

ROSANY APARECIDA PORTUGAL

**A RESENHA ACADÊMICA NO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO,
MEDIADA PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

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
2011

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

P853r
2011

Portugal, Rosany Aparecida, 1978-

A resenha acadêmica no processo de retextualização,
mediada pela sequência didática / Rosany Aparecida
Portugal. – Viçosa, MG, 2011.

xviii, 143f. : il. (algumas col.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Adriana da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 121-124

1. Elaboração de resenhas. 2. Redação acadêmica.
 3. Publicações científicas - Seções, colunas, etc - Resenhas.
- I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 808.066

ROSANY APARECIDA PORTUGAL

**A RESENHA ACADÊMICA NO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO,
MEDIADA PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

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: 24 de fevereiro de 2011.

Prof^ª. Jane Quintiliano Guimarães Silva

Prof^ª. Maria Carmen Aires Gomes

Prof^ª. Adriana da Silva
(Orientadora)

*À minha família, que
acredita em mim, incondicionalmente e sempre.*

*Deus só nos faz desejar aquilo que
Ele sonha para nós.
(Santa Teresinha de Lisieux)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da vida e de todas as coisas possíveis e impossíveis, por ter me mantido perseverante, até o fim.

A Nossa Senhora Aparecida, por ter cuidado de mim, mesmo quando eu nem sabia.

Aos meus pais, Vicente Portugal e Matildes Portugal, por terem me indicado sempre o caminho do bem e da justiça, por me permitirem ir muito além da educação formal, por me proporcionarem acesso à cultura, às artes, ao conhecimento.

Às minhas irmãs Rita e Meire e cunhados Guilherme e Rui, pelo incentivo, pela dedicação e por terem muito mais certeza (até do que eu mesma) de que eu podia.

Aos meus sobrinhos, Guilherme, Cássio e Maria Adelaide: foi porque eles me olhavam com admiração que eu perseverei!

Ao Marcus, meu noivo, pelo amor, companheirismo, dedicação: é tanto que nem cabe!

Ao Mons. Licínio Fernandes de Oliveira (*in memoriam*), pelas bênçãos e orações de toda a vida. Sua mão esteve sobre a minha cabeça no início dessa caminhada; sei que agora, ao final, lá do céu, ele olha por mim!

À tia Teresa, pela dedicação de toda a vida.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Adriana da Silva, por nortear cuidadosamente meu trabalho e acreditar em minha capacidade, pelas palavras de motivação, pela atenção, pela paciência e por me fazer aprender bem mais do que eu imaginava.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo apoio financeiro.

Às professoras Maria Carmen Aires Gomes e Ana Maria Ferreira Barcelos, pela coorientação no mestrado e pela amizade.

À professora Dr^a Jane Quintiliano Guimarães Silva, pelas preciosas contribuições apresentadas durante a defesa desta dissertação.

A todos os funcionários e professores do Departamento de Letras, especialmente a Adriana, secretária do Programa de Pós-Graduação, pela atenção, presteza e competência.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo, pelas risadas, pela convivência.

Aos alunos da Universidade Federal de Viçosa, que participaram deste estudo, pelo envolvimento com o trabalho, por permitirem a análise e divulgação dos dados e por me levarem a perceber o processo de ensino-aprendizagem de forma mais profunda.

À Universidade Federal de Viçosa, por fazer parte da minha vida há tanto tempo.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE GRÁFICOS	xiii
LISTA DE SIGLAS	xiv
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvii
1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1. Retextualização	7
2.2. Intertextualidade: conceitos e categorias	13
2.2.1. Alguns apontamentos sobre autoria	17
2.3. Gêneros textuais	18
2.3.1. Escola de Genebra: a perspectiva de Schneuwly e Dolz.....	19
2.3.2. John Swales: propósito comunicativo e comunidade discursiva ...	22
2.4. A configuração genérica da resenha acadêmica: modelo CARS, de Swales	26
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS	30
3.1. Alunos participantes deste estudo	31

