudante precisa transformar o artigo de Bentes (2009) durante a elaboração da síntese que, no caso, será uma parte constituinte da resenha. O aluno deve, então, realizar operações linguísticas e discursivas capazes de organizar e de reformular a informação do texto-fonte durante a produção da resenha de acordo, por exemplo, com o conhecimento prévio de seu público-alvo e com os objetivos do novo gênero a ser elaborado.

A retextualização, portanto, corresponde a um processo complexo, que exige uma conscientização do aluno a respeito da importância de se adequar as informações do texto original a outro contexto no qual se produz um novo gênero e, para isso, o graduando precisa conhecer as práticas discursivas típicas do universo acadêmico (MATENCIO, 2002). Isso demonstra que o ensino de gêneros não pode ser pautado simplesmente na apresentação de um modelo com a estrutura global do gênero a ser ensinado, pois o estudante também precisa dominar as particularidades discursivas do meio no qual ele será produzido.

Essa carência em relação à falta de conhecimento sobre o funcionamento do gênero deve ser levada em conta pelo professor universitário principalmente quando o aluno está tendo os primeiros contatos com a leitura e com a produção de textos acadêmicos. Esperávamos que os participantes dessa pesquisa conhecessem e já dominassem as particularidades discursivas básicas do ambiente acadêmico em função de já terem maior experiência com os textos dessa esfera social. Segundo Bazerman (2007), o grau de experiência e de conhecimento do indivíduo em relação à leitura e à escrita dos gêneros produzidos no contexto em que se está atuando interfere diretamente no desempenho da sua atuação nesse mesmo cenário através da escrita, já que terão um maior leque de opções para escolher os procedimentos e as estratégias a serem usadas caso já conheçam o seu funcionamento no texto.

Embora grande parte dos alunos tenha apresentado problemas parciais na organização dos conceitos teóricos apresentados por Bentes (2009) durante a elaboração da resenha, não podemos esquecer de que 25% dos estudantes escreveram de forma organizada na primeira produção e 40,63% assim fizeram na segunda versão. Essa melhora ocorreu principalmente em razão do fato de que, nas aulas do chat, discutimos

indiretamente as principais informações do texto-fonte e, conseqüentemente, os alunos compreenderam melhor os objetivos de Bentes (2009) e a organização do seu artigo. Assim, eles conseguiram expor com clareza as principais informações do texto-fonte.

Além disso, os próprios alunos identificaram, no chat, as dificuldades de compreensão que são causadas devido à menção descontextualizada de termos teóricos. Isso ocorreu quando alguns trechos avaliativos apresentados pela pesquisadora tinham esse tipo de problema. Os alunos demonstraram uma postura ativa ao perceberem as conseqüências negativas dessa descontextualização para o leitor. Além disso, a professora os ajudou a entender o fato gerador desse problema, ou seja, os alunos se conscientizaram de como a menção desorganizada de conceitos teóricos pode prejudicar o entendimento do texto. Acreditamos que essa dinâmica da aula no chat levou os alunos a terem mais cuidado ao mencionarem os conceitos presentes no texto-fonte.

O excerto abaixo exemplifica uma resenha que apresenta as ideias teóricas de forma contextualizada no texto:

A autora trata também da construção histórica da LT ressaltando como os critérios de textualidade deixaram de se fundamentar somente nos aspectos intratextuais e se voltaram para a importância dos fenômenos extratextuais, tais como: “conhecimentos pessoais e enciclopédicos; capacidade de memorização; (...) Essa mudança de visão dos estudiosos linguistas representa um importante avanço para a compreensão do que é o texto e de como ele é dependente do contexto histórico e social, além dos aspectos sintáticos. (Aluna 25, 2ª versão, grifo nosso)

A resenhista 25 utilizou termos mais simples como “intratextuais” e “extratextuais” a fim de substituir expressões mais técnicas como “conhecimentos linguísticos” e “conhecimentos sócio-cognitivos” respectivamente. Essa postura da resenhista é relevante porque amplia o entendimento do leitor que não tem conhecimentos básicos sobre a LT e, por isso, poderia ficar um pouco perdido quando lesse essas expressões na resenha. Além disso, a estudante se preocupou em contextualizar o leitor sobre o que seriam os aspectos extratextuais através da citação de várias expressões associadas a essa temática e ela também explica claramente, no final do texto, a relação evolutiva entre o texto e os aspectos linguísticos e sócio-cognitivos.

4.1.2.4. Sumarização das informações do texto-fonte

A sumarização das informações do artigo original também corresponde a um quesito analisado, pois é fundamental a seleção adequada das ideias do texto-fonte quando se deseja elaborar a sua síntese que, no caso, é parte constituinte da resenha acadêmica. Seguiremos, neste trabalho, a perspectiva adotada por Machado, Lousada e Abreu-Tardeli (2004) de que a sumarização é essencial para a construção de um bom resumo. Esse processo está ligado principalmente com a capacidade do aluno de reformular conteúdos através de expressões genéricas e também com a capacidade de apagar justificativas, sinônimos, explicações e informações as quais o leitor pode inferir facilmente³⁹. Observe a tabela abaixo a fim de observarmos o desempenho dos alunos em relação à sumarização:

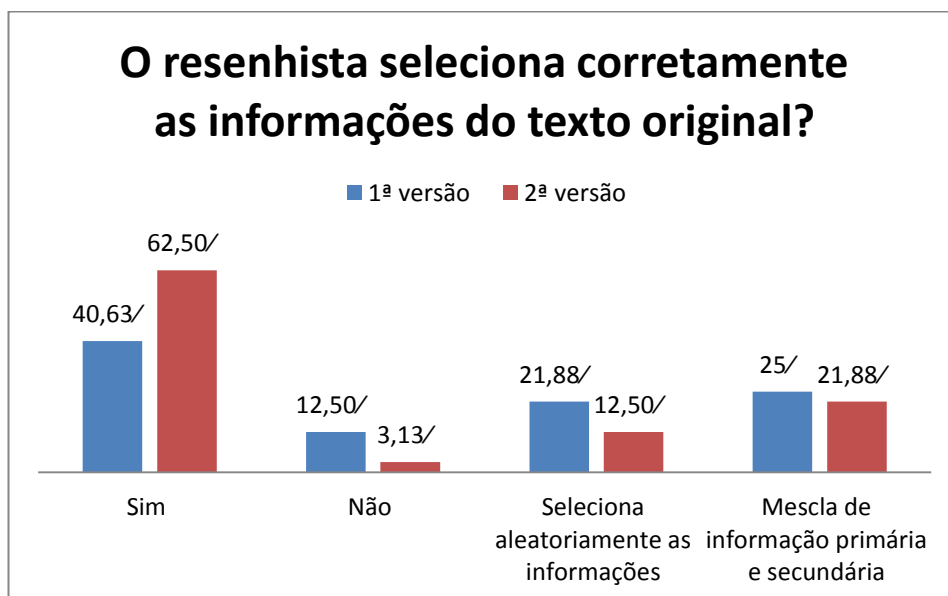


Gráfico 8 - Análise da sumarização do artigo-fonte

A partir do quadro, observamos que, nas duas versões da resenha, grande quantidade de alunos selecionou adequadamente as informações mais relevantes do texto-fonte. Torna-se importante ressaltar a existência de um aumento de mais de 20% no número de estudantes que escolheu corretamente as principais informações do texto-fonte na produção final. Essa melhora ocorreu principalmente porque os alunos conseguiram compreender mais a fundo as informações do texto nas aulas ministradas

³⁹ Neste trabalho, selecionamos, para fins de análise, as ideias principais do texto de Bentes baseando-se nas estratégias de apagamento apontadas por Machado, Lousada e Abreu-Tardeli (2004).

no chat e, por isso, perceberam mais facilmente as ideias centrais e secundárias ao lerem o texto de Bentes (2009). Isso é importante porque Murta (2014) constatou, em sua pesquisa, que a seleção das informações primárias pode sofrer variação, ou seja, a concepção de quais ideias são essenciais e secundárias varia entre os estudantes de acordo com o nível de compreensão do texto.

A tabela de correção também foi um recurso relevante porque permitiu aos estudantes perceberem se estavam realizando a sumarização de forma correta ou não. Dessa forma, acreditamos que, ao identificarem problemas em relação a esse aspecto, os estudantes se empenharam em realizar uma leitura mais atenta do texto-fonte a fim de identificarem quais ideias são, de fato, essenciais e quais são acessórias.

Segundo Therezo (2001), a compreensão global do texto é fundamental para que o aluno consiga “deixar de lado o acidental e ficar com o essencial” (p.21) e, por isso, uma leitura atenta é importante para a sumarização. Machado, Lousada e Abreu-Tardeli (2004) sugerem também a realização de um esquema para facilitar a compreensão global do texto a ser resumido.

Dessa forma, podemos mencionar o importante papel das aulas no chat na melhora dos alunos no processo de sumarização, pois elas ajudaram os estudantes a compreenderem os objetivos da autora e, conseqüentemente, eles conseguiram selecionar, de forma eficaz, as ideias essenciais do texto. Devemos lembrar de que as aulas no chat não tinham por objetivo discutir o texto de Bentes, porém comentários sobre a sua temática surgiram indiretamente durante a discussão central a respeito da avaliação do artigo. Veja um exemplo no qual a aluna sumarizou adequadamente:

A segunda parte, O ponto de vista sociocognitivo sobre o fenômeno linguístico-textual, trata da relevância das experiências pessoais (intelectuais) e sociais do indivíduo dentro do processo de produção e compreensão textual. Se na sessão anterior o exemplo utilizado foi o da anáfora direta, nessa sessão o **exemplo utilizado foi o da anáfora indireta**, na qual Bentes demonstra que, apenas **os conhecimentos linguísticos não são capazes de suprir a compreensão completa do texto (...)** (Aluna 11, 2ª versão, grifo nosso)

A partir do fragmento citado, observamos que aluna 11 sumarizou as ideias adequadamente, lembrando que isso ocorreu tanto na primeira quanto na segunda versão. Ela construiu o resumo a partir da menção dos conteúdos abordados separadamente em cada seção do artigo original. Apesar da aluna 11 mencionar

exemplos, ela apenas cita-os com o intuito de melhor contextualizar o leitor, já que Bentes (2009) utiliza a anáfora indireta para mostrar a ligação do texto com a sociocognição. Além disso, a resenhista explica porque “os conhecimentos linguísticos não são capazes de suprir a compreensão completa do texto” e, embora saibamos que explicações devam ser evitadas em resumos, acreditamos que aluna 11 optou por selecionar esse esclarecimento porque ele diz respeito à questão central abordada por Bentes (2009) no artigo. Assim sendo, a estudante considerou oportuno e conveniente mencionar brevemente as justificativas usadas por Bentes (2009) para defender o seu posicionamento adotado.

Embora a maior parte dos alunos, nas duas resenhas, tenha selecionado de forma adequada as principais informações do artigo original, observamos que 25% dos alunos, na primeira versão, apresentaram dificuldades na seleção das informações primárias e, portanto, eles mesclaram ideias essenciais e secundárias. Na segunda versão da resenha, houve uma pequena redução desse número para 21,88%. Acreditamos que muitos alunos ainda tiveram problemas na compreensão do texto pelo fato de não termos preparado atividades voltadas especificamente para sanar as dúvidas do conteúdo do texto. Considerando que, no geral, os estudantes acharam o texto complexo, isso gerou reflexos na dificuldade em selecionar quais ideias são essenciais e quais podem ser descartadas e, por isso, houve uma mistura entre elas.

O quadro mostra também que 21,88% dos graduandos, na primeira versão, e 12,5% dos graduandos, na segunda versão, não realizaram o processo de sumarização de forma efetiva, pois selecionaram aleatoriamente as ideias do texto e, por isso, não conseguiram escolher os aspectos centrais do artigo de Bentes. Acreditamos que esse problema também ocorre principalmente em razão da falta de compreensão dos elementos discutidos no artigo e, por isso, os alunos não conseguiram fazer uma seleção adequada das informações.

A dificuldade apontada demonstra a necessidade de se trabalhar a escrita de forma associada com a leitura de textos acadêmicos, pois é primordial que o graduando leia o texto-fonte de forma ativa, a fim de conseguir agir efetivamente na esfera universitária através da manifestação da linguagem nos gêneros acadêmicos. Dessa forma, o graduando deve conhecer as estratégias a serem utilizadas durante a leitura de textos científicos para não desistirem de compreendê-lo logo na primeira leitura, já que normalmente eles são caracterizados por nem sempre terem uma linguagem simples.

Acreditamos que, para o aluno ler um texto de forma adequada, ele precisa adotar uma concepção de leitura em que a mesma é vista como resultado de um processo interacional. Essa perspectiva considera que o sujeito deve atuar de forma ativa através do diálogo com o texto e com o autor através do qual se manifestará uma rica interação. Nessa concepção, a leitura é vista como um processo complexo no qual o sentido textual se constrói a partir da interação entre autor, leitor e texto e, por isso, as particularidades da situação comunicativa também influenciam na compreensão de um texto. Percebe-se, então, que ler envolve um conjunto de saberes ligados não apenas com o conhecimento linguístico, mas também ligados com as experiências do leitor, com o contexto de produção e com as características do gênero lido (KOCH; ELIAS, 2010).

Essa postura é fundamental para a inserção desses alunos na comunidade acadêmica como membros efetivos, pois sabemos que as práticas sócio-discursivas desse contexto exigem dos seus participantes capacidade crítica e reflexiva para lidar com conhecimentos complexos e teóricos. Essa competência deve ser amplamente trabalhada pelo docente universitário, pois geralmente o aluno está acostumado a ler gêneros mais simples e mais fáceis de serem compreendidos no ensino médio.

Assim, quando chegam à universidade, os graduandos tendem a apresentar dificuldades na leitura, podendo gerar bloqueio e desânimo durante a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos. O interessante, então, seria trabalhar esses aspectos principalmente nos períodos iniciais da graduação a fim de que o estudante se acostume o mais rápido possível com as particularidades da linguagem desse novo contexto no qual irá atuar. Entretanto, o professor universitário parece, muitas vezes, se esquecer de que o aluno passa por esse período de transição e, em razão disso, não desenvolve atividades capazes de auxiliá-lo a adquirir novas competências de leitura e de escrita. A apropriação de habilidades mais complexas exigidas durante a leitura de textos científicos é importante para não prejudicar o aluno a desenvolver estratégias, como a sumarização, essenciais para a escrita dos gêneros acadêmicos.

Nesse sentido, Bezerra (2012) chama atenção para o fato de que a leitura é uma prática normalmente deixada de lado e menosprezada quando se pensa em letramento acadêmico. A autora ressalta o seu papel na elaboração da resenha e, portanto, sua produção não pode ser vista de forma dissociada da leitura do texto-fonte, pois ela é parte integrante do processo final da escrita desse gênero. Em sua pesquisa, Bezerra

(2012) verifica também que um número menor de gêneros ligados à leitura são trabalhados na esfera acadêmica quando comparados com os vinculados à escrita.

Veja um exemplo no qual a resenhista demonstra problemas em sumarizar devido à seleção aleatória de informações:

(...) Ao longo do texto Bentes fala da **importância da competência sociocognitivas** para que se consiga compreender e produzir textos.

Na parte final do texto a autora volta a citar das anáforas, falando da frequência das mesmas nos textos orais e escritos.

(Aluna 12, 1ª versão, grifo nosso)

O excerto acima também mostra que não há uma sequência entre os parágrafos, pois as ideias são dispostas de forma desorganizada e, portanto, dificilmente o leitor conseguirá estabelecer um sentido para as informações presentes na superfície textual. Isso se justifica porque elas são “jogadas” na resenha, ou seja, o aluno não se preocupou em explicar, por exemplo, sobre os estudos gramaticais e funcionalistas e sobre a relevância da competência sociocognitiva para a construção do sentido textual. Percebemos também que houve uma cópia parcial de trechos aleatórios do artigo original e, portanto, a aluna não realizou a sumarização de maneira eficaz, já que não conseguiu expor claramente a informação central do texto: a compreensão textual não se limita a conhecimentos linguísticos.

Dessa forma, a estudante demonstra não ter compreendido o artigo original, pois mencionou sobre o processo anafórico de forma descontextualizada. Isso talvez tenha ocorrido porque ela não percebeu que a autora usa esse fenômeno linguístico para explicar a sua tese defendida em todo artigo. Além disso, as informações do primeiro e do terceiro parágrafos são consideradas secundárias e, portanto, poderiam ter sido descartadas. Acreditamos que, em razão da falta de entendimento do texto fonte, a resenhista não foi capaz de selecionar as ideias centrais do texto. Por outro lado, observamos que houve uma evolução significativa da aluna, na segunda versão, em relação ao processo de sumarização. Veja:

Porém Anna Christina Bentes em um primeiro momento fala da anáfora direta, que é quando essas referências são feitas de forma direta. **Bentes deixa claro que apesar de focar na anáfora direta não significa que “a explicação elaborada se funda em uma abordagem internalista da língua”, para ela, para uma melhor compreensão de um texto é importante**

que se tenha competência sociocognitiva como: conhecimentos pessoais e enciclopédicos; capacidade de memorização; domínio intuitivo de um (...) Bentes salienta que estas pistas deixadas pelo autor em seus textos para serem descobertas dependerá do leitor/ ouvinte concreto, pois tudo depende de sua interpretação. (Aluna 12, 2ª versão, grifo nosso)

Através da comparação entre o trecho da primeira e da segunda resenha produzida pela aluna 12, verificamos que houve uma mudança positiva na seleção e na organização das informações. Percebemos que a autora apagou, na versão final, o trecho no qual se refere aos estudos gramaticais de base funcionalista, tendo em vista que esta informação é secundária e estava descontextualizada na primeira produção textual da graduanda. Embora a aluna 12 ainda mencione outras informações consideradas secundárias na segunda versão, verificamos que ela não mais seleciona trechos aleatórios do artigo fonte, pois as informações seguem uma organização e uma lógica que permite ao leitor compreender as ideias centrais do texto-fonte.⁴⁰

A estudante, então, aborda sobre as anáforas, porém não de forma descontextualizada e vaga, mas sim explicando a relação desse fenômeno linguístico com a tese defendida por Bentes. Apesar de sabermos que explicações devem ser evitadas no momento de se elaborar um resumo, consideramos que essa pode ser mantida, porque Bentes (2009) dedica um espaço significativo do seu artigo para abordar o processo anafórico. A autora faz isso para exemplificar a influência de fenômenos sócio-cognitivos nas questões de caráter linguístico e, portanto, ela não defende uma abordagem internalista da língua.

Além disso, a resenhista cita expressões ligadas ao conhecimento cognitivo com o intuito de explicar ao leitor o que ele significa. Acreditamos que há uma preocupação da estudante em contextualizar o seu leitor sobre esse termo devido ao seu caráter técnico, ou seja, é um termo típico da Linguística Textual amplamente mencionado no artigo de Bentes. Isso também mostra a preocupação da aluna com o seu público-alvo virtual que, no caso, será um futuro estudante de LT e, portanto, este conceito pode ser novo para ele. Dessa forma, a resenhista considera relevante explicar previamente esse termo para que a futura leitura do artigo na disciplina de LT flua adequadamente. Isso

⁴⁰ Durante a análise, consideramos que a aluna 12, na segunda produção textual, selecionou corretamente apenas parte das ideias centrais do texto – mescla de ideias secundárias e primárias.

nos mostra como as escolhas do resenhista são influenciadas pelo contexto de produção e pelos seus objetivos específicos durante a elaboração de uma resenha.

4.1.3. Analisando o movimento 3: avaliação do artigo

Nesta seção, analisaremos a forma como os alunos construíram a avaliação do artigo que, no caso, é a principal característica da resenha acadêmica. A avaliação, portanto, é o elemento central na diferenciação entre os gêneros resumo e resenha. Bezerra (2002) considera esse movimento retórico “uma unidade de informação altamente especializada e constitutiva da identidade do gênero resenha” (p.52) e, devido a sua forte relevância, optamos por trabalhar especialmente com a avaliação durante as aulas no chat. Nesse sentido, consideramos que os estudantes precisam desenvolver habilidades ligadas ao uso adequado de mecanismos e de estratégias linguístico-discursivas a fim de conseguirem elaborar uma avaliação consistente. O desenvolvimento dessa competência permitirá ao aluno uma apropriação do gênero em questão e, conseqüentemente, ele conseguirá atuar como um membro efetivo da comunidade acadêmica ao atingir o propósito comunicativo da resenha (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006).

Assim sendo, verificamos se os alunos apresentaram aspectos positivos e/ou negativos do artigo de Bentes, se a apreciação foi baseada em uma argumentação consistente ou superficial, se eles avaliaram pontos específicos do artigo ou se fizeram uma avaliação global e, por fim, se os comentários avaliativos mesclaram-se com o resumo do artigo ou se ocorrem apenas no final da resenha. Além disso, observamos se o resenhista citou material extra-textual para dialogar com o texto-fonte e se ele é polido ao mencionar características negativas do artigo.