	Página
3.2. O procedimento Sequência Didática aplicado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).....	32
3.3. Instrumentos de coleta de dados	33
3.4. Procedimentos de aplicação e de análise dos dados.....	34
3.5. Análises comparativas das produções textuais das duas turmas participantes deste estudo: a funcionalidade da SD.....	37
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	38
4.1. Questionário de sondagem	39
4.1.1. Sobre a conceitualização e finalidade do gênero resenha.....	39
4.1.2. Sobre a produção do gênero resenha.....	41
4.1.3. Sobre os demais conhecimentos dos alunos acerca do gênero resenha	46
4.2. Questionário de compreensão	50
4.3. Ocorrência de movimentos retóricos nas produções iniciais (PI) e finais (PF).....	68
4.3.1. Turma ECD	70
4.3.2. Turma LET.....	71
4.4. Intertextualidade.....	72
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
5.1. Discussão dos resultados do questionário de sondagem sobre a resenha	78
5.2. Discussão do questionário de compreensão	81
5.2. Análise comparativa dos movimentos retóricos entre as PI e PF, das turmas ECD e LET.....	82
5.2.1. Movimento 1 – Apresentação (contextualização e tema)	82
5.2.2. Movimento 2 – Descrição	88
5.2.3. Movimento 3 – Apreciação do resenhador	91
5.2.4. Movimento 4 – Conclusão e avaliação do artigo	96
5.3. Comparação entre PI e PF.....	98
5.4. Discussão sobre a produção das intertextualidades	105

	Página
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
6.1. Considerações para futuras pesquisas	119
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	125
ANEXO 1 – Termo de Consentimento	126
ANEXO 2 – Questionário de sondagem	127
ANEXO 3 – Mecanismo para análise do questionário de sondagem sobre a resenha acadêmica.....	128
ANEXO 4 – Texto-fonte	129
ANEXO 5 – Questionário de compreensão	139
ANEXO 6 – Exemplo do mecanismo de análise do questionário de compreensão.....	140
ANEXO 7 – Análise comparativa entre a PI e a PF	141
ANEXO 8 – Classificação das perguntas de compreensão.....	142
ANEXO 9 – Datas e atividades da Sequência didática.....	143

LISTA DE QUADROS

	Página
1. Exemplos de RS, RR e RI, questão 1.....	53
2. Exemplos de RS, RR e RI, questão 2.....	55
3. Exemplos de RS, RR e RI, questão 3.....	57
4. Exemplos de RS, RR e RI, questão 4.....	59
5. Exemplos de RS, RR e RI, questão 5.....	61
6. Exemplos de RS, RR e RI, questão 6.....	63
7. Exemplos de RS, RR e RI, questão 7.....	65
8. Exemplos de RS, RR e RI, questão 8.....	67
9. Resultados dos movimentos retóricos das PI e PF.....	69
10. Exemplo de CSR.....	75
11. Ocorrências de CSR, em ECD e LET.....	75
12. Exemplificação da evolução do passo 1, turma ECD.....	84
13. Exemplificação da evolução do passo 1, turma LET.....	85
14. Exemplificação da evolução do passo 3, turma ECD.....	86
15. Exemplificação da evolução do passo 3, turma LET.....	86

	Página
16. Exemplificação da evolução do passo 4, turma ECD	87
17. Exemplificação da evolução do passo 4, turma LET	88
18. Exemplificação da evolução do passo 5, turma ECD	89
19. Exemplificação da evolução do passo 5, turma LET	90
20. Exemplificação da evolução do passo 6, turma ECD	91
21. Exemplificação da evolução do passo 7, turma ECD	92
22. Exemplificação da evolução do passo 7, turma LET	93
23. Exemplificação da evolução do passo 8, turma ECD	93
24. Exemplificação da evolução do passo 9, turma LET	94
25. Exemplificação da evolução do passo 9, turma LET	95
26. Exemplificação da evolução do passo 9, turma LET	95
27. Exemplificação da evolução do passo 11, turma ECD	97
28. Exemplificação da evolução do passo 11, turma ECD	97
29. Exemplificação da evolução do passo 11, turma LET	98
30. Estruturas rescritas na PF, de ECD	100
31. Estruturas rescritas na PF, de LET	104
32. Exemplo de paráfrase, da turma ECD	107
33. Exemplo de paráfrase, da turma LET	108
34. Exemplo de citação, da turma ECD	109
35. Exemplo de citação, da turma LET	110
36. Exemplo de citação sem referência, da turma ECD	111
37. Exemplo de citação sem referência, da turma LET	112
38. Exemplo de cópia, da turma ECD	113
39. Exemplo de cópia, da turma LET	114

LISTA DE TABELAS

	Página
1. Comparação de resultados sobre a conceitualização do gênero resenha ..	40
2. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre a definição de resenha, aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010	40
3. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre o nível de ensino no qual os alunos das turmas ECD e LET já escreveram resenha. Viçosa (MG), 2010.....	42
4. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre as ações de resenha, aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010	42
5. Comparação de resultados sobre o critério fundamental para a resenha acadêmica.....	43
6. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre o critério fundamental para que uma produção seja considerada uma resenha acadêmica, em relação às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010	45
7. Comparação de resultados sobre a linguagem utilizada na resenha acadêmica.....	46
8. Comparação de resultados sobre os tipos de resenha.....	47
9. Comparação de resultados sobre suporte	48

	Página
10. Diferenças entre resenhas.....	48
11. Diferenças entre resumo e resenha.....	49
12. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre as diferenças entre resenha e resumo, em relação às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010	50
13. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o número de respostas satisfatórias (RS), razoáveis (RR) e insatisfatórias (RI) em relação ao questionário de compreensão aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010	51
14. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o comparativo PI e PF referentes aos movimentos da produção textual das turmas A e B. Viçosa (MG), 2010	69
15. Levantamento de ocorrências de paráfrases.....	74
16. Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste sobre intertextualidade (paráfrase) aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010.....	76

LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Esquema da seqüência didática.....	21
2. Modelo <i>CARS</i> para introduções de artigos de pesquisa.....	26
3. Modelo <i>CARS</i> para introduções de artigos de pesquisa.....	27
4. Protótipo da resenha acadêmica.....	28
5. Configuração genérica prototípica da resenha de artigo científico.....	29
6. Proporção (%) de respostas satisfatórias (RS), razoáveis (RR) e insatisfatórias (RI) nas turmas ECD e LET, submetidas ao questionário de compreensão. Viçosa (MG), 2010	52

LISTA DE GRÁFICOS

	Página
1. Resultado da primeira pergunta do questionário de compreensão.....	54
2. Resultado da segunda pergunta do questionário de compreensão	56
3. Resultado da terceira pergunta do questionário de compreensão	58
4. Resultado da quarta pergunta do questionário de compreensão	60
5. Resultado da quinta pergunta do questionário de compreensão	62
6. Resultado da sexta pergunta do questionário de compreensão	64
7. Resultado da sétima pergunta do questionário de compreensão.....	66
8. Resultado da sétima pergunta do questionário de compreensão.....	68
9. Evolução dos movimentos retóricos da PI para a PF, turma ECD.....	71
10. Evolução dos movimentos retóricos da PI para a PF, turma LET	72

LISTA DE SIGLAS

TF	Texto-fonte
ED	Engenharia Didática
LT	Linguística Textual
P	Paráfrase
C	Cópia
PSR	Paráfrase se referência
CCR	Citação com referência
CSR	Citação sem referência
ECD	Turma 1, alunos de Economia Doméstica
LET	Turma 2, alunos de Letras
PI	Produção inicial
PF	Produção final
SD	Sequência didática
ED	Engenharia didática
T1 a T28	Numeração das resenhas da turma LET
R1 a R28	Numeração das resenhas da turma ECD

RESUMO

PORTUGAL, Rosany Aparecida, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2011. **A resenha acadêmica no processo de retextualização, mediada pela sequência didática.** Orientadora: Adriana da Silva. Coorientadoras: Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Carmen Aires Gomes.