Através da análise do terceiro movimento retórico, ligado à avaliação da obra resenhada, verificamos que houve uma melhora, após as aulas no chat, no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes na segunda resenha, pois tivemos um aumento de 3,13% para 46,89% em relação ao número de alunos que produziu argumentos consistentes. Além disso, constatamos uma ampliação de 25% na quantidade de resenhistas que apresentaram característica positivas e negativas, de forma simultânea, na avaliação, tornando-a mais crítica. Dessa forma, as aulas no chat foram essenciais para despertar uma consciência nos alunos em relação à importância de se construir um posicionamento a respeito da obra que, no caso, deve ser embasado e

justificado através de argumentos consistentes capazes de mostrar que houve uma postura reflexiva do aluno durante a leitura do texto.

Observamos também que houve um aumento de 15,63% para 37,50% em relação ao número de estudantes que passou a citar material extra-textual de forma adequada, ou seja, relacionando-o com o texto fonte e utilizando-o no embasamento da avaliação para torná-la consistente. As aulas no chat possibilitaram, então, a compreensão dos alunos em relação à forma como o material extra-textual deve ser utilizado na resenha, isto é, a partir da comparação entre o texto-fonte e os demais textos citados. A polidez também diz respeito a um aspecto amplamente melhorado quando se compara a primeira versão com a segunda, pois apenas 31,25% dos alunos foram polidos na primeira resenha ao citar aspectos negativos do artigo de Bentes, porém esse número aumentou para 75% na produção final.

Os dados nos mostram que as aulas virtuais contribuíram para os alunos entenderem que a principal característica da resenha é a avaliação e, portanto, ela precisa ser desenvolvida, de forma eficaz, através de argumentos consistentes e detalhados, pois isso demonstra capacidade analítica do resenhista. O gráfico abaixo permite uma visualização global da evolução dos alunos em cada passo do movimento 3:

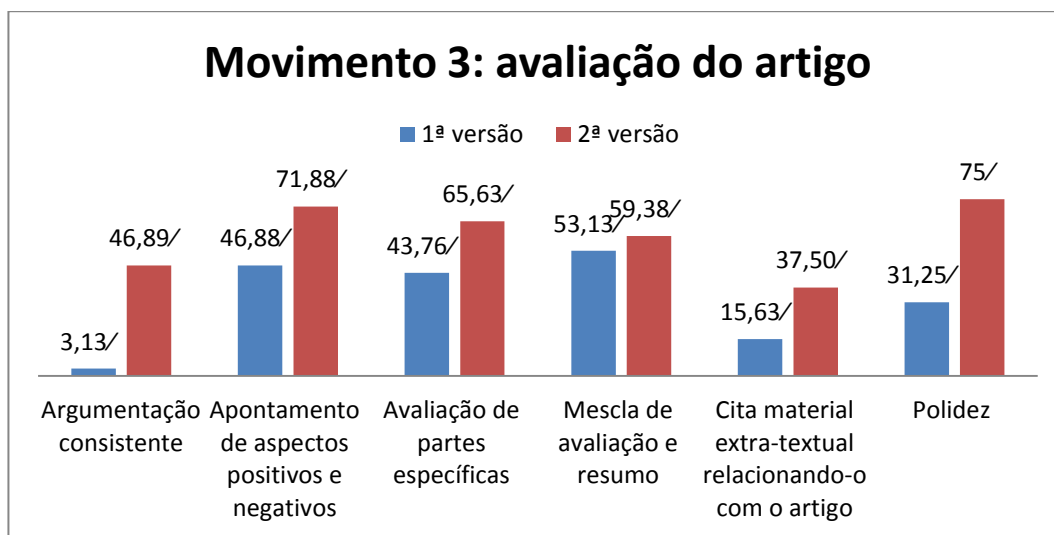


Gráfico 9 - Visão global da evolução dos alunos em relação ao movimento 3

Embora nem todo o grupo tenha conseguido avaliar o artigo de Bentes (2009) mostrando grandes melhoras na argumentação, verificamos que muitos alunos apresentaram evoluções significativas na produção das resenhas e certamente não podemos desconsiderar a relevância desses avanços individuais. Isso demonstra que a

capacidade argumentativa deve ser desenvolvida continuamente nos estudantes e, portanto, não desejamos mostrar que duas aulas no chat serão suficientes para desenvolver a completa habilidade de argumentar dos estudantes. Na verdade, esperamos mostrar que elas são ferramentas eficazes de serem utilizadas a favor do ensino da produção de gêneros que exigem capacidade de análise e de reflexão dos alunos durante a leitura de um texto-fonte.

4.1.3.1. Argumentação na avaliação do texto-fonte

Analisamos se os argumentos utilizados pelos alunos na avaliação das resenhas eram superficiais ou consistentes. Deve-se ressaltar que consideramos como argumentação consistente o uso de justificativas e de explicações claras e convincentes utilizadas pelo aluno para embasar o comentário avaliativo apresentado. Além disso, adotamos a concepção de que argumentar “é orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões (...), pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (KOCH, 2006, p. 17). Nesse sentido, ao escrever uma resenha, o autor deve buscar convencer o seu leitor acerca das opiniões que estão sendo defendidas para que, ao final da leitura, o interlocutor exerça uma ação que vá ao encontro do posicionamento defendido na resenha. Ou seja, o leitor deve optar por ler ou não a obra resenhada de acordo com opinião defendida pelo resenhista, seja ela favorável ou não ao artefato cultural apreciado.

Dessa forma, o resenhista organizará sua argumentação com o intuito de convencer o seu interlocutor a desempenhar a ação desejada pelo resenhista. Baseando-se na concepção adotada por Koch (2006) percebemos que o autor da resenha não está simplesmente transmitindo uma mensagem, pois ele está atuando em um contexto social através de uma interação na qual ele apresenta intenções e objetivos que, no caso, influenciarão as escolhas linguísticas e discursivas adotadas por ele durante a escrita da resenha. O gráfico abaixo demonstra a forma como os alunos desenvolveram a argumentação presente na avaliação:

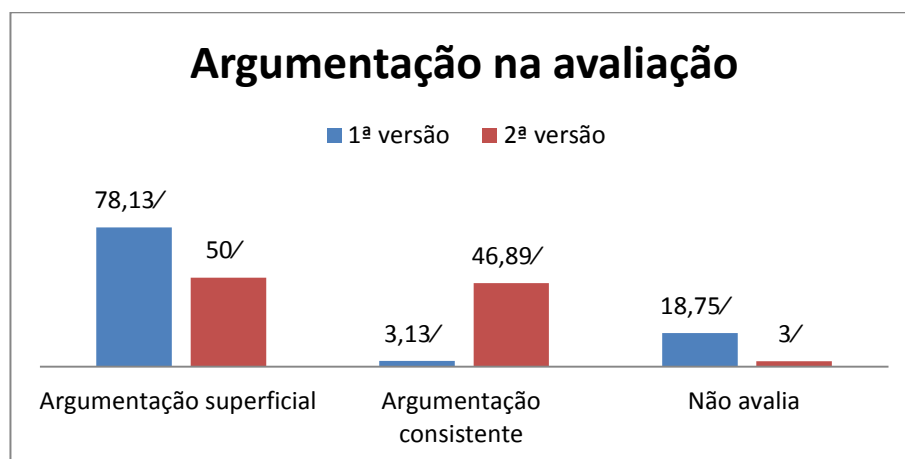


Gráfico 10 - Análise da consistência argumentativa da avaliação

O gráfico mostra que os alunos têm bastante dificuldade em criar argumentos capazes de justificar a apreciação realizada, pois 78,13% dos alunos apresentaram, na primeira versão, comentários avaliativos muito superficiais e gerais, porém esse número reduziu para 50% na segunda versão. Metade dos participantes ainda continuou com dificuldades na avaliação, mas não podemos desconsiderar as melhoras individuais, pois, nesse caso, 28,13% dos graduandos deixaram de produzir uma avaliação superficial baseada na construção de argumentos muito gerais e/ou na ausência de argumentos capazes de justificar o comentário avaliativo apresentado.

Os dados mostram que a maior parte dos alunos compreende o principal propósito comunicativo do gênero e tentam cumprir as exigências necessárias a sua produção através da avaliação da obra. Entretanto, os estudantes parecem ter grandes problemas em saber fazer (MATENCIO, 2003; SILVA, 2009) a avaliação, ou seja, não apresentam as habilidades necessárias para desenvolver um ponto de vista sólido e uma apreciação crítica do artigo, demonstrando pouca habilidade argumentativa. Isso mostra também que o ensino de um gênero não pode se limitar à simples apresentação do seu modelo retórico, pois a realização dos passos previstos no modelo exige o domínio de estratégias que normalmente não estão explicitadas no mesmo. Isso vai ao encontro da opinião de Silva (2011a) em relação ao fato de que conhecer os objetivos da resenha não é garantia de uma efetiva apropriação do gênero, pois os alunos normalmente apresentam dificuldades na argumentação.

Contudo, Silva (2009) menciona que a avaliação superficial do estudante não deve ser desconsiderada pelo professor, pois as atividades ligadas à melhora da produção do gênero devem partir das dificuldades dos alunos. Desse modo, a avaliação

superficial deve ser vista como um dos primeiros passos seguidos pelo aluno até que ele consiga realizar uma avaliação com informações capazes de sustentá-la efetivamente. Concordamos com o ponto de vista da pesquisadora e, por isso, propomos o chat como tentativa de auxiliar os graduandos a sanarem seus problemas em relação ao movimento retórico de avaliação.

Além disso, Mott-Roth e Hendges (2010) mencionam que a resenha normalmente é produzida por um especialista em função do seu amplo conhecimento sobre o assunto do texto a ser resenhado. Nesse sentido, não podemos nos esquecer de que os graduandos não são especialistas em Linguística Textual e, conseqüentemente, surge uma dificuldade maior em realizar uma avaliação consistente devido ao pouco domínio dos estudantes a respeito da temática do texto de Bentes. Apesar disso, o curso de Letras tem o papel de promover o letramento acadêmico e, portanto, precisa buscar estratégias para ajudar os alunos a desenvolverem cada vez mais competências ligadas à produção de textos típicos da esfera universitária.

Mesmo acreditando que avaliar seria a maior dificuldade dos alunos, esperávamos uma avaliação um pouco mais detalhada na primeira resenha, tendo em vista que eles já tiveram a oportunidade de aprender as estratégias básicas para realização desse gênero na disciplina Leitura e produção de textos cursada no início do curso de Letras. Entretanto, verificamos que apenas esse primeiro contato não garante uma total apropriação das particularidades linguístico-discursivas do gênero e, por isso, também não garante a produção de boas resenhas durante a graduação, inclusive em relação à avaliação da obra.

Dessa forma, o ensino da produção de resenhas não pode ser limitado aos primeiros períodos do curso de Letras. Os professores das demais disciplinas também precisam investir em práticas pedagógicas ligadas à produção desse gênero, pois assim o aluno aprimorará, com o tempo, a sua escrita. Assim, o graduando se tornará um membro da comunidade acadêmica (SWALES, 1990) que domina as manifestações de linguagem nesse contexto social. Além disso, os professores também precisam incluir a leitura de resenhas nas suas disciplinas, pois, segundo Murta (2014), o contato dos alunos com o gênero os ajuda a compreenderem melhor as suas particularidades e, por isso, eles adquirirão mais experiência para a elaboração de resenhas.

Acreditamos também que os alunos, participantes dessa pesquisa, não se empenharam muito para produzirem uma avaliação consistente porque sabem que não

estão escrevendo para um público o qual precisam convencê-lo, de fato, a respeito da relevância ou não do artigo de Bentes (2009) na área de Linguística Textual. Entretanto, ressaltamos que criamos uma situação hipotética na qual a resenha seria publicada em um blog cujo público-alvo são estudantes de Letras.

Segundo Silva (2011a), os alunos precisam ter consciência do espaço físico no qual o gênero será produzido, pois, quando o aluno considera que o seu único leitor é o professor, a qualidade da resenha pode ser prejudicada devido a um grande distanciamento que se cria entre a escrita na sala de aula e o seu real contexto de circulação fora da sala. Além disso, quando a resenha é vista apenas como atividade avaliativa a sua função social acaba se tornando um elemento menosprezado. O professor precisa, portanto, tornar o processo de escrita o mais próximo possível da situação real na qual o gênero aprendido circula socialmente para que o aluno se projete como um verdadeiro escritor (BAZERMAN, 2007) ao invés de exercer a atividade de forma mecânica. Nesse caso, ele perceberá que atuará em uma situação na qual interagirá com os outros envolvidos na mesma através de estruturas textuais socialmente reconhecidas.

Embora tenhamos verificado a influência positiva da criação desse contexto em relação a determinadas categorias analíticas presentes em outros movimentos retóricos, o aluno parece considerar, durante a avaliação, especialmente o propósito comunicativo ligado à situação real de produção - escrever uma resenha para o professor avaliar - e, por isso, talvez considere que não precise desenvolver, tão a fundo, os argumentos usados na avaliação do artigo.

Para Silva e Mata (2002), nesse caso, se forma um enquadre interativo no qual o aluno tem o professor como interlocutor. O último exerce o papel de avaliador e, conseqüentemente, uma relação assimétrica se constitui. Isso também pode levar o graduando a sentir receio em apresentar uma apreciação do artigo que seja distinta da opinião do docente e, por isso, o estudante tende a optar por desenvolver uma avaliação mais superficial e menos comprometedora.

Devido a esse aspecto, os alunos preferem desenvolver mais detalhadamente os outros movimentos retóricos como forma de compensar essa carência na avaliação da obra. Isso corrobora a ideia defendida por Carvalho (2005) de que, durante a avaliação, as relações sociais entre as pessoas envolvidas na produção da resenha se evidenciam, influenciando na maneira como são construídas as críticas positivas e/ou negativas.

Percebemos também a forma como as relações simétricas e assimétricas interferem na construção da avaliação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

O excerto abaixo é um exemplo de avaliação superficial:

Parece-me **muito válido o presente texto**, pois possui uma **linguagem de fácil entendimento**, que possibilita a compreensão da constituição da linguística textual, também **amplia nossa visão para outros fenômenos** que estão englobados na linguística textual. Também é **importante a presença de outras vozes com renome no texto**, que nos **proporciona um enriquecimento teórico**, portanto **indico a leitura** para todos interessados em discutir os momentos e lugares da linguística textual. (Aluna 29, 1ª versão, grifo nosso).

O excerto mencionado mostra que a resenhista realizou uma apreciação favorável ao livro, porém mencionou aspectos muito gerais da obra para argumentar sobre o seu ponto de vista. Isso se justifica porque a aluna 29 menciona que o texto amplia nossa visão para outros fenômenos que estão englobados na linguística textual, porém não cita quais fenômenos são esses e, além disso, ela diz que o texto é importante em razão da presença de outras vozes com renome no texto, contudo não informa ao leitor quem seriam esses autores conceituados na área de Língua Textual citados por Bentes.

Esperávamos que a aluna utilizasse informações do texto-fonte para embasar o posicionamento adotado, pois, segundo Silva (2011a, p. 32), “a escrita eficaz de resenhas na universidade depende da articulação entre a descrição e o posicionamento consistente sobre o texto base”. A não realização dessa estratégia demonstra a falta de habilidade em mesclar resumo e avaliação com o intuito de atingir o principal objetivo do gênero produzido: avaliar o artigo de forma sólida.

A maneira como a estudante avalia provavelmente é reflexo do modelo apresentado nas aulas presenciais no qual há uma separação entre os movimentos retóricos de avaliação e de resumo. Isso demonstra que ela não apresenta muita experiência na produção da resenha e, por isso, opta por estratégias menos complexas e que se aproximem mais do modelo do gênero por serem mais fáceis. Isso confirma a ideia de Bezerra (2002) em relação ao fato de que os estudantes geralmente usam padrões menos complexos quando comparados com os padrões seguidos por especialistas durante a produção da resenha.

Verificamos também que a aluna compreende o objetivo da resenha e tenta alcançá-lo, porém parece haver uma dificuldade no entendimento das informações do texto, fato que dificulta a reformulação das mesmas para serem utilizadas na avaliação ao invés de serem empregadas apenas no resumo da obra. Isso impede a manifestação de um diálogo efetivo do resenhista com o texto, prejudicando a construção de uma avaliação reflexiva. Nesse caso, a estudante apresenta um ponto de vista favorável construído a partir de comentários muito gerais do texto-fonte através dos quais não demonstra que houve um envolvimento durante a leitura capaz de possibilitar uma avaliação crítica.

Segundo Silva (2009), as resenhas com uma predominância muito acentuada de traços descritivos ao invés de avaliativos “se encontram em uma zona de transição entre o resumo e a resenha”. Nesse caso, o resenhista faz apenas comentários gerais e superficiais normalmente no final da resenha, porém, apesar da superficialidade da apreciação, consideramos que o texto ainda assim se configura como uma resenha, pois houve avaliação, embora tenha sido superficial.

A autora defende que, nesses casos, a tentativa de se construir um ponto de vista foi mal sucedida. Isso demonstra a relevância de aprimorar a habilidade argumentativa dos alunos, pois concordamos com Silva (2009) em relação ao fato de que a construção de um posicionamento é uma prática essencial para a participação do graduando nas atividades acadêmicas ligadas à divulgação e à produção de conhecimentos científicos. Sabemos também que a criação de pontos de vista consistentes é uma habilidade necessária à produção não só da resenha, mas de quase todos os gêneros produzidos na esfera acadêmica.

A tabela apresentada também mostra que houve um aumento no número de alunos que passou a avaliar através de argumentos consistentes, pois apenas 3% haviam produzido uma avaliação sólida na primeira versão e esse número passou para 46,89% na segunda produção. Embora observemos que metade da turma ainda produz argumentos superficiais, não podemos desconsiderar as melhoras individuais, pois 15 alunos conseguiram desenvolver uma argumentação consistente após as aulas no chat. Consideramos esse resultado bastante positivo, pois sabemos que produzir bons argumentos não é tarefa fácil e, por isso, essa habilidade dificilmente será adquirida de forma rápida por todos os alunos.

Assim, não esperávamos que as aulas virtuais fossem uma solução para resolver todos os problemas apresentados na avaliação dos graduandos, porém verificamos que elas contribuíram efetivamente para a melhora da argumentação. Essa habilidade é exigida para a produção dos textos acadêmicos no geral e, por isso, defendemos que ela é e deve ser adquirida, de forma contínua, pelos graduandos de acordo com a maior ou menor experiência adquirida a partir da leitura e da escrita dos gêneros acadêmicos.

Dessa forma, constatamos que as aulas no chat promoveram resultados satisfatórios especialmente nos graduandos que já estão mais acostumados com a escrita acadêmica, pois, nesse caso, o chat simplesmente os ajudou a observarem como a argumentação pode ser explorada e desenvolvida na resenha. Entretanto, certamente existem alunos que ainda não se tornaram muito íntimos da escrita de gêneros acadêmicos e, por isso, é necessário um trabalho mais intenso e contínuo a fim de que consigam melhorar a sua capacidade argumentativa.

Apesar dessas observações, não podemos deixar de destacar o potencial pedagógico do chat no desenvolvimento de uma postura mais crítica nos alunos, pois percebemos que, nos encontros virtuais, eles se dedicaram a olhar criticamente para as particularidades do artigo de Bentes. Isso ocorreu porque eles tinham o objetivo de conseguir embasar o posicionamento adotado pelos alunos-resenhistas que, no caso, eram os autores dos trechos avaliativos selecionados pela pesquisadora.

Durante as aulas virtuais, cada estudante abordou determinado aspecto capaz de funcionar como argumento e, conseqüentemente, ao construírem a segunda versão da resenha individualmente, os alunos puderam se apoiar em características apontadas pelos colegas que talvez não tinham sido observadas individualmente durante a leitura e, por isso, a avaliação tende a se tornar mais consistente e crítica. Percebemos, então, que o chat possibilitou a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva mais colaborativa (PEREIRA, 2004).

A pesquisadora exerceu o importante papel de mediadora, pois, a todo o momento, ela realizava questionamentos com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre quais argumentos poderiam ter sido criados pelo resenhista do trecho apresentado durante sua avaliação para torná-la mais consistente. O seu objetivo, ao usar essa estratégia, era colocar os alunos no centro da discussão, levando-os a assumirem uma postura ativa capaz de permiti-los desenvolver uma prática argumentativa sólida, que é essencial para o desenvolvimento adequado do principal movimento retórico da

resenha: a avaliação. Corroboramos, então, com Ferreira et al (2014) e com Campos e Barcelos (2012) em relação ao fato de que o Facebook tem ferramentas capazes de facilitar o debate e a reflexão sobre os conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, a pesquisadora insistiu em estimular os estudantes a construírem argumentos capazes de embasar o posicionamento adotado pelo resenhista, tendo em vista que esse foi um dos principais problemas encontrados na primeira versão produzida por eles. Essa postura adotada foi muito importante para ajudar os alunos a olharem para o texto com uma visão mais analítica e reflexiva. Além disso, ao lerem uma resenha com avaliação superficial, eles conseguiram perceber, na prática, os problemas que a falta de informatividade na avaliação pode ocasionar na compreensão do leitor da resenha e até mesmo no alcance do seu objetivo maior: convencer alguém sobre a relevância ou não da obra. Desse modo, os alunos puderam compreender a importância de justificarem suas opiniões através, por exemplo, do uso de informações do texto-fonte ou de outros textos já lidos durante a graduação.