Este trabalho inscreve-se na área da Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de Língua Materna, e tem a pretensão de divulgar resultados relativos à investigação sobre a influência da intertextualidade no processo de retextualização da resenha acadêmica, mediada pela sequência didática (Schneuwly e Dolz, 2004). Buscamos, assim, apresentar um panorama de como os alunos da Educação Superior, de uma comunidade discursiva específica, com propósitos comunicativos específicos, se apropriam do discurso alheio na produção e retextualização da resenha acadêmica. Objetivamos também corroborar nossa proposição de que a SD favorece o aprendizado do gênero resenha. Para tanto, formulamos uma sequência didática, com base no modelo de Schneuwly e Dolz (2004), que objetivava ensinar o gênero resenha vinculando-o a atividades de retextualização, como propuseram Marcuschi (2001), Travaglia (2003), Dell’Isola (2007) e Simões (2009). Além dos autores citados, tomamos como base o conceito de gênero de Swales (1990). O *corpus* foi constituído por cento e doze (112) produções textuais, divididas em duas turmas, sendo cinquenta e seis (56) de cada turma, entre PI (produção inicial) e PF (produção final), segundo o esquema da SD.

As análises demonstraram que, inicialmente (PI), os alunos copiavam trechos do texto-fonte (TF) ou faziam citações e paráfrases sem menção ao autor, como presumimos no início da pesquisa. Após a aplicação da SD, o número de paráfrases aumentou, assim como o número de cópias diminuiu, portanto obtivemos resultados satisfatórios. A SD foi favorável, ainda, quanto à elaboração da resenha, porque, a partir do módulo sobre a configuração do gênero, os alunos acrescentaram importantes movimentos retóricos na PF. A utilização de movimentos retóricos, no entanto, não foi suficiente para que as duas turmas alcançassem bons resultados, porque o processo de retextualização pressupõe a compreensão do texto-fonte.

ABSTRACT

PORTUGAL, Rosany Aparecida, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2011. **The academic review in the retextualization process mediated by a didactic sequence.** Adviser: Adriana da Silva. Co-Advisers: Ana Maria Ferreira Barcelos and Maria Carmen Aires Gomes.

This dissertation fits in the area of Applied Linguistics, more specifically in the field of teaching of first language, and intends to disclose results concerning a research on the influence of intertextuality in the process of retextualization of the academic genre review, mediated by a didactic sequence (DS). Therefore, we aim to present an overview of how university students of a specific discursive community, with specific communicative purposes, appropriate of the discourse of others in the production and retextualization of academic review. We also aim to support our proposition that the DS favors the teaching and learning of the genre review. To this end, we formulate a didactic sequence, based on the model and Schneuwly and Dolz (2004), which aimed to teach the genre review linking it to retextualization activities as proposed by Marcuschi (2001), Travaglia (2003), Dell'Isola (2007) and Simões (2009). Besides the authors mentioned, we based the DS on the concept of genre by Swales (1990). The corpus consisted of one hundred twelve (112) textual productions, being fifty-six productions (56) of each class, between IP (initial production) and FP (final production), according to the scheme for the DS. The analysis showed that, initially (PI), the students were copying snippets of source text

(ST) or quotations and paraphrases without mentioning the author of the ST, as assumed in the baseline. After the implementation of the DS, the number of paraphrases increased, so as decreased the number of copies. This way, we obtained satisfactory results. The DS was favorable, although, for the preparation of the review, because, from the module on the configuration of the genre, students added important rhetorical movements in the FP. The use of rhetorical moves, however, was not enough for the two groups to reach good results, because the process of retextualization presupposes an understanding of the source text.

1. INTRODUÇÃO

A leitura e a produção de textos são atividades fundamentais para a inserção do indivíduo em seu meio, para sua interação com as diversas fontes de informação e atividades sociais, principalmente em uma sociedade centrada em textos multimodais, que fazem uso de palavras e imagens e requerem do leitor habilidades diferenciadas para compreender textos tanto verbais quanto não-verbais.

Consideramos que a leitura e a compreensão textual estão diretamente relacionadas à produção eficiente de gêneros textuais, especialmente, nesta pesquisa, de gêneros acadêmicos. Leitura e compreensão são processos de construção de sentidos, nos quais, pela interação leitor/texto/contexto, o leitor participa ativamente, ou seja, a produção de sentido também prescinde a situação comunicativa, ao contexto em que o texto se insere e às inferências realizadas pelo leitor.