No decorrer das aulas no chat, percebemos que os graduandos foram desenvolvendo de forma contínua sua capacidade crítica em relação ao artigo de Bentes (2009) e, conseqüentemente, foram ganhando mais autonomia no processo de avaliação, já que, na última aula, muitos deles já estavam percebendo sozinhos as lacunas da avaliação nos trechos apresentados. Além disso, eles já conseguiam identificar as conseqüências negativas causadas para a resenha devido à falta de argumentação. Desse modo, os próprios estudantes sugeriam melhoras para tornar a apreciação mais consistente sem que a pesquisadora precisasse ficar dando muitas pistas em relação à identificação dos problemas relacionados com o terceiro movimento retórico da resenha.

Essa postura ativa dos alunos demonstra uma maior capacidade crítica na análise dos excertos apresentados e também uma maior autonomia dos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois eles também se tornam responsáveis pela construção do conhecimento durante a aula. Essa evolução também mostra que as habilidades dos estudantes em relação à escrita acadêmica se desenvolvem aos poucos e, para isso, o professor precisa promover atividades e empregar ferramentas didáticas capazes de estimulá-los a desenvolverem tais competências.

Torna-se importante ressaltar que a aluna 29, cujo excerto foi citado anteriormente, apresentou pequenas alterações na produção final, tornando-a mais consistente. Veja:

Parece-me **muito válido o presente texto, pois amplia nossa visão para outros fenômenos que estão englobados na linguística textual, como o fenômeno sociocognitivo e os aspectos culturais.** Também é importante a **presença de outras vozes com renome no texto, tais como Koch, Marcuschi, entre outros,** que nos proporciona um **enriquecimento teórico.**

É um texto que tem a linguagem complexa e possui alto grau de informatividade, o que pode dificultar um pouco a leitura de iniciantes na linguística. Mas mesmo assim, **transmite muito bem o desenvolvimento da linguística textual** até os dias de hoje e também **consegue nos direcionar para a compreensão dos lugares do social, cultural e cognitivo na análise textual.**

Portanto, **indico a leitura** para todos interessados em discutir os momentos e lugares da linguística textual, mas **aconselho que procurem conhecer antes dessa leitura as teorias básicas da linguística textual,** para que o processo de compreensão possa fluir com mais facilidade. (Aluna 29, 2ª versão, grifo nosso)

A partir da comparação entre a primeira e a segunda produção textual da aluna 29, verificamos que ela realizou modificações na avaliação através do acréscimo de algumas informações como exemplos de autores citados por Bentes. Além disso, ela explicita que o texto amplia a visão do leitor em relação aos fenômenos sociocognitivos e culturais. O acréscimo desse conteúdo demonstra um avanço na produção textual, pois o estudante foi capaz de utilizar algumas informações do texto-fonte para embasar o ponto de vista defendido em relação à validade do livro.

Silva (2009, p. 92), baseando-se em Kleiman (2002), defende que, quando o resenhista constrói seu posicionamento restringindo-se à menção de informações presentes no texto-fonte, “não há, verdadeiramente, argumentos do produtor da resenha”, pois ele não demonstrou habilidade para criar uma argumentação mais elaborada capaz de permitir uma atuação ativa no meio universitário. Entretanto, consideramos que, quando se trata de um contexto baseado no ensino-aprendizagem da resenha acadêmica, os argumentos pautados no uso de informações do texto-fonte devem, sim, ser entendidos pelo professor como algo positivo na produção textual do aluno. O uso dessa estratégia precisa, então, ser visto como uma das etapas seguidas pelo graduando para se chegar à construção de uma argumentação ainda mais consistente e pautada em ideias que demonstrem maior autonomia do resenhista.

Apesar de a aluna 29 ter empregado informações intertextuais durante a avaliação, elas não se manifestam em todo o trecho avaliativo mencionado anteriormente, pois ela comenta sobre o alto grau de informatividade do artigo sem apresentar elementos capazes de justificá-lo. Entretanto, a aluna relaciona essa característica com o público-alvo da resenha, demonstrando que houve certo envolvimento na leitura do artigo, permitindo a integração do movimento retórico de avaliação com o movimento de apresentação do texto-fonte. Logo depois, a graduanda faz uso do elemento linguístico “mas mesmo assim” para amenizar essa característica negativa - alto grau de informatividade - através da inserção de um aspecto positivo do texto: a adequada abordagem feita por Bentes (2009) a respeito do desenvolvimento da LT e dos aspectos social, cultural e cognitivo na análise textual.

Apesar de a avaliação ter sido construída basicamente a partir do apontamento de aspectos ligados ao conteúdo do artigo, observamos que a aluna cita poucas informações do texto para embasar e justificar o seu posicionamento. Acreditamos que isso ocorra em razão de problemas na compreensão das informações do texto-fonte, gerando dificuldade em reformulá-las para funcionarem como argumentos e, por isso, a resenhista opta por apresentá-las de forma bem sintética. Verifica-se, portanto, certa falta de habilidade para integrar os movimentos de avaliação e de descrição.

A indicação da leitura no trecho citado também apresenta um detalhamento maior em comparação com a primeira resenha da aluna 29. Isso ocorre em virtude da ressalva feita pela aluna em relação à necessidade do leitor possuir um conhecimento básico sobre as teorias de LT. Entretanto, a informação adicional que mais chama atenção é o fato de que, na primeira versão, a aluna mencionou que a linguagem era de fácil entendimento, porém verificamos que, na segunda produção, ela considera a linguagem complexa. Essa atitude demonstra o receio dos estudantes em apontarem aspectos negativos da obra.

Dessa forma, verificamos que o incentivo dado aos alunos, inclusive no chat, para que indicassem não só os pontos positivos contribuíram para diminuir esse pensamento tradicional de que o autor não comete falhas durante a produção de um texto. O levantamento de questionamentos é um exercício fundamental de ser praticado pelo estudante universitário, pois, nesse contexto, ele tem a tarefa de construir novos conhecimentos. Nesse sentido, o diálogo com outros textos é fundamental, já que o conhecimento se constitui especialmente por meio do preenchimento de lacunas

presentes em textos teóricos e, para encontrá-las, o aluno precisa fazer uma leitura reflexiva e questionadora. Em relação a esse aspecto, o chat teve uma influência positiva.

Sabemos, entretanto, que isso não é tarefa fácil, pois normalmente os estudantes não estão acostumados a realizar uma leitura crítica no ensino básico e, por isso, o docente universitário precisa iniciar o trabalho dessa habilidade com o aluno, pois o seu domínio reflete na qualidade da produção dos gêneros acadêmicos que são exigidos do aluno durante o curso superior. Dessa forma, acreditamos na realização de um trabalho contínuo entre professor e alunos para que, no final da graduação, os estudantes possam adquirir maior senso crítico que, no caso, é uma habilidade essencial à construção de novos conhecimentos e também fundamental para se promover uma efetiva atuação na comunidade universitária. Consideramos, então, que o professor deve levar o aluno a perceber que ele se encontra em uma situação comunicativa específica da esfera universitária, pois, segundo Bazerman (2007), isso levará o indivíduo a selecionar ações e formas de expressão relevantes nesse contexto que, no caso, são influenciadas pelos papéis sociais assumidos pelos seus membros e pelas finalidades educacionais.

A aluna 23 também evoluiu em relação a sua capacidade argumentativa. A partir da comparação entre as duas resenhas da aluna 23, observamos que, na primeira resenha, ela faz uma avaliação positiva do artigo, dizendo simplesmente que o texto é recomendado por ser de grande importância para a LT, porém não explicita os aspectos da obra que levaram a essa conclusão. Por outro lado, verificamos que, na segunda versão, ela explica porque o livro é um avanço na área de Linguística Textual a fim de embasar o seu posicionamento favorável à leitura do artigo. Veja:

O texto proporciona um conhecimento novo sobre a LT, pois, se pensava que o processo anafórico se dava apenas na superfície do texto, e que passa a ter foco mais no leitor e em suas capacidades lingüísticas e extralingüísticas. Isso se torna um avanço para a área da LT e para os estudiosos que desvendam os mistérios dessa área de estudo (Aluna 23, 2ª versão, grifo nosso).

Percebemos que a aluna utiliza informações do texto-base para justificar o seu ponto de vista. Segundo Silva (2009), essa prática intertextual na qual há uma integração entre os movimentos retóricos de descrição e avaliação é muito importante para promover uma avaliação consistente, pois a informação mencionada justifica o

ponto de vista positivo da aluna em relação ao texto. Essa estratégia possibilita que o resumo da obra tenha um caráter não só descritivo como também avaliativo, contribuindo para se atingir o propósito comunicativo da resenha.

Segundo a autora, essa integração entre avaliação e descrição mostra um avanço na capacidade argumentativa da aluna que, no caso, passou a realizar uma operação mais complexa ao invés de organizar a estrutura da resenha seguindo o modelo apresentado de forma estanque. Essa habilidade também indica que o processo de textualização ocorreu de maneira adequada, já que isso demonstra que houve efetivamente uma compreensão do texto-fonte. Silva (2011a) reforça que “a compreensão e análise são atitudes básicas para a inserção efetiva na esfera acadêmica e para uma formação crítica” (p. 80).

A aluna 11 também apresentou argumentos superficiais na primeira resenha, pois ela mencionou que o texto é rico em referencial teórico sem dar detalhes ao leitor da importância dos autores citados por Bentes (2009) na área de Linguística Textual. Logo depois, ela comentou sobre a complexidade do texto devido ao uso de uma linguagem extremamente técnica, porém a resenhista não citou nenhum exemplo de quais termos técnicos são empregados por Bentes. Isso mostra a dificuldade em utilizar o texto-fonte a favor da argumentação e demonstra pouco envolvimento com a sua leitura. Entretanto, a estudante passou a mencionar, na versão final, características positivas e negativas que funcionam como argumentos consistentes capazes de embasar o posicionamento defendido. Isso nos permite verificar a evolução da aluna após as aulas no chat:

(...) Entretanto, é necessário atentar ao fato de que **o texto** de Bentes **se estrutura de maneira pouco fluída**, sendo escrito com **períodos longos**, fazendo com que o **leitor regresse ao início da frase para conectar as ideias e fazer um apanhado geral do que a autora quis dizer. Enquanto Bentes parece se dedicar mais às duas primeiras partes do texto**, citando mais autores, se debruçando sobre o assunto e dedicando de quatro a cinco páginas para cada sessão, **na terceira ela, aparentemente, faz uma síntese de uma página, dizendo o que já foi dito durante o decorrer do texto.**

O texto de Bentes também se apresentaria com **alguma dificuldade para quem está tendo os primeiros contatos com a Linguística Textual**, já que a autora **pressupõe um conhecimento prévio do leitor, tanto de conceitos, como coesão referencial, progressão referencial, anáfora (direta e**

indireta), abordagem internalista, sociocognitiva, sociopragmática, fenômeno linguístico etc. A leitura é repleta de termos nos quais **a autora não traz nenhuma nota explicativa ou conceito**, portanto é necessário que o leitor esteja familiarizado ou bastante disposto a uma leitura que gere pesquisa. (Aluna 11, 2ª versão, grifo nosso)

Verificamos um maior grau de detalhamento por parte da resenhista no que se refere ao apontamento das particularidades do texto. Isso se justifica porque ela comenta sobre a organização sintática do texto, mostrando ao leitor o motivo pelo qual isso dificulta a leitura. Além disso, a aluna mostra, através da menção de termos específicos da LT, que o artigo pode gerar dúvidas em iniciantes nos estudos dessa disciplina, já que a graduanda deixa claro que Bentes (2009) não explica sobre os conceitos teóricos usados por ela. Observamos também que a aluna aproveita a avaliação para mencionar indiretamente o público alvo do artigo, tendo em vista que, segundo a resenhista, para o bom entendimento do texto é preciso ter noção sobre os conhecimentos básicos discutidos na LT.

Percebemos que a aluna realizou uma leitura, de fato, analítica e reflexiva do artigo, já que conseguiu desenvolver sua avaliação utilizando algumas informações do texto-base, mas sem limitar a construção dos seus argumentos a isso. Tal estratégia demonstra maior autonomia da estudante na elaboração de seus argumentos que, no caso, são embasados não só por justificativas ligadas a informações do artigo, mas também por observações subjetivas feitas pela resenhista em relação, por exemplo, à organização e à fluidez do artigo. Esse avanço demonstra que a aluna está conseguindo desempenhar habilidades argumentativas típicas dos membros da comunidade acadêmica, fato que permite a sua ação nesse contexto social através de uma escrita ativa e eficaz da resenha.

Apesar da melhora significativa na argumentação da aluna após as aulas no chat, torna-se importante destacar que ela constrói sua avaliação com base nas informações presentes no texto resenhado e também com base no apontamento de características geralmente ligadas a aspectos mais objetivos e concretos do artigo como, por exemplo, a sua estruturação, organização sintática e linguagem empregada por Bentes. Essa prática foi comum na avaliação presente nas resenhas dos alunos.

Para finalizar, observe mais um exemplo no qual o aluno apresentou uma avaliação muito superficial na primeira versão, mostrando que não houve envolvimento com o texto:

De maneira clara e objetiva, Anna Christina Bentes produziu um **excelente artigo que atinge os objetivos propostos**, discutindo os principais objetos de estudo da linguística textual no Brasil. (Aluno 32, 1ª versão, grifo nosso)

A partir do excerto, percebemos claramente que o resenhista se limitou a dizer que o texto é excelente e, portanto, parece não ter havido uma leitura atenta do artigo na qual o leitor se preocupasse em identificar os seus principais aspectos positivos e negativos, a fim de embasar a apreciação positiva apresentada. O aluno apresentou uma argumentação muito simplista ao limitar a qualidade do livro apenas ao fato de Bentes (2009) ter discutido, de forma clara e objetiva, os principais objetos de estudo da linguística textual no Brasil. Por outro lado, observamos que houve uma melhora significativa na avaliação feita por esse estudante na segunda produção textual:

O texto de Bentes contém muitas informações valiosas, como por exemplo, um pequeno resumo de como a LT evoluiu, o que nos dá a base para entender como a LT chegou aonde está e por que tem os objetos de estudo que tem (fatores linguísticos, cognitivos e sociais). Entendi que a **autora é muito didática**, pois para cada informação que nos traz, ela faz questão de dar vários exemplos para nos mostrar algo mais concreto. **O conteúdo e a linguagem são, de certa forma, complexos, pois exibem alguns termos incomuns e específicos da área**, mas, na minha opinião, não chega a ser um grande problema, tendo em vista que alunos da graduação devem ser expostos a textos desse nível o tempo todo. **Essa complexidade de linguagem e conteúdo, aliada à quantidade de (possíveis) novas informações, pode dificultar a leitura para alunos iniciantes e, portanto, é recomendável que estes procurem outras obras além das que já foram sugeridas**, como por exemplo, *Introduction to Text Linguistics* (1981) de Beaugrande e Dressler, que traz a definição dos padrões da textualidade, termos que Bentes espera que o leitor já tenha compreendido. **O que menos gostei no artigo de Bentes, foi a conclusão. Ela decide inovar e faz um fichamento do que falou durante seu trabalho.** Caso ela tenha feito isso para simplificar, pode até surtir o efeito desejado, pois reuniu as principais ideias do seu artigo nesse fichamento, porém,

trabalhar dessa forma foge da estrutura acadêmica que seguia até então. Apesar dos problemas citados, os benefícios (também já citados) de promover o contato de alunos de Letras com esse artigo são muito grandes. **Portanto, é de extrema importância que professores de LT incentivem seus alunos a se aproximarem dele, mas, já prevendo que os alunos terão dificuldades, trabalhem-no de uma maneira que os estimulem a perseguir a compreensão de todo o conteúdo.** (Aluno 32, 2ª versão, grifo nosso)

A partir da leitura do fragmento, observamos que o aluno 32 mostrou ter refletido criticamente sobre o artigo de Bentes (2009) na segunda versão. Ele avaliou diferentes aspectos da obra: a relevância das informações mencionadas por Bentes, a abordagem didática da autora em razão dos vários exemplos citados no texto, a complexidade do conteúdo e da linguagem devido ao amplo uso de termos específicos da obra e a estruturação da conclusão da obra.

O resenhista desenvolveu, portanto, uma rica avaliação, destacando aspectos específicos do artigo de Bentes (2009) no momento de apreciar e, além disso, ele se preocupou em explicar todas as suas avaliações, tornando-as consistentes. Dessa forma, o aluno demonstrou uma postura reflexiva durante a apreciação dos aspectos positivos e negativos do texto. Essa competência indica uma apropriação dos alunos em relação às práticas linguístico-discursivas necessárias ao contexto acadêmico. Isso é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois, nesse caso, o graduando demonstra, de fato, estar desempenhando um papel social efetivo de membro da comunidade acadêmica, já que está apto a defender o seu posicionamento adotado.

Percebemos, contudo, a dificuldade dos estudantes em construir uma avaliação capaz de mostrar particularidades do artigo ligadas a sua originalidade e ao seu valor teórico através da realização de uma reflexão mais subjetiva e autônoma. Entretanto, isso não deve ser visto como um ponto negativo pelo professor, mas sim como um importante avanço alcançado pelo aluno que, aos poucos, desenvolverá habilidades argumentativas capazes de mostrar uma maior autonomia do estudante. Além disso, o professor deve considerar que os alunos constroem a avaliação de acordo com o papel social que estão exercendo de aluno-resenhista e, nesse caso, eles ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre LT para avaliarem o artigo com base em questões muito teóricas.

Os exemplos mostram que houve uma melhora na argumentação dos graduandos, porém alguns ainda apóiam seu posicionamento, de forma um pouco restrita, nas informações do texto-fonte e, por isso, sentimos falta de um diálogo mais intenso do resenhista com o artigo, mostrando que houve uma leitura analítica do mesmo. Isso mostra a dificuldade dos graduandos em expressar subjetividade durante a construção do seu ponto de vista e, por isso, eles consideram mais fácil se apoiarem em argumentos mais objetivos ligados, por exemplo, à organização e à linguagem do texto-fonte. Embora ainda haja essa limitação, consideramos que houve, sim, uma melhora efetiva na argumentação dos alunos após o chat, pois as discussões promovidas os conscientizaram da importância de se construir argumentos para embasar a avaliação do artigo.

Sabemos que a competência argumentativa é algo impossível de ser adquirida repentinamente em função da sua complexidade e do alto esforço cognitivo exigido do aluno. Acreditamos que essa habilidade se constrói através de um processo contínuo de ensino-aprendizagem no qual a capacidade argumentativa se aprimorará aos poucos de acordo principalmente com a prática dos alunos em relação à produção dos gêneros acadêmicos. Contudo, constatamos que o chat pode ser considerado uma ferramenta importante para ajudar os alunos a melhorarem suas práticas de escrita universitária.

Por fim, o quadro mostra que a maior parte dos estudantes compreendeu qual é a principal função comunicativa da resenha, pois 18,75% deles não avaliaram o artigo na primeira produção textual, lembrando que esse número reduziu para 3% na versão final. Segundo Silva (2011a), um texto sem avaliação mostra a apropriação de apenas um dos objetivos da resenha e também a postura passiva do estudante diante do texto-fonte.

Nos textos em que os alunos não avaliaram, consideramos que não houve a produção do gênero proposto, pois o aluno deixou de atingir o principal propósito da resenha e, conseqüentemente, não cumpriu a sua função sócio-comunicativa mais abrangente. Consideramos que os alunos que não avaliaram não desejaram “encarar direta e inequivocadamente o compromisso de escrever, posicionar-se na linha da frente, sujeitando-se a perdas e danos” (BAZERMAN, 2007, p. 56), já que o aluno deixa de expressar o seu posicionamento e, portanto, perde a oportunidade de atuar reflexivamente na comunidade discursiva.

Percebemos, assim como Biasi-Rodrigues (2007), que esse estudante não considera o propósito comunicativo do gênero como o principal elemento a ser

respeitado durante a sua produção no contexto acadêmico. Além disso, Swales (1990), citado por Bezerra (2002), menciona que “um texto apenas descritivo fugiria ao aspecto prototípico de uma resenha”, pois a avaliação é o traço “definidor da identidade das resenhas como um gênero acadêmico específico” (p. 53). Considerando o contato prévio dos graduandos com a produção da resenha em outras disciplinas do curso, esperávamos que todos eles avaliassem a obra, embora acreditássemos que esse processo fosse ser realizado superficialmente.

Silva (2009, p. 81) também reforça que o objetivo do aluno, ao produzir uma resenha, não pode ser apenas comprovar a leitura do texto através da sua descrição/resumo, pois a elaboração desse gênero exige a demonstração de um posicionamento baseado no conhecimento teórico adquirido durante a formação universitária do estudante.

Em função disso, os alunos podem ter encontrado dificuldade em construir argumentos para defender seu ponto de vista, pois muitos deles estavam tendo o primeiro contato com textos teóricos específicos da LT. Essa falta de domínio a respeito das teorias certamente dificultou a manifestação de um diálogo efetivo do resenhista com o texto, devido à falta de subsídios teóricos capazes de possibilitar um amplo envolvimento com o texto-base, fato que interfere negativamente na adoção de um posicionamento consistente.

Sabemos, contudo, que a avaliação é essencial para se atingir tanto os objetivos das resenhas publicadas por especialistas em periódicos da área quanto os objetivos das resenhas feitas pelos alunos. Nesse último caso, o professor deseja verificar a manifestação da competência argumentativa do graduando (MOTTA-ROTH, 2001) e também se houve uma leitura atenta e empenhada capaz de mostrar o envolvimento do aluno com o texto lido e a capacidade de sistematizar os conhecimentos teóricos aprendidos (SILVA; MATENCIO, 2003). Verificamos, então, a existência de propósitos comunicativos específicos para a resenha. Embora em ambos os casos seja necessária uma capacidade argumentativa, não podemos comparar as resenhas produzidas no contexto de ensino com produções de especialistas, pois há uma grande diferença no grau de conhecimento prévio do estudante e do especialista em relação ao assunto abordado na obra resenha.

A pesquisa de Bezerra (2002) mostrou que os estudantes deixam de realizar esse terceiro movimento retórico na resenha com muito mais frequência do que escritores

experientes, pois o desenvolvimento da avaliação associa-se com “o maior ou menor grau de consciência que os escritores detêm sobre o gênero que estão produzindo” (p. 52). Corroboramos com a justificativa dada pela autora sobre essa ausência de avaliação e, nesse sentido, percebemos a influência positiva das aulas virtuais em relação à formação de uma consciência retórica nos graduandos, tendo em vista que apenas um aluno não avaliou na segunda resenha.

Através da análise, verificamos também um aumento significativo no número de alunos que passou a apresentar justificativas consistentes para a sua avaliação. Isso ocorreu devido à realização de aulas no chat voltadas especialmente para a ampliação da habilidade dos alunos em avaliar o objeto resenhado. Dessa forma, os professores universitários não podem se limitar a ensinar os graduandos a produzirem resenhas através simplesmente da apresentação de modelos como o desenvolvido por Motta-Roth (1995), pois eles não são recursos suficientes para a aprendizagem de todas as competências necessárias para a produção de gêneros acadêmicos. Torna-se importante destacar que não estamos desmerecendo o uso do modelo, pois consideramos fundamental que o professor mostre ao aluno um modelo com os movimentos retóricos do gênero a ser ensinado, principalmente, se for o seu primeiro contato com o gênero.

A visualização do modelo ajuda o estudante a ter uma dimensão global das principais características do gênero a ser aprendido e, portanto, reconhecemos a importância do uso desse instrumento como estratégia de ensino-aprendizagem. Entretanto, acreditamos que ele deve ser utilizado em conjunto com outros recursos, como o chat, a fim de ampliar as habilidades dos alunos em relação ao desenvolvimento de cada movimento retórico. A pesquisa realizada por Serra Neto (2012) mostra a influência positiva do modelo na produção de resenhas de calouros, pois houve um aumento no número de passos empregados pelos alunos durante a produção do gênero. Além disso, o pesquisador constatou uma ampliação das subunidades retóricas após a realização da sequência didática. Esses resultados demonstram a importância de se aliar o uso do modelo didático com outros recursos pedagógicos no ensino de gêneros.

No entanto, observamos, na análise feita por Serra Neto (2012), que as melhoras obtidas se limitaram, de certa forma, à simples realização dos passos apresentados no modelo de Motta-Roth (1995), especialmente no que se refere ao movimento voltado para a avaliação do artigo. Analisamos os exemplos citados pelo autor a fim de compararmos a versão produzida antes e depois da sequência didática e observamos que

os comentários avaliativos dos alunos continuavam sendo feitos de forma muito superficial na segunda versão.

Assim sendo, consideramos que o movimento 3 deve ser amplamente trabalhado pelo professor e, por isso, propusemos o uso do chat como uma tentativa de levar os alunos a apreciarem o artigo de Bentes (2009) através de uma argumentação mais consistente e, durante a análise, verificamos que essa ferramenta, de fato, contribuiu para a qualidade da avaliação feita pelo graduando na resenha.

Tal constatação se justifica porque as estratégias pedagógicas utilizadas pela pesquisadora nas aulas virtuais levaram os estudantes a perceberem que não basta emitir um juízo de valor positivo ou negativo para o artigo, pois ele precisa ser embasado em explicações capazes de torná-lo consistente para o seu leitor. Os graduandos compreendem porque a avaliação realizada por eles, na primeira resenha, foi considerada superficial e, dessa forma, passaram a entender quais estratégias precisavam ser empregadas para conseguirem torná-la consistente. A partir dessa conscientização, consideramos que os alunos conseguirão desenvolver mais facilmente suas habilidades argumentativas durante a escrita de resenhas acadêmicas. Esse processo é fundamental para o aluno se transformar em um membro da comunidade discursiva (SWALES, 1990) formada no contexto universitário, pois isso exige o domínio da escrita dos gêneros acadêmicos.

Após termos mostrado excertos capazes de ilustrar e de confirmar a melhora argumentativa dos alunos, apresentaremos uma tabela na qual será possível perceber como se manifestou a relação entre a participação dos alunos no chat e o desenvolvimento da argumentação. A intensidade/frequência de participação dos estudantes na aula do chat foi medida de acordo com o número de comentários efetuados nos dois encontros virtuais realizados com os estudantes. Nesse sentido, consideramos que os alunos que realizaram acima de 28 comentários tiveram uma participação significativa e, conseqüentemente, consideramos que os alunos cujo número de comentários foi menor do que o valor estabelecido tiveram uma participação pouco significativa. A partir disso, conseguiremos perceber qual a relação entre a intensidade na participação do chat e a melhora na qualidade da consistência argumentativa.

Na tabela abaixo, criamos categorias com o intuito de observarmos a influência da participação dos alunos nas aulas virtuais no desenvolvimento da argumentação. A

categoria “+ participação” diz respeito a um envolvimento efetivo dos estudantes nas aulas e, portanto, enquadrados nela os alunos que realizaram mais de 28 comentários durante os encontros no chat. Logo, aqueles que produziram um número menor de comentários se encaixaram na categoria “- participação”. Em relação à categoria “+ argumentação”, estamos nos referindo às resenhas cujas avaliações foram consistentes e, em contrapartida, a categoria “- argumentação” corresponde às avaliações superficiais. Observe a tabela:

+ participação + argumentação	11 participantes	35,48%
+ participação - argumentação	5 participantes	16,12%
- participação - argumentação	12 participantes	38,70%
- participação + argumentação	3 participantes	9,67%

Tabela 7: Influência da participação nas aulas do chat na argumentação

A partir da tabela, é possível verificar que 35,48% dos alunos, cuja participação se caracterizou por ser mais ativa no chat, aperfeiçoaram a argumentação durante a produção da segunda versão da resenha, lembrando que apenas um aluno, entre os 32 participantes da pesquisa, desenvolveu a argumentação de forma consistente na primeira versão⁴¹. Além disso, percebemos que 38,78% dos estudantes que tiveram uma menor participação no chat continuaram avaliando de maneira superficial. A partir de tais observações, percebemos a influência positiva da aula no chat no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, tendo em vista que a maior parte dos alunos que, de fato, se envolveram com a aula virtual apresentou melhoras na qualidade da avaliação, pois conseguiram torná-la mais consistente.

Acreditamos que 15 alunos (48,37%) alunos tiveram uma baixa participação em razão de dificuldades em se adaptarem à dinâmica da aula no chat, pois esse recurso tecnológico gera um grande fluxo informacional e, portanto, o aluno precisa estar apto a realizar uma leitura rápida a fim de conseguir acompanhar a dinâmica da aula. Além disso, realizamos apenas dois encontros virtuais e, por isso, os estudantes não tiveram tempo o suficiente para se acostumarem com as particularidades dessa ferramenta virtual.

⁴¹ Torna-se importante ressaltar que não inserimos no grupo de alunos apresentado na tabela mostrada o aluno __, pois ele foi uma exceção, já que sua argumentação se dese

Devido a isso, esses estudantes certamente se sentiram um pouco inseguros e intimidados a participarem da aula⁴² e também podem ter sentido dificuldade até mesmo em acompanhar a discussão através da simples leitura dos comentários. Essa baixa participação também pode ser reflexo do comportamento passivo dos estudantes nas salas de aula, já que, no ensino presencial, normalmente o professor é o principal responsável pela realização da aula. Por outro lado, isso não ocorre no chat que, no caso, se caracteriza por ser um espaço que exige a participação do aluno de forma mais ativa. Por fim, é importante ressaltar que alguns estudantes reclamaram informalmente sobre problemas técnicos com a internet, fato que também prejudicou a participação na aula.

Outra observação importante é que 16,12% dos estudantes, embora tenham apresentado uma boa participação no chat, não conseguiram obter melhoras em relação à consistência argumentativa. Esses dados nos ajudam a perceber que o uso de uma ferramenta metodológica não garante resultados homogêneos, pois uma sala de aula é composta por alunos com capacidades diversificadas. Assim, apesar de termos feito uma ampla discussão sobre como seria possível melhorar a argumentação na resenha, isso não foi suficiente para promover melhoras significativas nas resenhas de todos os alunos que tiveram um forte envolvimento com a aula.

Acreditamos que isso se justifica porque os graus de dificuldade em relação à prática argumentativa variam entre os estudantes e, por isso, aqueles graduandos cujos problemas são mais graves certamente precisarão de um maior número de estratégias e recursos pedagógicos para sanar tais dificuldades. Logo, é preciso que haja um intenso e contínuo trabalho do professor com esses graduandos. Além disso, acreditamos que esses alunos melhorarão sua escrita na medida em que forem tendo mais experiência com a leitura e com a escrita de resenhas, pois assim poderão aplicar os conhecimentos adquiridos no chat de uma maneira prática.

Por fim, podemos observar, através dos dados apresentados, que 9,67% dos estudantes apresentaram melhoras na avaliação, embora não tenham participado significativamente da aula. Acreditamos que isso ocorreu porque tais alunos acompanharam a aula apenas através da visualização das mensagens, tendo em vista que estavam, por exemplo, trabalhando no momento da aula ou também porque podem não ter se adaptado muito bem à nova dinâmica da aula.

⁴²Esta informação foi verificada em um questionário respondido pelos alunos cujo objetivo era averiguar a opinião deles sobre as aulas no chat. A análise desse questionário será apresentada em trabalhos futuros.

Essa melhora obtida comprova o posicionamento de Hernandez, Santana e Falcão (2000) sobre a importância da discussão gerada no chat em virtude do fato de que a aula virtual é capaz de gerar um material escrito com grande valor para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Isso se justifica porque ele pode voltar e consultá-lo para tirar suas dúvidas e, além disso, o aluno faltoso pode ter acesso a todo conteúdo abordado durante a aula.

A partir da tabela apresentada, percebemos que houve diferença na participação individual dos estudantes nas aulas virtuais, pois ocorreu uma variação no número de comentários realizados por eles. Desse modo, alguns alunos produziram um grande número de mensagens, demonstrando maior envolvimento e uma participação mais ativa. Por outro lado, alguns estudantes produziram um baixo número de comentários, demonstrando uma participação mais passiva, já que praticamente não colaboraram para a discussão dos conteúdos, pois se limitaram à visualização dos comentários dos colegas.

Apesar disso, a tabela nos mostra que a grande parte dos estudantes cujo envolvimento foi maior durante a aula no chat conseguiu desenvolver uma argumentação mais consistente na segunda versão. Assim, constatamos a influência positiva das aulas-chat na qualidade da avaliação. Escolhemos observar a relação entre o número de comentários dos alunos com a consistência argumentativa, pois esse foi um dos aspectos mais abordados nas aulas. Entretanto, as melhoras não se limitaram a esse aspecto, pois, na seção seguinte, observaremos que houve uma evolução no desenvolvimento de várias outras estratégias usadas na avaliação como, por exemplo, polidez e menção de material extra-textual.

Acreditamos que essa evolução, que se manifestou especialmente no desenvolvimento do principal movimento retórico da resenha, também seja resultado de um processo de ensino-aprendizagem pautado na cooperação e na interação entre os alunos. Os comentários desenvolvidos pelos estudantes durante a discussão foram fundamentais para a ampliação da compreensão acerca das principais estratégias para a construção de uma resenha consistente. A partir dos excertos, percebemos que os alunos se apropriaram aos poucos dos conhecimentos necessários a uma boa escrita acadêmica e isso foi possível principalmente graças ao envolvimento dos participantes no processo de ensino-aprendizagem. Observamos também que, quando o aluno percebe sua importância nesse processo, ele se sente mais motivado a aprender o conteúdo.

4.1.3.2. Seleção de características positivas e/ou negativas do texto-fonte na avaliação

Preocupamo-nos em também observar se os alunos apresentaram características apenas positivas ou apenas negativas ou se apresentaram ambas para embasar o posicionamento adotado durante a produção da resenha. Defendemos que o professor deve estimular os estudantes a explorarem tanto as qualidades quanto as falhas do artigo, pois isso demonstra maior envolvimento do leitor com o texto e maior capacidade analítica durante a leitura. Vejamos os dados obtidos:

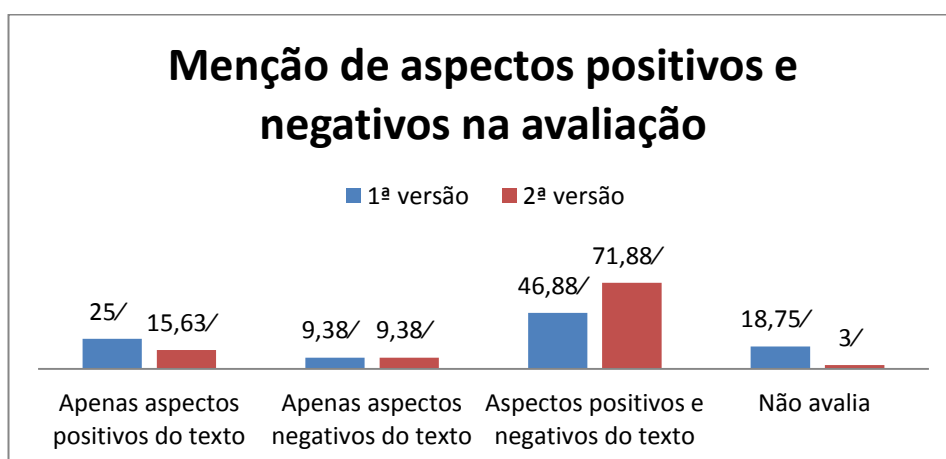


Gráfico 11 - Seleção de aspectos positivos e/ou negativos do artigo-fonte

Baseando-se no gráfico, observamos primeiramente que há uma tendência dos alunos em apontar os aspectos positivos do texto, já que somente 9,38% deles, nas duas resenhas, mencionaram exclusivamente características negativas do artigo. Assim sendo, os aspectos positivos predominaram na avaliação dos graduandos, pois 25%, na primeira resenha, e 15,63%, na segunda resenha, mencionaram somente aspectos positivos do artigo.

Esses dados vão ao encontro da pesquisa desenvolvida por Carvalho (2005) na qual a autora verifica a forte preferência dos resenhistas brasileiros por elogiar a obra em contraposição aos ingleses que, no caso, apresentam avaliação negativa e elogios de forma mais balanceada. Segundo a pesquisadora, o resenhista brasileiro tem maior preocupação em conservar boas relações com os profissionais da sua área de pesquisa. Silva (2011a) propõe que essa preferência dos brasileiros também pode ser resultado do desejo de apresentarem um maior número de obras consideradas relevantes para a área

cuja obra pertença e, por isso, as resenhas funcionam como uma tentativa de se difundir um trabalho acadêmico significativo.

Nesse sentido, podemos dizer que “os agentes produtores do gênero em pauta sofrem coerções histórico-social-ideológicas que os levam a agir com certa polidez discursiva, isentando-se de expressar seus posicionamentos valorativos negativamente, bem como de macular a imagem do autor da obra resenhada” (BARROS E NASCIMENTO, 2008, p. 54). Isso significa que os resenhistas seguem regras sociais, muitas vezes sem consciência disso, que orientam a sua forma de agir, através da linguagem, durante a produção de um gênero, que corresponde a uma prática discursiva manifestada em alguma comunidade discursiva com suas peculiaridades as quais os seus membros precisam respeitar a fim de que um equilíbrio seja mantido.

Consideramos também que o não apontamento de características negativas pode ser resultado “dos medos do escritor sobre as consequências da exposição pública e do comprometimento através de uma declaração escrita (BAZERMAN, 2007, p.56), pois, embora a resenha dos alunos não fosse ser publicada em nenhum periódico de Linguística, eles seriam avaliados diretamente pela professora e, conseqüentemente, pode ter havido medo de a opinião emitida ser contrária a da professora.

Esse medo é reflexo da insegurança dos estudantes, pois eles ainda não conseguem exercer o papel de escritores especialistas ao produzirem as resenhas, fato que dificulta a criação de um posicionamento reflexivo sobre o objeto avaliado. Por isso, torna-se importante desenvolver métodos capazes de auxiliá-los na aprendizagem da escrita acadêmica caracterizada por exigir a todo o momento uma capacidade crítica e argumentativa. Acreditamos, então, que os alunos também tenham certo receio de apontar falhas do artigo pelo fato de que eles não são especialistas na área de Linguística Textual e, portanto, não se sentem seguros e capazes de apresentar críticas a Bentes, que apresenta uma longa trajetória no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas dentro da área de Linguística Textual.

Entretanto, certamente os participantes já realizaram leituras em outras disciplinas que permitiram a constituição de uma pequena bagagem teórica sobre alguns dos conceitos discutidos por Bentes (2009) e, portanto, esperávamos que eles utilizassem esse conhecimento adquirido, ao longo do curso, para a realização de uma leitura mais questionadora na qual não atuassem como leitores passivos. Serra Neto (2012) e Portugal (2011) também verificaram que os calouros raramente citam alguma

crítica negativa na resenha, já que não apresentam praticamente nenhum conhecimento sobre as teorias linguísticas, pois, no caso do trabalho dos dois pesquisadores, os participantes estavam cursando os primeiros períodos do curso de Letras.

Portugal (2011) e Silva (2011a) consideram que essa postura dos calouros é aceitável pelo pouco conhecimento do gênero e pela falta de leituras prévias a respeito da temática. Entretanto, defendemos que o professor universitário deve trabalhar a construção de uma avaliação baseada no apontamento de aspectos positivos e negativos com os graduandos que já ultrapassaram o primeiro contato com a resenha. Apesar de sabermos que os estudantes não são especialistas em Linguística Textual, tivemos a preocupação de incentivar o apontamento não só de aspectos positivos na resenha, pois os alunos não estavam mais cursando os períodos iniciais do curso de Letras e, por isso, desejávamos que eles apresentassem uma avaliação capaz de mostrar que houve efetivamente uma postura mais ativa na apreciação do artigo.

Embora os participantes dessa pesquisa tivessem determinado conhecimento sobre alguns conceitos discutidos por Bentes, já esperávamos que eles apresentassem um número maior de críticas positivas ao invés de negativas, pois sabemos que os alunos, no geral, apresentam dificuldades em realizar uma leitura crítica baseada na realização de indagações. Isso se justifica porque, no ensino básico, as práticas de leitura normalmente são pautadas em uma cultura de aceitação na qual os professores não costumam instigar os alunos a refletirem e a questionarem o posicionamento adotado pelos autores dos textos. Essa postura mais passiva de leitura gera dificuldades na produção dos gêneros acadêmicos que, em muitos casos, exigem do aluno um posicionamento próprio a respeito de uma temática. Portanto, eles não podem ser produzidos simplesmente através da mera reprodução e aceitação de ideias propostas por outros autores.

Não podemos nos esquecer também de que os alunos não apresentam muitas leituras prévias a respeito da temática discutida por Bentes, já que o primeiro contato da maioria deles com as teorias de Linguística Textual estava sendo na disciplina. Isso certamente também gerou dificuldades na realização de críticas negativas. Em função disso, não desejávamos que os alunos apontassem críticas, por exemplo, em relação à abordagem teórica utilizada por Bentes, pois sabemos que esse tipo de reflexão geralmente é feito por pesquisadores experientes na área que, no caso, apresentam uma vasta leitura sobre o assunto.