Nas instituições de ensino superior, os problemas de leitura, compreensão e produção são recorrentes, pois os alunos apresentam dificuldades em produzir gêneros da esfera acadêmica, pelo fato de muitas vezes não conseguirem reconhecê-los. Professores relatam que grande parte das produções textuais apresentadas pelos alunos da Educação Superior são recortes de textos já existentes. E como produzir gêneros como a resenha¹, é de suma importância na formação acadêmica, é necessário que sejam repensados os meios pelos quais essa atividade se realiza.

¹ Para fins educacionais, assumimos, como resenha, textos que tragam principais informações sobre os conteúdos de um TF (texto-fonte) – como organização global, contexto de produção e recepção, intertextualidades – acrescidas de comentários do resenhador (MACHADO, 2004).

A partir da existência de problemas de leitura e produção textual na Educação Superior bem como da necessidade de se reestruturarem os meios pelos quais essas atividades são ensinadas, propomos a retextualização de gêneros escritos em outros gêneros escritos como um meio eficiente para a produção de gêneros textuais da esfera acadêmica, uma vez que não se trata de um processo mecânico, mas requer do aluno reflexão sobre a configuração do gênero, sobre o suporte de veiculação, assim como sobre aspectos linguísticos, lexicais, entre outros. Como afirma Marcuschi (2001), a produção textual “é uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2001, p. 46), pois, para efetuar-la, o aluno deve modificar, por exemplo, o léxico, a estrutura frasal, as características dos gêneros trabalhados, para que o novo texto se adeque ao gênero de destino e atenda aos objetivos da retextualização.

Acreditamos, assim, que a atividade de retextualização, se trabalhada de maneira adequada, pode ajudar a encontrar respostas para os questionamentos sobre os problemas de escrita, pois o aluno deverá refletir sobre aspectos como configuração dos gêneros eleitos para a atividade proposta, situação comunicativa, léxico, estrutura frasal, entre outros fatores.

Dessa forma, entendemos que o processo de retextualização favorece o aprendizado da produção escrita, uma vez que retextualizar é reescrever um texto em outro, observando-se a transformação de uma modalidade textual, oral ou escrita, em outra. Realizamos essa atividade frequentemente, por exemplo, quando relatamos uma conversa oralmente, quando reescrevemos um texto previamente comentado por um professor, entre outras situações. Na esfera acadêmica, no entanto, a atividade de retextualização se torna mais complexa porque, ao produzir textos baseados em outros textos previamente estudados (livros, artigos etc), os alunos, por vezes, não articulam as idéias, não as adaptam ao gênero, à proposta de trabalho do professor, à situação comunicativa. Nessa atividade, muitas vezes, esses alunos copiam trechos dos textos-fonte, apropriando-se do discurso alheio sem fazer referência ao autor, o que justifica a investigação das intertextualidades, nesta pesquisa.

Feitos esses apontamentos, acreditamos existirem pelo menos duas razões que justificaram a realização desta pesquisa. A primeira delas se refere ao seu contexto de investigação: são raras as pesquisas em Educação Superior que tratam sobre o tema da retextualização, com ênfase nas intertextualidades produzidas pelos alunos da Educação Superior (MATÊNCIO, 2005; SILVA, 2009).

A atividade de retextualização já foi estudada por importantes autores (TRAVAGLIA, 2003; MARCUSCHI, 2001; MATÊNCIO, 2003; MATÊNCIO; SILVA, 2005; DEL'ISOLLA, 2007; MILITÃO, 2007; SIMÕES, 2009; PANIAGO; ALVES FILHO, 2009). Muitos desses autores verificaram que, enquanto participantes do processo de escrita, os alunos da Educação Superior retextualizam, por exemplo, ao resumirem textos para estudar, ao fazerem anotações de aula etc. Entretanto, ao desenvolverem essa atividade de forma sistemática, ou seja, ao escreverem um gênero para o professor, reproduzem os treinamentos aos quais foram submetidos na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Constroem seus textos fazendo uma espécie de seleção do que julgam mais importante, algumas vezes desconsiderando os critérios de textualidade, de adequação ao gênero, entre outros fatores. Professores reclamam que os alunos não constroem seus próprios textos, mas copiam as idéias que acham interessantes ou mais importantes nos textos que lêem. Muitos deles apropriam-se indevidamente de discursos alheios para corroborar suas práticas de escrita, muitas vezes assumindo a autoria, ainda que não compreendam a problemática da prática da cópia.