Entretanto, no decorrer da disciplina de Linguística Textual, a professora apresentou artigos de outros autores através dos quais os alunos poderiam dialogar com o artigo de Bentes. Além disso, enfatizamos, especialmente durante as aulas no chat, a necessidade de buscarem outros textos que também abordassem o conteúdo tratado por Bentes, para que pudessem compará-los a fim de observarem, por exemplo, se a forma como a autora discute o tema é melhor ou pior do que outros autores.

Assim, observamos que o chat auxiliou na conscientização dos alunos a respeito da importância de se mencionar tanto aspectos positivos quanto negativos, pois 71,88% dos alunos assim fizeram na segunda resenha contra 46,88% na primeira resenha. Houve, portanto, um aumento de 25% no número de graduandos que passou a construir sua avaliação a partir de críticas favoráveis e desfavoráveis ao artigo. As apreciações apontadas correspondem às dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a leitura e a características voltadas para aspectos mais objetivos como linguagem utilizada, organização do artigo e falta de explicação de alguns conceitos teóricos. Não menosprezamos, de forma alguma, esses aspectos avaliados pelos graduandos, pois temos plena consciência de que a resenha está sendo produzida por um aluno e, por isso, não podemos exigir que ele assuma a função social de um especialista capaz de fazer críticas a questões mais teóricas.

A melhora significativa dos alunos em relação a esse aspecto, ligado à avaliação, demonstra a importância de o professor realizar atividades que levem o estudante a refletir sobre o texto a ser resenhado. Assim, o aluno conseguirá sair da zona de conforto na qual está acostumado a simplesmente aceitar o que é dito pelo autor. Verificamos, então, que a discussão no chat contribuiu para os graduandos identificarem aspectos que poderiam ser melhorados no texto da autora, pois os incentivamos a não serem leitores passivos e a apontarem não só as características positivas do texto.

Percebemos que, ao promover uma discussão voltada efetivamente para essa questão, os alunos parecem deixar um pouco de lado o receio de realizarem questionamentos sobre o texto de Bentes. Torna-se importante ressaltar que o incentivo à realização de críticas positivas e negativas ocorreu desde as aulas presenciais. Percebemos, contudo, que não basta o professor mostrar a teoria ao aluno para ele conseguir deixar de realizar uma leitura passiva que, no caso, ocorre desde o ensino básico. Entendemos que, para essa mudança de concepção do aluno acontecer, o

professor deve promover atividades, como o chat, nas quais o estudante é estimulado a praticar novas experiências de leitura a fim de conseguir abandonar, aos poucos, sua postura de leitor passivo.

4.1.3.3. A especificidade da avaliação

Durante a análise, nos preocupamos em verificar também se os alunos realizaram uma avaliação global do artigo como um todo ou uma avaliação de partes específicas do texto resenhado. O gráfico abaixo mostra a forma como eles estruturaram a avaliação do artigo:



Gráfico 12 - Análise da especificidade da avaliação

Observamos que, na primeira versão, 43,76% dos estudantes optaram por destacar partes específicas do texto original e 37,50% dos alunos realizaram uma avaliação geral do artigo. Esperávamos, de fato, que eles fossem preferir avaliar o texto, na primeira resenha, de forma mais generalizada, pois essa prática é mais simples. Porém, verificamos que boa parte dos alunos se preocupou em destacar aspectos específicos da obra, mostrando certa maturidade na produção do gênero. Portugal (2011) verificou em sua pesquisa que os alunos inexperientes na construção de resenhas optam por avaliar de maneira mais geral através de comentários como “O livro é interessante”.

Na segunda versão, o número de alunos que realizou comentários específicos cresceu 21,87%, pois 65,63% dos alunos avaliaram aspectos específicos do artigo e 31,25% fizeram comentários mais globais. Acreditamos que esse aumento ocorreu porque estimulamos, no chat, a avaliação de partes específicas do artigo, pois assim o

aluno seria capaz de fazer uma apreciação mais detalhada do objeto resenhado. Observe um exemplo no qual o aluno realiza uma avaliação global do texto utilizando informações superficiais:

O texto é um trabalho coerente com a temática ao qual pretende se dedicar, possui uma **linguagem simples** e direciona-se á estudantes de Linguística Textual (...). No entanto, para sua melhor compreensão, **se faz necessário alguns conhecimentos prévios sobre determinados conceitos linguísticos e sobre o trabalho de outros autores** como Koch, Marcuschi, William Hanks, entre outros. (Aluna 18, 1ª versão, grifo nosso)

A partir do excerto, observa-se que a aluna 18⁴³ avaliou positivamente o artigo de uma forma geral ao dizer que ele é coerente e tem linguagem simples. Embora tenha citado a necessidade do domínio de alguns conhecimentos prévios sobre determinados conceitos, ela não delimita quais são esses conhecimentos e conceitos necessários para a compreensão do texto de Bentes. Isso torna as informações vagas para o leitor da resenha, que dificilmente conseguirá ter dimensão das reais dificuldades que serão encontradas durante a leitura. Além disso, a resenhista não explica porque o texto é coerente e, por isso, o leitor não terá acesso a nenhuma informação capaz de justificar tal avaliação. Observe agora um excerto no qual a resenhista usa argumentos superficiais para avaliar partes específicas do texto:

Anna Christina Bentes traz citações de outros autores como, Marcuschi, Koch, William Hanks, Van Dijk&Kintsch e Beaugrande. Estes são autores que trabalham com a LT e que **enriquece o texto de Bentes**, com suas propostas e defesas.

A autora apresenta também definições que são muito importantes para o aprendizado sobre a Linguística Textual, mostrando também o ponto de vista de outros autores, **exemplificando cada discussão ao longo do texto.**

Os tópicos apresentados são muito bem estruturados e de fácil entendimento. (Aluna 20, 1ª versão, grifo nosso)

A partir do fragmento mencionado, observamos que a aluna avaliou diferentes aspectos do texto como a menção a outros autores conceituados na área de LT, a organização do artigo e a presença de definições e de exemplificações capazes de facilitar o entendimento de conceitos centrais. Entretanto, a resenhista não explicita

⁴³ A aluna 18 continuou avaliando o artigo de forma geral na segunda versão.

quais as contribuições dos autores citados para o texto de Bentes (2009), não cita quais termos são definidos pela autora e não explica porque o texto é bem estruturado. Por outro lado, a aluna 20 justifica melhor as avaliações positivas apontadas na segunda versão da resenha:

A divisão do texto feita pela autora foi **muito bem organizada**, aborda dentro dos tópicos assuntos que dizem respeito à Linguística textual, dessa forma, **os assuntos são muito bem discutidos, pois, mostra as explicações que são fáceis de entender e todos os tópicos compõem o texto. A autora mostra como foi o desenvolvimento da Linguística Textual, quais os trabalhos que vem sendo analisados, quais os fenômenos linguísticos estudados.** Bentes dedica um parágrafo do seu texto para **apresentar alguns autores conceituados** como; Marcuschi, Koch, William Hanks, Van Dijk & Kintsch e Beaugrande, que trabalham com a LT de modo que **tais escolhas enriquecem os argumentos e ideias defendidas no texto de Bentes que fornecem informações sobre as características semântico-pragmáticas dos textos e sobre os processos de natureza sociocognitiva vislumbrados nos textos.**

A autora apresenta as definições sobre a linguística textual que são muito importantes para aqueles que ainda desconhecem essa temática, **mostrando os conceitos e os processos de produção e compreensão de textos, fenômenos linguístico-textual e sobre a análise textual-discursiva**, sob o ponto de vista de outros autores, **exemplificando cada discussão ao longo do texto**, dessa forma, **o texto fica mais completo e mais rico** mostrando os conceitos de outros autores. (Aluna 20, 1ª versão, grifo nosso)

A partir do excerto, observamos que, embora as ideias do início do primeiro parágrafo estejam dispostas de forma um pouco confusa, a aluna 20, logo depois, explica porque considera o trabalho de Bentes (2009) bem organizado, mostrando quais os assuntos são discutidos no decorrer do artigo. A resenhista também cita os principais teóricos mencionados pela pesquisadora a fim de mostrar a relevância do artigo e, por fim, ela especifica, de forma resumida, quais são as importantes definições apresentadas por Bentes (2009) que, no caso, estão ligadas ao conceito de LT e aos processos de produção e de compreensão de textos.

Assim sendo, observamos que, na segunda versão da resenha, a aluna 20 se preocupou em utilizar argumentos capazes de justificar o posicionamento positivo a respeito do artigo. Torna-se importante ressaltar que as justificativas usadas são baseadas nas informações do texto-fonte. Isso confirma a dificuldade dos graduandos em construir um posicionamento com base em argumentos que extrapolam o texto base. Acreditamos que isso ocorre especialmente pela falta de prática em produzir gêneros que exigem a adoção de um ponto de vista explícito por parte do produtor do texto. Apesar disso, as aulas no chat foram importantes para que os alunos buscassem avaliar o artigo de uma forma mais detalhada através do apontamento de suas particularidades específicas ao invés de avaliá-lo de forma global. Essa estratégia torna a apreciação mais crítica, mostrando maior envolvimento do resenhista na leitura do texto-fonte.

4.1.3.4. Localização da avaliação na resenha

A localização da avaliação na resenha também foi um aspecto analisado, tendo em vista que alguns alunos a inseriram no final da resenha e outros preferiram mesclar a avaliação com o resumo do artigo durante a resenha. Segundo Bezerra (2002), as subunidades retóricas sofrem variação no seu uso em relação a aspectos como sequência e frequência durante a produção da resenha, fato que mostra a flexibilidade do modelo genérico. Embora a posição da avaliação possa ser apenas uma questão de opção do resenhista, acreditamos que a mistura de síntese e de comentários avaliativos pode valorizar o gênero, pois isso demonstra certa maturidade do aluno em relação a sua elaboração.

Dessa forma, acreditamos, bem como Silva (2009), que deve haver uma integração entre os movimentos retóricos de resumo e de avaliação para que não haja “desequilíbrio” entre eles. A autora também menciona que, ao mesclar os movimentos retóricos, o resenhista demonstra capacidade de utilizar estratégias intertextuais e operações de linguagem mais complexas. Assim sendo, no decorrer das aulas presenciais e virtuais, incentivamos os alunos a avaliarem durante toda a resenha ao invés de inserirem comentários avaliativos apenas no final da produção textual. Optamos por estimular essa prática porque esse não era o primeiro contato dos alunos com o gênero e, por isso, é importante que eles aprendam a empregar estratégias mais complexas durante a sua escrita. Além disso, ao mesclarem resumo e avaliação, há uma

maior tendência de elaborarem uma avaliação mais detalhada através do apontamento de aspectos específicos do artigo. Observe o gráfico:

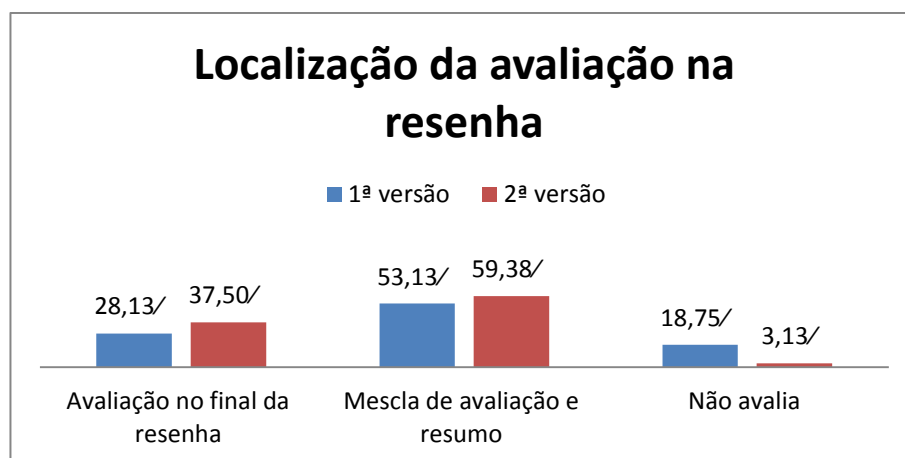


Gráfico 13 - Análise da localização da avaliação no corpo da resenha

A partir do gráfico, observamos que não houve muita mudança em relação à localização da avaliação no corpo do gênero proposto, pois 28,13% dos alunos, na primeira versão, avaliaram no final da resenha e 37,50% fizeram essa escolha na segunda produção textual. Esses estudantes provavelmente optaram por essa alternativa porque o modelo de Motta-Roth (1995) sugere ao aluno que ele primeiramente resuma a obra para somente depois avaliá-la. Além disso, essa estratégia é mais fácil e mais simples e, portanto, exige menor esforço cognitivo do aluno.

Considerando que esse modelo é amplamente apresentado aos graduandos nas disciplinas iniciais do curso de Letras sobre produção de textos acadêmicos, acreditamos que muitos deles resgataram esses conhecimentos adquiridos no início do curso para produzirem a resenha e, por isso, optaram por avaliar no final do texto. Além disso, não se pode esquecer de que esse modelo também foi mostrado aos alunos nas aulas presenciais sobre resenha acadêmica ministradas pela pesquisadora antes da primeira produção textual.

Podemos dizer, então, que essas aulas auxiliaram os alunos a lembrarem as estratégias utilizadas por eles quando produziram as primeiras resenhas na graduação. Concordamos com Gonçalves (2007) em relação ao fato de que o modelo ajuda os alunos a compreenderem melhor o funcionamento da resenha, entretanto cabe ao professor ressaltar que os gêneros são enunciados relativamente estáveis (Bakhtin 2003

[1979]) a fim de que eles percebam a capacidade que os gêneros têm de se modificar de acordo com as necessidades comunicativas dos usuários da língua. Nesse caso, estávamos em um contexto que não representava o primeiro contato dos alunos com o gênero e, por isso, buscamos incentivar a realização de estratégias de escrita mais complexas. Elas são fundamentais de serem dominadas pelos novos membros que desejam se tornar participantes experientes da comunidade acadêmica.

Apesar de muitos alunos terem separado a avaliação e o resumo, verificamos que a estrutura caracterizada por apresentar primeiramente a síntese e depois a avaliação não foi o padrão usado por muitos estudantes, pois 53,13% deles optaram por mesclar esses dois movimentos retóricos na primeira resenha e 59,38% assim também fizeram na segunda versão. Isso confirma o fato de que a organização retórica do gênero apresentada em um modelo tem caráter flexível (SWALES, 1990; BEZERRA, 2001) e, por isso, ele não pode ser entendido a partir de uma perspectiva normativa, pois fatores contextuais influenciarão na organização retórica do gênero (BEZERRA, 2002).

Essa escolha dos estudantes, de acordo com Silva (2009), demonstra habilidade deles em empregar estratégias intertextuais a favor da realização da avaliação, já que há uma integração entre os movimentos retóricos. A opção por essa alternativa também mostra certo domínio em relação às práticas discursivas mais complexas geralmente desempenhadas pelos membros mais experientes da comunidade universitária e, por isso, verificamos que os graduandos estão se apropriando das estratégias necessárias à escrita da resenha acadêmica.

Podemos dizer, então, que esses alunos se encontram em uma fase de transição, pois estão adquirindo, de forma contínua, habilidades exigidas para a produção de gêneros acadêmicos e, por isso, estão deixando de ser escritores inexperientes e estão a caminho de se tornarem escritores experientes até o final do curso. Entretanto, verificamos que o chat não teve influência significativa em relação ao aumento de alunos que mesclaram avaliação e resumo, já que houve o acréscimo apenas de 2 alunos que passaram a integrar resumo e avaliação na produção final. Apesar disso, mais da metade dos graduandos mesclou resumo e avaliação durante a produção das duas resenhas.

Acreditamos que muitos estudantes escolheram integrar esses dois movimentos retóricos porque talvez tiveram um professor, no início da graduação, que realizou um trabalho intenso e capaz de explorar as complexidades da resenha, mostrando que a sua

estruturação pode sofrer alterações em relação à organização proposta por Motta-Roth (1995). Outro aspecto que pode ter influenciado na opção pela mescla entre resumo e avaliação é o fato de que esses alunos devem ter vivenciado, no decorrer da vida acadêmica, outras experiências de leitura e de produção de resenhas e, portanto, adquiriram mais prática com as particularidades da resenha acadêmica. Assim sendo, provavelmente eles tiveram a oportunidade de ter acesso a resenhas produzidas por especialistas e, conseqüentemente, verificaram que eles não se restringem a seguir rigidamente a ordem dos movimentos retóricos recomendada por Motta Roth (1995).

Além disso, estimulamos a mescla entre resumo e avaliação durante as aulas presenciais e durante as aulas no chat, pois consideramos que esses alunos já são capazes de produzir resenhas sem se limitar obrigatoriamente a modelos, pois eles já apresentam um conhecimento maior a respeito das particularidades da escrita acadêmica. Nesse sentido, acreditamos que deve haver uma evolução gradual no processo de escrita da resenha no qual o aluno primeiramente pode e deve se apoiar em um modelo, mas depois precisa se conscientizar de que o gênero não se restringe exclusivamente àquele formato sugerido, pois ele vai se configurar de acordo com o contexto comunicativo no qual ele será produzido.

4.1.3.5. Presença de material extra-textual na resenha

A citação de outros textos teóricos capazes de dialogar com o artigo de Bentes (2009) também foi uma prática fortemente incentivada nas aulas presenciais e virtuais. Bakhtin (2003[1979]) acredita que os textos se constroem a partir de uma relação dialógica com outros textos já produzidos⁴⁴ e esse diálogo intertextual pode ser mais ou menos explícito. Quando pensamos no contexto acadêmico, sabemos que o “discurso científico é caracterizado, inevitavelmente, pela intertextualidade, pois o saber novo adquirido é frequentemente sustentado por outros saberes anteriores, já expressos em textos apresentados na e pela comunidade acadêmica (DELL’ISOLA, 2008 APUD SILVA, 2009, p. 55). Entretanto, esse intertexto pode se manifestar de forma mais explícita através da menção expressa da fonte do texto-original (KOCH; ELIAS, 2010).

Em relação à resenha, é importante lembrar que a intertextualidade se manifesta também, de forma explícita, com o texto-fonte, porém tais relações intertextuais podem ser ampliadas quando citamos outros textos na resenha, fato que enriquece a produção

⁴⁴ Ressaltamos que esse dialogismo abordado pelo autor também envolve a relação entre o falante e o interlocutor (*eu* e o *outro*) durante a construção de um discurso.

textual do aluno tanto em relação aos objetivos educacionais - demonstrar uma leitura crítica do texto-base - quanto em relação às finalidades acadêmicas ligadas à construção de conhecimento durante a produção da resenha.

Dessa forma, a citação de outros textos permite observar a capacidade argumentativa dos estudantes, pois, ao realizarem outras leituras sobre o assunto discutido no texto-base e ao relacioná-las com ele, os alunos podem “acrescentar críticas que impulsionem o debate em sala de aula e provoquem a elaboração de novos textos.” (SILVA, 2011b, p. 65). Percebemos, então, que haverá um “deslocamento” de informações de um contexto para outro, provocando transformações no sentido do conteúdo do texto-fonte (KOCH; ELIAS, 2010, p. 79), ou seja, o resenhista utilizará a informação do material extra-textual com o intuito de atingir seus objetivos específicos durante a produção da resenha e, portanto, um novo sentido será criado para o conteúdo presente nos textos citados pelo autor da resenha.

Dessa forma, acreditamos que, ao mencionar outros textos, o aluno demonstra ter assumido uma postura efetivamente crítica durante a leitura do texto-fonte, pois ele foi capaz de comparar com outros artigos aspectos específicos do texto resenhado que, no caso, também foram discutidos por outros autores em artigos ou livros de Linguística Textual. Além disso, o resenhista passa mais confiança ao seu leitor quando dialoga as ideias do texto avaliado com outros materiais teóricos, pois ele demonstrará domínio sobre o assunto e habilidade analítica e reflexiva diante da temática discutida na obra resenhada. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o resenhador precisa conhecer a área de conhecimento sobre a qual irá resenhar e, por isso, é essencial a busca por outras fontes teóricas, já que sabemos que os graduandos não são especialistas em Linguística textual.

A citação de outros textos, para Silva e Matencio (2003), também é importante porque mostra que o escritor tem conhecimento teórico sobre o assunto do texto-fonte, pois foi capaz de selecionar outros autores com os quais interagirá. Além disso, essa prática possibilita ao professor perceber como está ocorrendo o processo de construção do conhecimento em relação aos conteúdos presentes nos textos lidos durante a graduação. As pesquisadoras reforçam a importância de o resenhista utilizar as informações presentes em outros textos de forma ética, ou seja, sempre empregando mecanismos para atribuir autoria ao produtor do texto que está sendo relacionado com o texto-fonte.

A não delimitação das vozes também pode provocar efeitos de sentido distorcidos, pois o leitor pode considerar, por exemplo, que as ideias são todas do resenhista e/ou do autor do texto-base. Por isso, o produtor da resenha precisa ter habilidade para mostrar ao seu interlocutor que, na verdade, ele está concordando ou discordando com ideias sugeridas por outros autores com os quais está dialogando (SILVA; MATENCIO, 2003). Assim, torna-se fundamental o professor universitário trabalhar práticas de retextualização com seus alunos durante a aprendizagem dos gêneros acadêmicos, pois essa é uma das principais habilidades linguístico-discursivas que precisam ser dominadas pelo graduando para que ele consiga agir efetivamente através da linguagem nesse contexto social.

Consideramos que o resenhista deve citar material extra-textual como uma forma de enriquecer a apreciação da obra resenhada, pois ele pode, por exemplo, comparar a definição de um determinado conceito apresentada por Bentes (2009) com a definição apresentada por outro pesquisador para esse mesmo conceito. Através desse processo comparativo, o aluno poderá avaliar a perspectiva teórica adotada por Bentes (2009) como sendo um aspecto positivo ou negativo do seu artigo e, além disso, ele mostrará que houve uma leitura reflexiva e pautada no debate (SILVA, 2009).

Nesse caso, a argumentação será fundamentada na comparação do texto-fonte com outro texto teórico e, portanto, o posicionamento do resenhista não será embasado, de forma restrita, apenas em informações do artigo. Além disso, esse diálogo intertextual pode ser o primeiro passo para os alunos-resenhistas começarem a avaliar o texto-fonte em relação a questões mais subjetivas ao invés de se limitarem a apresentar características ligadas aos aspectos mais objetivos do texto como, por exemplo, a sua organização e a linguagem empregada pelo autor. O aluno, então, mostrará domínio sobre a área de estudo a qual o objeto resenhado pertence. Entretanto, verificamos que essa não foi uma prática amplamente utilizada pelos alunos. Veja o gráfico:

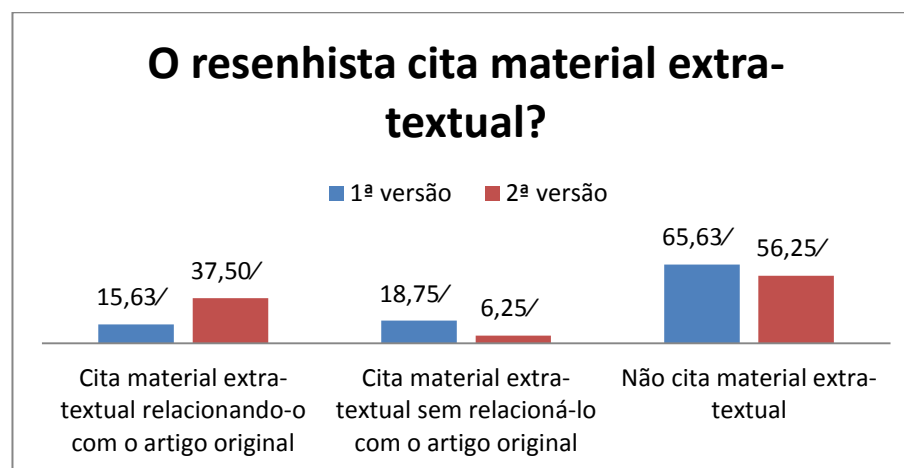


Gráfico 14 - Análise da citação de material extra-textual

A tabela mostra que a maior parte dos alunos não citou material extra-textual nas duas resenhas. Isso se justifica pelo fato de que essa estratégia intertextual exige maior empenho do graduando devido à necessidade de uma leitura atenta e crítica de outros artigos ou livros sobre a temática. Essa prática é necessária para o aluno conseguir estabelecer as conexões entre o objeto resenhado e os outros textos e, por isso, muitos estudantes ficaram na zona de conforto e optaram por não dialogar o texto de Bentes (2009) com outras leituras já realizadas durante a graduação.

A ausência dessa estratégia nas resenhas também pode ser justificada pela falta de habilidade dos alunos em gerenciar muitas vozes durante a produção da resenha, gerando dificuldades ligadas à intertextualidade (SILVA, 2009). Isso mostra a necessidade de se trabalhar com a produção de gêneros acadêmicos, pois o emprego de mecanismos enunciativos que expressam a intertextualidade é essencial para a produção de gêneros mais complexos como artigos científicos e monografias que, no caso, são exigidos dos alunos principalmente no final da graduação.

Os dados mostram uma quantidade significativa de estudantes que não citaram material-extratextual nas duas versões, porém esperávamos que esse número fosse menor, pois acreditamos que os alunos já estão acostumados a produzir, como atividade avaliativa nas disciplinas, artigos científicos que, no caso, exigem o diálogo entre diversos autores. Assim, aguardávamos que eles fossem empregar, na produção da resenha, estratégias mais complexas ligadas a habilidades adquiridas na produção de outros gêneros acadêmicos durante a trajetória na graduação.

Além disso, 18,75% dos alunos mencionaram, na primeira resenha, outros textos teóricos, porém sem relacionar o seu conteúdo com o texto de Bentes, mas esse número

reduziu para 6,25% na segunda versão. Nesse caso, podemos dizer que eles tentaram utilizar uma estratégia mais elaborada para produzir o gênero solicitado, porém não souberam empregá-la adequadamente, pois não conseguiram relacionar as ideias do texto-fonte com o material-extra citado. Acreditamos que isso ocorre porque esses alunos não compreenderam, de fato, qual o objetivo de citar outros autores na resenha e, por isso, não obtiveram sucesso nessa prática.

Podemos considerar, então, a dificuldade de textualizar as informações de outros textos em um novo gênero, ou seja, os alunos demonstram não saber fazer (MATENCIO, 2003) essa estratégia na resenha, já que não souberam empregar corretamente o conteúdo de outros textos teóricos na construção da avaliação. Assim sendo, alguns alunos citaram outros textos recomendando-os apenas no final da resenha e sem explicitar sua relação com o texto-fonte.

Parece-nos, portanto, que eles se esforçaram em mencionar esses outros artigos especialmente porque foi um passo sugerido no modelo de Motta-Roth (1995), porém demonstraram não terem habilidades para citá-los corretamente. Acreditamos que isso ocorre porque muitos estudantes produziram resenhas apenas nos períodos iniciais do curso de Letras e devido à pequena experiência dos mesmos nesse período, o professor pode não ter exigido a realização de estratégias mais complicadas para a produção desse gênero. Veja um exemplo no qual o aluno cita material extra-textual, mas não mostra ao leitor claramente a relação do mesmo com o artigo de Bentes:

O artigo de Anna Christina Bentes é sim uma produção coerente, de qualidade e que contribui indiscutivelmente para as investigações em LT. Entretanto, **é preciso possuir conhecimentos prévios sobre o tema, ao menos uma pequena base dos estudos de Koch e Marcuschi**, além de serem necessárias duas ou até mesmo três minuciosas leituras para que o estudante seja capaz de extrair todos os conceitos trabalhados pela autora. **Outro texto de excelente qualidade e clareza e que pode servir de guia antes da leitura mais densa do artigo resenhado é o capítulo 7, Linguística Textual, do livro Introdução à Linguística, organizado pela própria Bentes.** (Mussalim, F. (Org.); BENTES, A. C. (Org.) Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos (vol. 3). 1. ed. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. 480p.). (Aluno 8, 1ª versão, grifo nosso)

A partir do excerto, observa-se que o aluno 8 menciona a relevância de se ler outros textos antes do artigo de Bentes. Entretanto, ele não explicita exatamente como a leitura desses materiais pode ajudar na compreensão do artigo resenhado e, por isso, a indicação dos mesmos se torna descontextualizada e até foge, de certa forma, do objetivo da resenha que, no caso, é o de indicar ou não o artigo resenhado e, não, outros textos propriamente dito. Assim sendo, o estudante parece não ter compreendido que o material extra-textual deve ser usado para enriquecer a avaliação através, por exemplo, da comparação entre o artigo de Bentes (2009) com os demais textos citados.

Observamos também que apenas 15,63% dos alunos, na primeira resenha, citaram material extra-textual relacionando-o com o artigo original de forma adequada e, conseqüentemente, empregando-o a favor da argumentação usada na apreciação do livro. Em razão da dificuldade dos alunos em citar adequadamente outros artigos na primeira resenha, optamos por abordar essa temática nas aulas no chat.

Torna-se importante destacar que o número de estudantes que utilizou material extra-textual adequadamente aumentou para 37,50% na segunda versão e, portanto, houve uma melhora na resenha dos alunos em relação a esse quesito, já que sete resenhistas passaram a desenvolver essa competência na segunda versão. Acreditamos que esses graduandos melhoram porque, no chat, mostramos, de forma clara e direta, como esse material deve ser utilizado a favor da argumentação usada para embasar a avaliação do artigo.

Através da dinâmica adotada na aula virtual, os alunos tiveram a oportunidade de discutir, a partir de exemplos práticos, sobre qual é a maneira adequada de se mencionar essas informações na resenha, utilizando-as sempre a favor do movimento retórico de avaliação. Assim, os estudantes perceberam como se deve relacionar outros autores com o texto resenhado. Essa conscientização de como citá-los na resenha é importante porque, segundo Silva (2011a), as relações intertextuais devem ser construídas de acordo com as intenções do autor do texto na situação comunicativa em que ele será produzido. Assim sendo, consideramos que os alunos precisam entender como as relações com outros textos precisam ser construídas especificamente na resenha acadêmica com o intuito de atingir o propósito comunicativo desse gênero.

Além disso, eles puderam visualizar, no chat, as conseqüências negativas da menção descontextualizada dessa informação na resenha, tendo em vista que muitos alunos estavam indicando, no final da resenha, outros textos teóricos ao invés do artigo

resenhado. Ao fazerem isso, o propósito comunicativo do gênero estava sendo alterado, pois o objetivo da resenha é indicar ou não o objeto que foi avaliado e não outros textos. Nas aulas virtuais, essas questões puderam ser esclarecidas.

A partir dessa discussão, eles conseguiram entender também que não basta citar material-extra, pois a ligação entre ele e o artigo-fonte precisa ser explicitada. Percebemos, então, o empenho dos alunos, no chat, em apontar a relação entre alguns conceitos teóricos discutidos por Bentes (2009) com conceitos presentes em outros artigos e livros que, no caso, foram lidos em outras disciplinas e/ou nas aulas de LT. Os alunos se mostraram bastante participativos, pois estavam empenhados na tentativa de melhorarem os trechos avaliativos, apresentados pela pesquisadora, com problemas ligados à menção de material extra-textual. Acreditamos que o caráter prático da discussão foi fundamental para ocasionar melhoras na versão final elaborada pelos estudantes.

O exemplo abaixo mostra a evolução do aluno 8 na segunda versão da resenha, pois ele menciona adequadamente materiais extras a favor da sua argumentação. Veja:

O artigo de Anna Christina Bentes é, apesar das falhas, uma produção coerente, de qualidade e que contribui indiscutivelmente para as investigações em LT. **Porém, é preciso possuir conhecimentos prévios sobre o tema, ao menos uma pequena base dos estudos de Koch, que desenvolve em suas obras os conceitos de coesão, coerência, referenciação, intertextualidade, situacionalidade e vários outros pontos básicos e intrinsecamente relacionados à Linguística Textual** que são capazes de fundamentar melhor os estudos de um aluno de Letras. (...)

Outro texto de excelente qualidade e que pode servir de guia antes da leitura mais densa do artigo resenhado é o capítulo 7, Linguística Textual, do livro Introdução à Linguística. (BENTES, 2004). Tal obra, apesar de relativamente grande, começa trabalhando com a história da LT para somente depois entrar com a conceituação mais técnica de texto, coerência e coesão, que se torna clara principalmente por conta dos exemplos dados ao largo das páginas, não explicitados aqui por não ser nosso objetivo analisa-los (Aluno 8, 2ª versão, grifo nosso).

Observa-se, através da comparação entre o excerto da primeira e o da segunda versão feita pelo aluno 8, que ele acrescentou informações na última produção textual,

pois especificou quais conceitos abordados nas obras de Koch podem auxiliar na compreensão do texto-fonte, tendo em vista que Bentes (2009) não se preocupa em defini-los no seu artigo. Além disso, o resenhista cita outro texto da Bentes (2009) que pode contribuir para o entendimento do artigo original, lembrando que ele explica porque tal obra pode ajudar na compreensão do texto resenhado.

Ao relacionar esse material com o texto-fonte, o aluno faz críticas negativas de forma muito sutil, pois, na verdade, ele mostra ao leitor que Bentes (2009) não se preocupa em explicar os conceitos teóricos de Linguística Textual que são mencionados por ela e, portanto, seu artigo se torna muito complexo. Assim sendo, o resenhista compara o artigo-fonte com outros textos que também abordam sobre a LT. O seu objetivo ao utilizar essa estratégia é mostrar características negativas do texto resenhado. Dentre elas, podemos citar a carência de exemplos que, por outro lado, foram mencionados por Bentes (2009) em um capítulo que escreveu para o livro *Introdução à Linguística*.

Percebemos também, assim como Motta-Roth (1997, p.799), que a avaliação do artigo focaliza o leitor que, no caso, “é frequentemente representado como um aprendiz que precisa de orientação para entender a informação contida no livro”, já que há uma preocupação do resenhista em citar outros materiais capazes de auxiliar na leitura do artigo de Bentes. Acreditamos que esse enfoque se manifestou na maioria das produções textuais especialmente em virtude do contexto educacional no qual os alunos escreveram, pois os leitores virtuais das resenhas, de acordo com a situação hipotética criada, seriam estudantes de Letras. Por isso, os alunos-resenhistas consideraram importante destacar as possíveis dificuldades que seriam encontradas pelos futuros leitores, até mesmo para que não houvesse a desistência da leitura do artigo em função principalmente das complexidades teóricas.

Por fim, observamos que, após as aulas no chat, 37,50% dos alunos parecem ter compreendido o verdadeiro objetivo de se mencionar outros textos na resenha, pois entenderam que esse gênero tem o intuito de indicar o texto-fonte e não outros artigos e/ou livros. Isso comprova a influência positiva do chat na ampliação da competência dos estudantes em relação à citação de outros textos capazes de dialogar com o artigo de Bentes (2009). Dessa forma, houve uma melhora no uso de informações intertextuais como argumentos avaliativos. Essa habilidade exige capacidade do resenhista em gerenciar múltiplas vozes, a fim de que o seu leitor consiga identificar a autoria das

informações mencionadas, percebendo se elas são do resenhista, do autor do texto-fonte ou de outros autores.

4.1.3.6. Polidez na resenha

A manifestação de características negativas da obra resenhada é relevante para mostrar que houve, de fato, reflexão do resenhista sobre o objeto avaliado. O apontamento dessas críticas é importante mesmo que a avaliação final seja favorável ao livro, porque elas indicam maior capacidade analítica do graduando que, no caso, foi capaz de perceber os prós e os contras do livro. Após essa identificação, ele deve avaliar quais delas predominam na obra, a fim de indicar ou não a leitura do texto de Bentes.

Assim sendo, é fundamental que o resenhista seja polido ao se referir aos aspectos negativos do artigo, ou seja, ele precisa utilizar elementos linguísticos capazes de atenuar as críticas desfavoráveis ao texto original. Segundo Carvalho (2005), a resenha é um gênero “ameaçador”, pois exige a emissão de julgamentos não apenas sobre o objeto resenhado, mas também sobre a reputação do autor. Além disso, o resenhista também é exposto, pois a avaliação é algo público, já que, no caso de produções de especialistas, esse gênero é publicado em revistas científicas e, conseqüentemente, diversos membros da área passam a ter acesso à apreciação realizada. Em função dessas particularidades da resenha, é fundamental que o graduando se conscientize da importância de ser cauteloso e elegante durante a apresentação de críticas negativas e, por isso, discutimos esse assunto no chat.

A tabela abaixo mostra o desempenho dos alunos em relação à manifestação polida das características negativas do artigo. Observe:

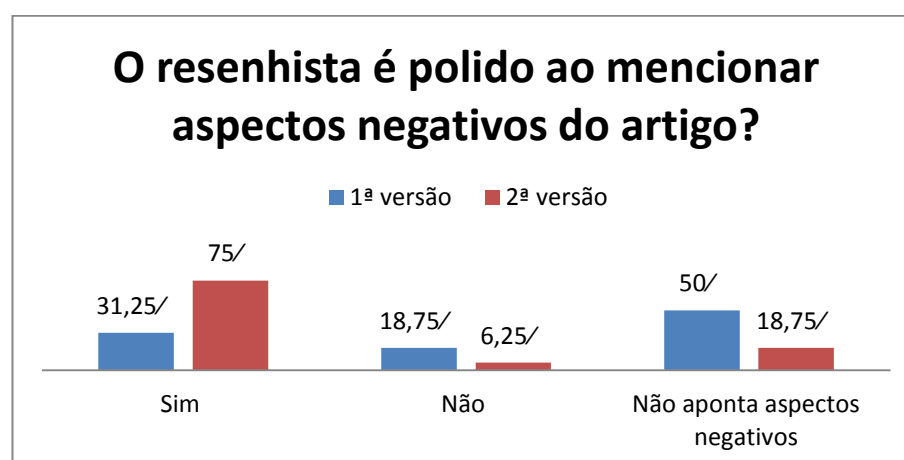


Gráfico 15 - Análise da polidez na avaliação

A tabela mostra que, na primeira versão, 50% dos alunos não citaram aspectos negativos do texto, porém esse número reduziu significativamente na segunda versão para 18,75%. Como já foi discutido em seções anteriores, verificamos que os estudantes apresentam insegurança em apontar falhas e lacunas no artigo resenhado principalmente por não serem especialistas na área de Linguística Textual e, por isso, metade da turma não realizou críticas negativas. Entretanto, houve uma redução significativa na quantidade de graduandos que não mencionou os contras do texto de Bentes. Isso ocorreu porque, nas aulas do chat, incentivamos a realização de uma leitura crítica do artigo a fim de identificarem não só os pontos positivos, mas também aspectos, por exemplo, que poderiam ser mais bem discutidos por Bentes.

Nesse momento da aula virtual, tivemos o cuidado de mostrar aos alunos a importância de mencionarem essas críticas de forma sutil. Nesse caso, apresentamos exemplos de alunos que não tinham sido muito polidos ao apontarem características negativas do texto de Bentes (2009) e, além disso, discutimos estratégias que poderiam ter sido usadas por eles para amenizarem essas críticas. Dessa forma, os estudantes conseguiram ver, na prática, os problemas que estavam sendo cometidos em relação a essa habilidade exigida na produção da resenha.

Devido a essas estratégias pedagógicas, verificamos que houve uma redução no número de alunos que não utilizou mecanismos linguístico-discursivos ligados à polidez na segunda versão, já que 18,75% dos alunos não foram polidos na primeira produção textual e somente 6,25% dos estudantes não foram na versão final. Observamos que poucos graduandos não empregaram estratégias de polidez nas duas resenhas e consideramos que esse reduzido número se justifica pelo receio em criticar a obra. Por isso, quando apresentam algum aspecto negativo do artigo parecem se sentir na obrigação de criticarem da forma mais sutil possível.

Isso demonstra certa dificuldade dos graduandos em realizar ações típicas do contexto acadêmico que permitem sua constituição como membros escritores da comunidade acadêmica cujo um dos principais objetivos é construir novos saberes científicos a partir, por exemplo, de um debate saudável com outros autores. Dessa forma, questionamentos podem e devem surgir, proporcionando sempre a inovação dos conhecimentos teóricos.

Mostraremos um exemplo no qual a resenhista não é muito educada no apontamento de aspectos negativos:

Assim, acreditamos que **se o texto em questão tivesse um pouco menos de informação, ele poderia se tornar mais eficiente para nós**, estudantes do curso de Letras em fase de conclusão de curso (...), pois, além de retomar noções já adquiridas, **o texto apresenta e contrasta versões e pensamentos modificados durante o desenvolvimento da LT, entretanto, é difícil chegar a essa organização.** (Aluna 6, 1ª versão, grifo nosso)

Segundo a aluna 6, o artigo não é muito eficiente para os estudantes de Letras e, apesar de ela utilizar o verbo no futuro, sugerindo uma ideia de incerteza, o uso do adjetivo eficiente não é muito adequado, pois desmerece o trabalho da autora. Além disso, a resenhista não apresenta argumentos sólidos capazes de justificar a ineficiência do texto, pois mencionar que um artigo científico tem muita informação não é justificativa plausível da ineficácia de um trabalho.

A aluna também precisaria rever a generalização apresentada na avaliação, porque o fato de o artigo apresentar o conteúdo de uma forma mais aprofundada não significa que ele é ineficaz para todos os alunos de Letras, pois, ao contrário disso, ele pode ser mais adequado para os estudantes que já apresentam conhecimentos básicos sobre LT e, portanto, desejam aprimorá-los. Em contrapartida, a aluna 6 evoluiu na segunda resenha, pois ela utilizou estratégias de polidez. Observe:

(...) Para compreender a posição de Bentes, é preciso que o leitor tenha conhecimentos sobre os estudos iniciais da LT (...); caso contrário, a compreensão do texto pode ser prejudicada pela falta de informação base. (...) Assim, consideramos que o texto (...) não é recomendado para calouros do curso de Letras ou para alunos que não possuem uma base acerca da Linguística Textual e de seus momentos, pois, **as informações podem ficar soltas e sem conexão, pelo fato de não haver conhecimentos prévios sobre o assunto abordado pela autora**, como já referimos. (Aluna 6, 2ª versão, grifo nosso)

A aluna 6 faz uma crítica negativa, de forma bem sutil, em relação à dificuldade de se compreender o texto de Bentes. Dessa forma, em momento algum, ela utiliza adjetivos que desmerecem a qualidade do artigo de forma grosseira. Além disso, a resenhista não faz generalizações inadequadas ao recomendar o livro, pois ela deixa claro para o leitor que tipo de público-alvo pode não ser muito beneficiado com a leitura

que, no caso, são os leitores mais inexperientes com as teorias linguísticas. Além disso, ela usa verbos atenuantes como podem para mencionar os aspectos negativos do artigo.

Verificamos um aumento considerável no número de alunos que destacou, de forma polida, pontos negativos do texto na segunda versão da resenha, pois 75% dos estudantes foram sutis ao avaliarem o artigo. Acreditamos que esse resultado significativo ocorreu em função das discussões no chat direcionadas exclusivamente para esse aspecto. Elas possibilitaram a compreensão dos graduandos sobre a relevância de se apontar tanto características positivas quanto negativas e eles também perceberam qual a forma adequada de apresentar os contras do artigo. Essas estratégias são importantes porque demonstram respeito pelo trabalho da autora que, no caso, é uma especialista no assunto.

Os dados mostram uma grande melhora em relação à polidez, pois houve um aumento de 43,75% no número de estudantes que passou a empregar recursos capazes de amenizar as críticas negativas. Isso foi possível em virtude das aulas no chat, já que um dos aspectos discutidos foi o uso de estratégias para tornar a avaliação mais polida. Devemos ressaltar que esse assunto também foi abordado nas aulas presenciais, porém verificamos que não basta o professor limitar o ensino dos gêneros aos aspectos teóricos, já que 18,75% dos alunos ainda produziram críticas sem se preocupar em serem sutis na primeira resenha.

Acreditamos que esses alunos apresentavam dificuldades em empregar estratégias linguístico-discursivas para apontar falhas de um artigo corretamente e, por isso, talvez não tivessem consciência de que não estariam sendo sutis. Essa percepção foi alcançada pela maioria dos estudantes⁴⁵ depois das aulas virtuais e, por isso, foram capazes de identificar os problemas de polidez, melhorando-os na segunda versão.

4.1.4. Analisando o movimento 4: recomendação do artigo

O quarto movimento analisado diz respeito à recomendação do artigo que, no caso, corresponde também a um importante objetivo da resenha, pois a avaliação do artigo tem o intuito de levar o aluno a indicar ou não a sua leitura. Assim sendo, toda a avaliação, ao longo da resenha, deve estar de acordo com a recomendação do artigo, ou seja, caso o resenhista indique a leitura do texto, ele deve apresentar mais características positivas do que negativas da obra e, caso ele não sugira a sua leitura, ele deve apontar

⁴⁵ Apenas dois alunos apresentaram críticas negativas do resenhista sem serem polidos.

maior quantidade de aspectos negativos do artigo. Durante a análise, verificamos que os alunos conseguiram recomendar de maneira coerente com a avaliação apresentada.

Entretanto, constatamos, assim como Barros e Nascimento (2008), uma tendência forte em recomendar o artigo no final da resenha mesmo após a indicação de características negativas, pois o valor atribuído ao trabalho, no geral, é sempre positivo. Desse modo, os alunos parecem sentir desconforto em não indicá-lo e, por isso, vêm a necessidade de apontar aspectos positivos a fim de amenizarem as críticas para poderem, no final, recomendar o livro de forma coerente com a avaliação apresentada. Outra prática observada, nesse sentido, foi a recomendação do artigo com restrições que, no caso, é uma das formas para se indicar o objeto resenhado. Essa preferência dos alunos por recomendar certamente se justifica pela relação assimétrica (SILVA, 2009) entre o aluno-resenhista e a autora do texto-fonte, que é uma especialista na área.

Observe, então, o desempenho dos estudantes nas duas produções textuais em relação ao quarto movimento e veja também a forma como eles preferem apresentá-lo na resenha:

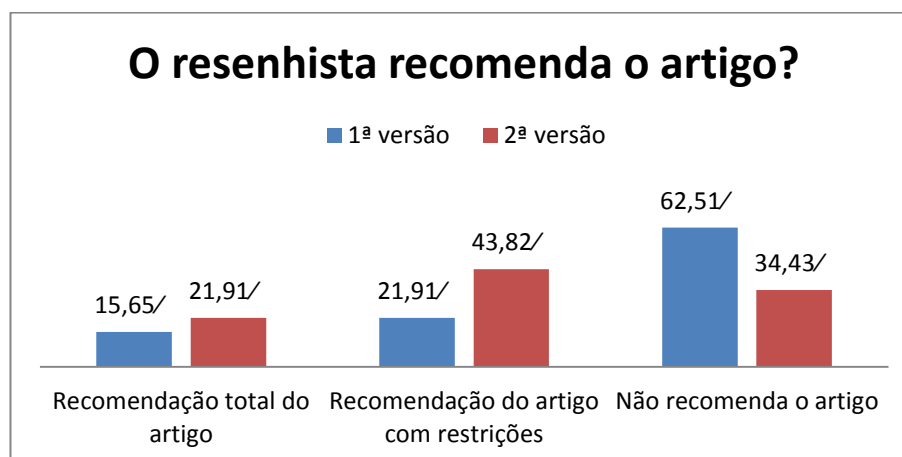


Gráfico 16 - Análise da recomendação/desqualificação do artigo-fonte⁴⁶

A tabela mostra que, na primeira resenha, 62,51% dos alunos não recomendaram ou desqualificaram o artigo⁴⁷, embora muitos deles tenham apresentado suas características positivas e/ou negativas, lembrando que os estudantes que não o

⁴⁶ A partir dos dados, percebe-se que nenhum dos alunos que realizaram o quarto movimento retórico desqualificou o artigo de Bentes e, por isso, empregamos os termos “Recomendação total do artigo” e “Recomendação do artigo com restrições”, já que nenhum deles não indicou a leitura do texto resenhado.

⁴⁷ Esses alunos não realizaram o movimento retórico ligado à recomendação ou à desqualificação do artigo de Bentes.

avaliaram também se enquadram nessa situação. Acreditamos que muitos não indicaram o artigo porque não compreenderam que essa também é uma característica fundamental desse gênero e, por isso, representa um dos movimentos retóricos apresentados.

Esses alunos simplesmente apontaram as particularidades do artigo sem fazer um balanço final dos seus pontos positivos e negativos com o intuito de recomendarem ou desqualificarem o texto no final da resenha. Entretanto, o número de estudantes que não realizou esse movimento reduziu para 34,43% na segunda produção, já que esse assunto foi discutido nas aulas do chat nas quais mostramos a importância desse movimento na constituição do gênero resenha.

Bezerra (2002) também constatou que a recomendação é um movimento pouco realizado pelos alunos. Ele acredita que isso ocorra especialmente porque essa prática soa como algo forçado e sem sentido para eles, pois a resenha, nesse contexto, será avaliada pelo docente ao invés de publicada e, portanto, eles podem considerar a recomendação como sendo um movimento desnecessário, pois o único leitor, o professor, já conhece a obra resenhada. Isso reforça o fato de que, de acordo com Marinho (2010), a produção textual acadêmica normalmente corresponde a uma atividade artificial através da qual os graduandos apresentam dificuldades em identificar a função social do gênero.

Ressaltamos, contudo, nossa preocupação em dizer aos participantes dessa pesquisa que a resenha seria publicada em um blog cujo público-alvo são estudantes de Letras de períodos variados. Entretanto, verificamos que não basta a criação hipotética de uma situação comunicativa, pois os estudantes tendem a considerar especialmente o real contexto comunicativo no qual se encontram que, no caso, se caracteriza por ser um ambiente de aprendizagem e, portanto, o principal interlocutor do aluno resenhista é o professor.

Concordamos com a explicação apresentada por Bezerra (2002), pois os objetivos específicos dos alunos ao produzirem esse gênero estão ligados diretamente ao seu contexto de produção que, no caso, se caracteriza por ser um ambiente educacional baseado em uma relação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o aluno escreve uma resenha para mostrar ao professor que houve compreensão do texto e que ele foi capaz de realizar uma leitura crítica e reflexiva, ou seja, é uma forma de sistematizar (SILVA; MATENCIO, 2003) os conhecimentos teóricos aprendidos.

A resenha, porém, continua desempenhando um propósito comunicativo mais amplo ligado à avaliação de uma determinada obra. Contudo, o contexto específico no qual os alunos produzem esse gênero leva ao surgimento de objetivos particulares a esse ambiente e, conseqüentemente, os estudantes fazem algumas alterações nos movimentos retóricos durante a sua elaboração a fim de adaptá-los ao contexto de produção (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; BONINI, 2007).

A tabela mostra também que 15,65% dos alunos recomendaram o livro na primeira versão sem apresentar nenhuma restrição ao artigo, ou seja, não apresentaram nenhum aspecto negativo com o intuito de advertir o leitor sobre alguma particularidade do artigo durante a indicação. O número de alunos que fez uma recomendação total do artigo aumentou para 21,91% na segunda versão. Veja um exemplo:

Parece-me muito válido o presente texto, pois possui uma linguagem de fácil entendimento, que possibilita a compreensão da constituição da linguística textual, também amplia nossa visão para outros fenômenos que estão englobados na linguística textual. Também é importante a presença de outras vozes com renome no texto, que nos proporciona um enriquecimento teórico, **portanto indico a leitura para todos interessados em discutir os momentos e lugares da linguística textual.** (Aluna 29, 1ª versão, grifo nosso)

A aluna 29 recomendou a obra sem advertências logo após apontar características positivas do artigo como a sua linguagem de fácil entendimento e a sua possibilidade de ampliar a visão do leitor em relação ao vínculo da Linguística Textual com os fenômenos sociais, cognitivos e linguísticos. Verificamos, portanto, uma integração entre os movimentos de avaliação e de recomendação. Isso demonstra a maturidade da aluna em perceber a relação intrínseca entre eles ao invés de realizar uma recomendação isolada da avaliação.

Por outro lado, 21,91% dos alunos, na resenha inicial, também recomendaram o artigo, porém apresentando restrições. Esse número subiu para 43,82% na segunda versão. Acreditamos que esse aumento ocorreu pelo incentivo dado aos alunos a também apontarem críticas negativas ao artigo como forma de mostrar capacidade crítica na avaliação. Dessa maneira, os resenhistas recomendaram o artigo, porém inseriam alguma advertência antes ou após a sua indicação. A ação de recomendar o livro parece funcionar, na verdade, como uma forma de amenizar a crítica negativa feita pelo aluno. Veja um exemplo:

Apesar de estar bem organizado, pois é evidente que, na maioria das vezes, uma leitura dividida por seções facilita o entendimento para o leitor, **um ponto negativo apresentado nele é a organização em tópicos na parte final, o que não condiz com a organização inicial**, que aborda mais claramente o assunto, por exemplo, começa a apresentar a Linguística no contexto histórico e assim por diante. (...) **Contudo, esse não pode ser um critério que considere o texto como “compreensível ou não.”** É notável que o texto possui importantes informações e que uma leitura cuidadosa faz dele um relevante meio de estudo. Além do mais, a autora cita diversos autores que dialogam com ela, sendo a leitura deles uma maneira de buscar um melhor entendimento do texto apresentado. **Portanto, é recomendável sim a leitura do texto, mas somente para aqueles que já possuem um determinado conhecimento do assunto.** (Aluna 31, 2ª versão, grifo nosso)

A partir do excerto, verificamos também que a indicação da obra muito se associou à avaliação apresentada pela resenhista, pois a recomendação funcionou como uma espécie de conclusão da avaliação. A aluna utilizou, então, o conectivo “portanto” para ligar esses dois movimentos retóricos. Nesse caso, ela apresentou alguns pontos negativos do artigo, mas deixou claro que isso não diminui a relevância do trabalho de Bentes (2009). Além disso, ela recomendou o livro, inserindo uma advertência logo após a indicação, através do conectivo “mas”, com o intuito de reforçar a necessidade de se ter um conhecimento prévio a respeito do assunto.

Percebemos, então, que a estudante sugeriu o artigo apresentando restrições ao leitor e, nesse caso, a indicação também funcionou como estratégia para atenuar a crítica negativa feita indiretamente pela resenhista principalmente no que diz respeito à complexidade do artigo. Além disso, a estudante menciona o público-alvo juntamente com a recomendação do texto, mostrando a flexibilidade do modelo e a capacidade da graduanda em utilizar estratégias mais complexas durante a produção textual ao invés de se limitar ao uso do modelo apresentado durante as aulas presenciais.

Observamos que a tabela de correção e especialmente as aulas no chat influenciaram positivamente no desenvolvimento desse movimento retórico ligado à recomendação/desqualificação do artigo. Isso se justifica em razão da redução de 28,08% na quantidade de alunos que não realizou esse movimento na segunda versão da resenha. Assim sendo, acreditamos que a tabela de correção auxiliou na conscientização dos alunos em relação à existência dessa ação retórica.

Além disso, as discussões no chat levaram os alunos a perceberem a importância desse movimento, pois eles puderam observar que a indicação ou desqualificação do objeto resenhado pode ser considerada uma parte complementar da avaliação em razão da conexão entre ambos os movimentos retóricos. Desse modo, entenderam que a recomendação ou a desqualificação do objeto resenhado precisa ser coerente com os pontos positivos e/ou negativos apontados durante a avaliação.

Por fim, ressaltamos a ampliação no número de estudantes que passou a recomendar o artigo com restrições. Isso se torna consequência do aumento de alunos que passou a apontar características negativas do artigo. Dessa forma, eles demonstram ter compreendido a relação entre a avaliação e a indicação da obra, pois esses movimentos precisam estar associados, tendo em vista que o último movimento funciona como uma espécie de conclusão acerca da avaliação desenvolvida pelo resenhista. Portanto, caso ele tenha feito algumas críticas negativas e positivas, nada mais coerente do que recomendar o artigo, porém ressaltando as restrições apontadas no decorrer da avaliação.

Neste capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados através da comparação entre as duas resenhas produzidas pelos estudantes. O emprego desse procedimento metodológico nos permitiu verificar a evolução dos estudantes em relação à elaboração dos quatro movimentos retóricos presentes na resenha produzida após a entrega da tabela de correção e após a realização das aulas no chat.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos observar a influência do uso do chat do Facebook e do uso de uma tabela detalhada de correção no processo de ensino-aprendizagem da resenha acadêmica. A fim de atingirmos tal objetivo, nossa metodologia baseou-se na realização de aulas presenciais e virtuais através das quais pedimos aos alunos do curso de Letras para produzirem duas resenhas em etapas distintas. A primeira delas foi elaborada antes da aplicação dos dois recursos didáticos mencionados e a segunda foi feita após as aulas no chat e após a entrega do quadro de correção da primeira resenha que, no caso, foi construído com base no modelo retórico de resenha proposto por Motta-Roth (1995).

Na seção destinada à apresentação dos resultados e à discussão, verificamos que essas duas ferramentas utilizadas apresentaram uma influência positiva na escrita do gênero proposto, tendo em vista que os alunos apresentaram melhoras no desenvolvimento dos movimentos retóricos da resenha. As particularidades de cada recurso didático utilizado contribuíram para a melhora na qualidade de movimentos específicos. Assim sendo, observamos que a tabela de correção auxiliou os alunos a identificarem principalmente os passos que faltaram em cada movimento e, além disso, eles puderam perceber se estavam desenvolvendo as ações retóricas da resenha de maneira correta ou incorreta. Ao se conscientizarem disso, acreditamos que os alunos se empenharam mais em desenvolver de forma adequada os passos relacionados a cada movimento retórico.

Nesse sentido, podemos dizer que o movimento de apresentação do artigo foi aprimorado pelos alunos especialmente em função da tabela de correção, pois ela permitiu a visualização dos passos ausentes na primeira produção textual de cada estudante. O segundo movimento – resumo – apresentou algumas melhoras devido à tabela de correção e principalmente devido às discussões indiretas realizadas no chat sobre o conteúdo do artigo. Isso foi muito importante, tendo em vista que os alunos apresentaram dificuldades na compreensão do texto resenhado e, conseqüentemente, tiveram dificuldades em sumarizar e em organizar as informações do texto-base durante a construção da sua síntese.

Em relação ao terceiro movimento retórico, podemos dizer que o chat teve uma influência maior nesse movimento voltado para a apreciação do artigo, pois as aulas

virtuais contribuíram para que os alunos pudessem desenvolver melhor a sua avaliação, tornando-a mais consistente. Isso foi possível porque o chat possibilitou uma ampla troca de opiniões sobre o texto-fonte e, conseqüentemente, os alunos conseguiram ter um olhar mais crítico sobre o artigo de Bentes (2009) durante a produção da versão final da resenha. Além disso, eles compreenderam como outros materiais teóricos e como as próprias informações do texto-fonte podem ser empregadas a favor da argumentação. Eles também aprenderam quais estratégias devem ser utilizadas durante a menção de aspectos negativos do artigo resenhado a fim de que a crítica seja feita de forma polida.

Por fim, o movimento de recomendação foi influenciado pela tabela de correção, pois muitos alunos não tinham consciência da importância dessa ação retórica na construção da resenha. O chat também proporcionou aperfeiçoamentos nesse movimento, porque, durante as aulas, discutimos a importância de os alunos recomendarem ou desqualificarem a obra de forma integrada com a sua avaliação.

Diante do exposto, verificamos claramente a influência positiva do chat e da tabela de correção na qualidade da escrita da resenha acadêmica, tendo em vista que os estudantes criaram uma consciência retórica maior em relação ao gênero citado, percebendo, por exemplo, a importância da integração entre os quatro movimentos retóricos a fim de se atingir o maior propósito comunicativo da resenha: a avaliação da obra. Essa habilidade demonstra os avanços dos alunos, pois significa que eles não estão seguindo o modelo de forma estanque.

Torna-se importante destacar que os graduandos já conheciam as características estruturais da resenha e já tinham consciência de que tal gênero exige uma avaliação do objeto cultural apreciado, pois esse conteúdo havia sido trabalhado com os estudantes em uma disciplina no início do curso de Letras voltada para a leitura e para a escrita de gêneros acadêmicos. Além disso, abordamos essa temática em aulas presenciais antes da produção da primeira resenha dos estudantes. Entretanto, percebemos que apenas a apresentação desse conteúdo em aulas de caráter mais teórico geralmente não é suficiente para o aluno desenvolver todas as habilidades necessárias para a escrita eficaz da resenha. Por isso, consideramos relevante que o professor busque utilizar outros recursos pedagógicos, como uma correção detalhada e aulas no chat, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo.

Acreditamos que a dinâmica adotada na aula virtual foi muito pertinente para o ensino da resenha, porque ela possibilitou uma mudança de perspectiva na qual o aluno

deixou de ser o autor da resenha e passou a ser o seu leitor. Isso foi muito importante para aprimorar o processo de aprendizagem do gênero, pois os alunos passaram a ter um olhar diferenciado para a sua produção textual, enxergando os problemas e as lacunas que normalmente são deixadas por eles principalmente no momento de elaborarem o terceiro movimento retórico, lembrando que a avaliação é o principal movimento da resenha.

Essa dinâmica também foi fundamental para eles perceberem a complexidade do gênero em razão do seu alto grau de exigência argumentativa, pois eles puderam identificar o efeito negativo causado pela carência de explicações e de justificativas na avaliação construída por eles na primeira versão da resenha. Dessa forma, consideramos que o chat permitiu aos alunos entender melhor a maneira como eles estavam produzindo as resenhas acadêmicas e isso é fundamental, pois, segundo Bazerman (2007), “quanto mais compreendemos como nossos enunciados individuais entram e atuam nos sistemas discursivos, mais efetivamente podemos formular esses enunciados para atender àqueles fins; isto é, melhor podemos escrever” (p. 83). Assim, ao visualizarem as lacunas deixadas na avaliação e nos demais movimentos retóricos, eles puderam perceber melhor como reformular e como reajustar esses enunciados de acordo com as demandas comunicativas da escrita acadêmica.

Além disso, verificamos que o chat promoveu uma maior participação dos alunos. Essa ferramenta também permitiu que eles desenvolvessem uma maior confiança em relação à sua capacidade no que se refere à escrita da resenha. Isso se justifica porque, nas aulas virtuais, os graduandos foram estimulados a criarem uma avaliação mais consistente e detalhada e, a partir do momento que desempenharam essa ação no chat, passaram a se conscientizar de que eram capazes de escrever uma resenha com uma boa qualidade. Essa auto-percepção do aluno em relação a sua capacidade é importante para que ele se sinta estimulado a melhorar a escrita acadêmica a fim de atuar no contexto universitário como um real escritor que participa efetivamente das práticas sociais típicas dessa esfera.

A tabela de correção também foi um recurso muito positivo, pois ela permitiu ao aluno identificar não só os seus erros, mas também os seus acertos. Tal particularidade motivou o aluno a buscar por melhoras na próxima produção textual. A correção utilizada também deixou de ter uma função meramente avaliativa, pois permitiu aos estudantes perceberem quais passos não foram seguidos e/ou foram realizados

inadequadamente e, portanto, funcionou como uma espécie de modelo retórico a ser usado, tendo em vista que apresentava os passos e as estratégias que precisam ser empregadas durante a produção de uma resenha.

Esses aspectos mostram que o professor precisa sempre buscar meios de repensar e de transformar os recursos pedagógicos que o aluno já considera “tradicionais” e ultrapassados. Nesse sentido, buscamos “inovar”, através da produção de um quadro detalhado de avaliação, o processo de correção da resenha com o intuito de que ele faça sentido para o graduando. Desse modo, o aluno tende a perceber a correção como um procedimento importante para a aquisição de competências necessária à escrita acadêmica.

A partir da análise e discussão, percebemos também que o processo de ensino-aprendizagem da resenha deve envolver o desenvolvimento conjunto de diversas habilidades ligadas à leitura, à escrita, à análise, à discussão e à reflexão, pois assim o aluno será capaz de retextualizar as informações do texto-fonte. Além disso, ele apresentará marcas consistentes de sua autoria na avaliação do artigo resenhado, mostrando que houve de fato um processo reflexivo durante a leitura do texto-fonte. Em virtude de tais fatos, percebemos que a ensino de gêneros acadêmicos não pode se limitar à simples apresentação de um modelo retórico e também não pode se limitar aos períodos iniciais da graduação, pois esta pesquisa mostrou que graduandos que já não são mais calouros continuam apresentando dificuldades em produzir resenhas.

Dessa forma, consideramos que a escrita deve ser encarada pelo professor como um processo contínuo no qual o aluno amadurece e desenvolve, aos poucos, as habilidades exigidas pela escrita acadêmica até se tornar um escritor proficiente capaz de desempenhar um papel social efetivo de membro da comunidade discursiva acadêmica. O seu avanço vai depender do seu maior ou do seu menor contato com os gêneros textuais dessa esfera social.

Tendo em vista esses aspectos, é importante destacar que a avaliação dos estudantes, na maior parte das vezes, se limitou ao apontamento de aspectos mais objetivos do texto resenhado e, portanto, poucas observações de caráter mais subjetivo foram feitas. Entretanto, isso deve ser visto como um avanço pelo professor, pois isso mostra que o aluno está compreendendo o gênero e, portanto, o próximo passo a ser alcançado certamente é a realização de avaliações sobre, por exemplo, aspectos teóricos do artigo.

Baseando-se nas informações mencionadas, percebemos a relevância deste trabalho em virtude de sua preocupação em buscar novos métodos de ensino capazes de melhorar a escrita acadêmica dos alunos especialmente em relação a aspectos argumentativos. Isso se justifica porque as aulas no chat buscaram desenvolver melhor a habilidade dos alunos em avaliar uma obra de forma consistente. Devemos ressaltar que o desenvolvimento da capacidade argumentativa não auxiliará apenas na produção da resenha acadêmica, mas, sim, em todos os demais gêneros que exigem uma postura crítica e avaliativa do aluno. Além disso, a tabela de correção permitiu entendermos melhor quais as dificuldades dos estudantes durante a elaboração da resenha acadêmica, fato que contribui para o desenvolvimento futuro de outras estratégias pedagógicas capazes de ajudá-los ainda mais a sanar suas dificuldades na escrita desse gênero.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa é uma contribuição importante para as áreas de estudo preocupadas em desenvolverem habilidades relacionadas à produção textual na universidade. Embora esta pesquisa tenha acontecido no cenário universitário, acreditamos que ela poderá servir como base para diversificados ambientes educacionais e, por isso, ela não se limita ao contexto acadêmico, já que a produção de gêneros textuais é uma prática que deve se manifestar em todos os níveis de ensino. Por isso, confiamos que os recursos pedagógicos empregados neste trabalho poderão ser adaptados para os diferentes contextos de ensino-aprendizagem a fim de se alcançar os mais diversos objetivos educacionais.

Para finalizar, reforçamos o fato de que o docente precisa tomar consciência da necessidade de se investir em novos métodos, não mais optando por aqueles que, de alguma forma, estão ultrapassados e, conseqüentemente, não atendem, de forma eficiente, às exigências do cenário educacional contemporâneo. Nesta pesquisa, mostramos que o professor pode buscar novos métodos a partir do uso de ferramentas simples e que, muitas vezes, até mesmo já fazem parte da rotina do professor dentro e fora da sala de aula. O que falta, portanto, é um novo olhar sobre elas. Isso é importante porque “os estudantes são outros, os saberes e necessidades também e o modo de fazer não pode continuar sendo o mesmo” (COSCARELLI, 2009, p.14).

Referências bibliográficas

ALEGRETTI, S. M. M. et al. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. In: Revista Contemporaneidade educação e tecnologia. Vol. 1, n. 2, abril, 2012, p. 54-60, PUC, São Paulo.

ALENCAR, G. A., MOURA, M. R., BITENCOURT, R. B. Facebook como plataforma de ensino/aprendizagem: o que dizem os professores e alunos do IFSertão – PE. In: Educação, formação e tecnologias. Vol. 6. N. 1, julho, 2013, p. 86-93.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de Caso: Seu Potencial Em Educacao. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), n. 49, p. 51-54, 1984.

ARAÚJO JR., C. F. de. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (Org.). In: Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p.21-42.

ARAÚJO, A. C. C. de A., SOARES, A. P.; PEREIRA, R. Redes sociais: a percepção do uso do Facebook no processo de ensino e aprendizagem pelos docentes do Programa de Pós Graduação em Gestão de Informação, do conhecimento e novas tecnologias. In: XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Florianópolis, SC, jul., 2013.

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais: In: COSCARELLI, C. V. (org.). Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 88-115.

ASKEHAVE, I.; SWALES, M. J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). Gêneros e sequencias textuais. Recife: Edupe, 2009, p. 221-247.

BAKER, M. J. et al. O computador como suporte de aprendizagem colaborativa no espaço do debate. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (Org.). Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 57-71.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-334.

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. O ato de resenhar na e para a academia. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v.11, n.1, p.33-57, jan./jun. 2008.

BARROS, K. S. M; CRESCITELLI, M. F. C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S.C; ELIAS, V. M. S; CABRAL, A. L. T. (Org). Interações

Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

BAZERMAN, C. Escrita, gênero e interação social. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

BENSON, P. Qualitative Methods: Overview. In: The encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

BENTES, A. C. A abordagem do texto: considerações metodológicas em torno dos objetos e unidades de análise textual. In: VII Simpósio de Estudos Linguísticos, 2009, Niterói. Cadernos de Resumos do VII Simpósio de Estudos Linguísticos. Niterói: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 1, 2009.

BEZERRA, B. G. A distribuição das informações em resenhas acadêmicas. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônica de gêneros? In: RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão SC. Anais. Tubarão: Unisul, 2007. v. 1. p. 729-742.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. In: Veredas on-line (ensino), v.2, 2007, p. 58-77.

CAMPOS, T. C. S.; BARCELOS, G. T. Uso do Facebook como ferramenta educacional: rede social ampliando as discussões escolares. In: Congresso Integrado da Tecnologia da Informação, 2012, Campos dos Goytacazes. Anais do Congresso Integrado da Tecnologia da Informação, 2012. p. 1-10.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CARVALHO, J. de S. Redes e comunidades virtuais de aprendizagem: elementos para uma distinção. Dissertação (Mestrado em Educação). 2009. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CITELLI, B. H. M. BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: violência e possibilidades. In: GERALDI, J. W.; CHIAPPINI, L. Aprender e ensinar com textos de alunos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COSCARELLI, C. V. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13-20.

D'ANDRÉA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Produzindo textos em coautoria no Google Docs. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. Letramento Digital: em 15 cliques. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p.58-66.

DELL'ISOLA, R. L. P. Retextualização: do texto ao texto. In: _____. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 36-44.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L. Coesão e coerência textuais. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

FEITOSA, J. A. F.; LIMA, I. P. de; VASCONCELOS, F. L. H. A ferramenta chat como recurso pedagógico no ensino de física. In: EaD em foco. Fundação Cecierj, v. 3, n. 1, Rio de Janeiro, dez. 2013, p. 82-95.

FERREIRA, G. M. dos S. et al. Facebook e recursos educacionais abertos na formação de pesquisadores em educação: percepções e reflexões. In: Educação, Formação & Tecnologias, vol.7, n. 1, jan./ jun., 2014, p. 47-60.

FLICK, U. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In: GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 7-11.

FORTUNATO, G. C. Os adolescentes e o blog: a produção textual na sala de aula e na internet. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. Letramento Digital: em 15 cliques. Belo Horizonte: RHJ, 2012.p. 175-187.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: Aprender e ensinar com textos de alunos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIBBS, G. Natureza da análise qualitativa. In: GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-25.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-de-MELLO, R. (Org.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 115-128.

GOMES, J. V. O gênero resumo acadêmico no ensino médio: relato de uma experiência. In: Revista ao pé da letra. Vol. 15, n. 1, jan./jun., 2013, p. 111-131.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta socioretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HERNANDES, C. A. M.; SANTANA, R. A.; FALCÃO, S. D. Sobre o uso do chat como ferramenta auxiliar de ensino e aprendizagem no curso de Mestrado em Informática da Universidade Católica de Brasília. In: Revista Tecnologia da Informação. Ed. Universa, v. 2, n. 1, Brasília, 2000, p. 51-58.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: Aprender e ensinar com textos de alunos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. Resenha. 6 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHAES, A. R. et al. Redes sociais digitais no ensino de matemática: impressões de professores do ensino superior. In: VII Congresso Iberoamericano de Educación Matemática, 2013, Montevideo. VII CIBEM, 2013. p. 7091-7097.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? In: Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago, 2009, p. 49-63.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 9-12.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos envolvidos na retextualização. In: _____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 67-72.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino da língua. In: MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a, p. 147-221.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

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

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

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: Congresso Internacional da Abralín, 2003. Anais... 2003. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/posletras/Referenciacao%20e%20retextualizacao.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2009.

MILLER, C. R. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller. Recife: Universitária da UFPE, 2009. 232 p.

MORAN, J. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. 2000. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf/>. Acessado em: 22 de mar de 2015.

MOTTA-ROTH, D. Processamento de construção social do gênero resenha acadêmica. Linguística Aplicada, 38. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, jul./dez. 2001, p.29-45

MOTTA-ROTH, D. Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book Reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics. 1995. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 1995.

MOTTA-ROTH, D. Termos de elogio e crítica em resenhas acadêmicas em linguística, química e economia. In: Intercâmbio, n. 6, 1997.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MURTA, A. C. Estudo da influência do gênero esquema na produção do resumo acadêmico. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

PATRÍCIO, M. R. V.; GONÇALVES, V. M. B. Utilização educativa do Facebook no Ensino Superior. 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2879>>.

PEREIRA, V. de O. Bate-papo na Internet: algumas perspectivas educativas. 2004. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2004.

PHILLIPS, L. F.; BAIRD, D.; FOGG, BJ. Facebook for Educators. 2011. Disponível em: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/ed88/Xconteudos-digitais/arquivos/Facebook-for-educators-guide-ENG.pdf>>.

PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: Rev. Moara, Belém, n. 26, p. 15-52, ago./dez. 2006.

PORTUGAL, R. A. A resenha acadêmica no processo de retextualização, mediada pela sequência didática. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2011.

REIS, F. das C. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-110.

RIBEIRO, A. E. Por que o computador on-line é bem vindo no planejamento das nossas aulas?. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. Letramento Digital: em 15 cliques. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 12-21.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2012. Resenha de: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. Análise e produção de textos. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 207-210, jan./abr. 2013.

SANTOS, R. M. ; MACHADO, G. J. C. A didática online: propostas e desafios. In: Scientia Plena, v. 6, n. 7, p. 1-10, 2010.

SERRA NETO, I. Z. A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica e no uso da paráfrase. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

SILVA, A. V. L. da. A intertextualidade na produção de resenha no ensino superior. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, A. V. L. da. Recursos linguísticos em resenhas acadêmicas e a apropriação do gênero. Curitiba: Appris, 2011a.

SILVA, I. M. M. Gêneros digitais: navegando rumo aos desafios da educação a distancia. In: Estudos em Linguagem. vol. 1, n.1, jan. a jun., 2011b, p. 125-143.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. da. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas da leitura e da produção de textos acadêmicos. In: Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. de L. M. Retextualização: movimentos de aprendizagem. In: II Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição, 2003, Belo Horizonte FAE/UFMG. Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003.

SWALES, J. M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

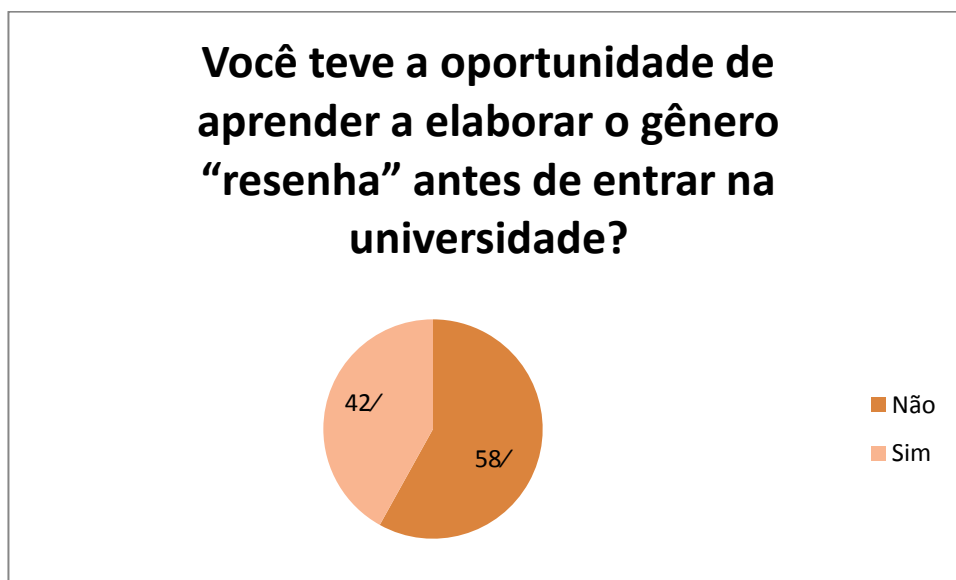
THEREZO, G. P. O resumo como prática de leitura e de produção de texto. In: R. Letras, PUC. Campinas, n. 20 (1/2), p. 20-43, dez. 2001.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. In: Ciência da Informação (Impresso), Brasília, v. 34, n.2, p. 93-104, 2005.

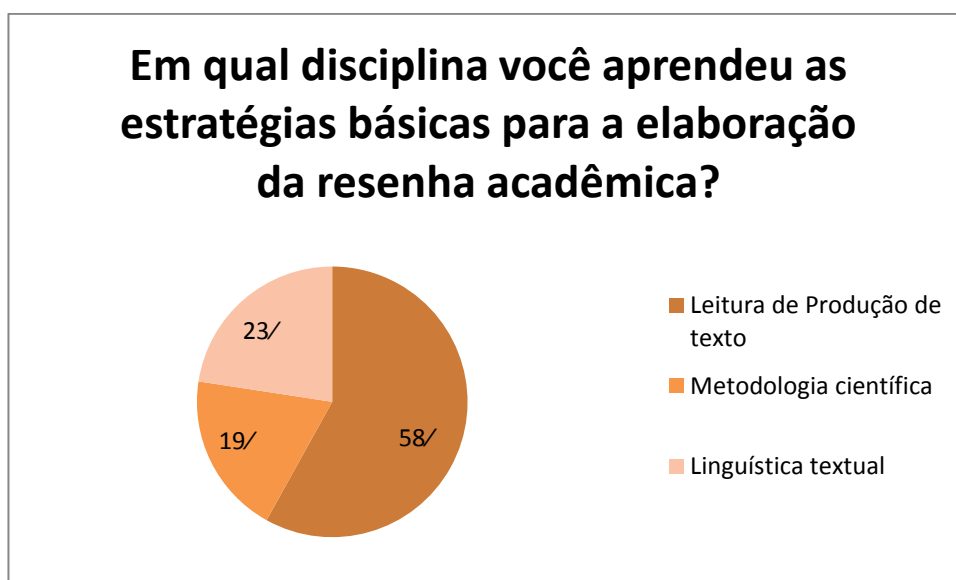
APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de sondagem

1. Você teve a oportunidade de aprender a elaborar o gênero “resenha” antes de entrar na universidade? Em qual série? O ensino foi significativo para você? Você, de fato, se sentiu preparado para produzir esse gênero? Comente.



2. Em qual disciplina, na universidade, você aprendeu as estratégias básicas para a elaboração da resenha acadêmica?



3. Depois de ter aprendido as principais estratégias para a elaboração da resenha acadêmica na disciplina mencionada anteriormente, você se sente preparado e seguro para produzir uma resenha eficazmente? Justifique.

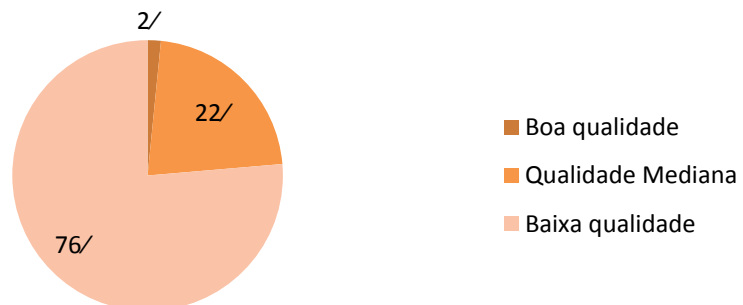
Após ter aprendido as estratégias para a elaboração da resenha, você se sente preparado para produzir uma resenha eficazmente?



4. Você considera que as resenhas que você já produziu apresentam:

() Boa qualidade () Qualidade mediana () Baixa qualidade

Qual a qualidade das resenhas produzidas por você durante a graduação?



APÊNDICE B - Orientações para a aula no chat

- É de extrema importância a releitura do artigo Abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual da Anna Christina Bentes. Isso se justifica pelo fato de que a aula será construída basicamente a partir dos comentários de vocês a respeito do texto. Essa estratégia de “ouvir” a opinião de vocês é fundamental, já que a construção da resenha exige um grande domínio da temática do texto que será resenhado.
- A primeira aula no chat terá como objetivo discutir aspectos relacionados à **avaliação** do artigo de Anna Cristina Bentes, a fim de contribuir para a realização de uma resenha sobre esse texto. Além disso, levaremos outros textos acadêmicos que dialogam com o artigo de Bentes para ajudar na avaliação do mesmo. É importante lembrar que vocês selecionarão os textos e justificarão porque eles dialogam com o artigo de Bentes.
- A aula terá o objetivo de promover uma **discussão que busque ajudar vocês a desenvolverem melhor a avaliação do artigo** e, portanto, o chat não será o espaço destinado para tirar dúvidas individuais a respeito da primeira resenha feita por vocês.
- Não precisam se preocupar em escrever na **norma padrão**, pois desvios ortográficos e gramaticais são totalmente aceitáveis nesse contexto virtual.
- Serão apresentados no chat alguns **trechos da resenha produzida por vocês** a fim de se promover a discussão dos problemas encontrados nesses fragmentos. É importante deixar claro que não o autor da resenha não será identificado e, portanto, mesmo que alguém reconheça que o trecho mencionado corresponde a sua resenha, sugerimos que não haja identificações. Além disso, analisaremos os fragmentos destacados de forma respeitosa e polida.
- A aula no chat exige uma **atenção redobrada do aluno** em função do grande fluxo de informação. Então, não se assustem com isso, pois é uma característica da aula virtual e rapidamente vocês se acostumarão.
- Sempre que forem dialogar com algum participante específico utilizem o **vocativo** para selecioná-lo.

Bom trabalho a todos!! Espero que vocês aproveitem essa nova experiência de ensino-aprendizagem!! =D