Apesar dessas importantes constatações, há uma lacuna no que se refere à análise das intertextualidades produzidas pelos alunos da Educação Superior, uma vez que grande parte dos estudos se vincula à análise da coesão e coerência textuais, decorrentes da atividade de retextualização. Propusemo-nos, portanto, a verificar, neste estudo, as categorias de intertextualidade presentes nas retextualizações do artigo acadêmico para a resenha, produzidas pelos alunos de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A segunda razão para a realização deste estudo se refere ao ensino da produção escrita. Uma vez que os problemas de leitura, compreensão e produção persistem na Educação Superior, percebemos a necessidade de se repensarem os métodos utilizados pelos professores.

Como já apontamos, a leitura está diretamente relacionada à compreensão, e ambas tornam-se fundamentais ao buscarmos entender como se dá a construção textual dos nossos alunos, em especial neste estudo, nas intertextualidades encontradas nos textos resultantes da atividade de retextualização. Entendemos que, para retextualizar, é preciso ter habilidades de leitura e compreensão bem desenvolvidas, portanto, faremos algumas colocações acerca desse tema.

Em todos os níveis de ensino, a leitura também aparece como um problema que necessita prontamente de soluções. Na Educação Superior, entretanto, a resolução desses problemas é mais urgente, uma vez que os estudantes têm uma carga muito maior de leituras complexas, próprias da esfera acadêmica, com as quais não estavam acostumados. Dessa maneira, se ocorrer comprometimento quanto à qualidade do ensino da leitura, conseqüentemente a produção textual também ficará comprometida. Como acreditamos que ler equivale a compreender, para que sejam produzidas retextualizações proficientes, o aluno deve desenvolver habilidades de leitura que funcionarão como base para sua produção textual. Isso se justifica pelo fato de que, na atividade de retextualização, o aluno deverá ler o texto, compreendê-lo, reorganizar as informações textuais para reescrevê-lo no mesmo gênero ou em outro.

Apresentados esses apontamentos, retomamos nossa segunda razão para o desenvolvimento deste estudo: uma contribuição para a melhoria no ensino da produção escrita. Assim, consideramos o procedimento Sequência Didática (SD), desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), como metodologia para o ensino da resenha acadêmica, porque, além de acreditarmos que ele favorece o aprendizado dos gêneros textuais, pretendíamos verificar se e como a SD influenciaria na retextualização de um gênero acadêmico, especificamente.

Portanto, apesar dos estudos já realizados acerca do procedimento Sequência Didática para o ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos, (GONÇALVES, 2007²) nesse nível de ensino, entendemos a necessidade de estudar mais especificamente as Sequências Didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004), aplicadas à resenha acadêmica em contexto mais específico, qual seja, turmas da Educação Superior, às quais a produção da resenha acadêmica é frequentemente solicitada. A resenha, portanto, foi escolhida por se tratar de um gênero importante e de circulação constate no meio acadêmico.

Nosso estudo teve como ponto de partida duas proposições. Primeiramente, procuramos checar se os alunos fizeram cópias sem marcar a fonte consultada, bem como se realizaram paráfrases e, posteriormente, se a aplicação da SD favoreceu o aprendizado da resenha acadêmica. Portanto, pretendíamos esclarecer as seguintes questões: Como ocorreria a intertextualidade nas retextualizações de alunos

² Estudos sobre os gêneros resumo de artigo opinativo, dissertação e resenha crítica.

universitários? Quais seriam os tipos de intertextualidades encontradas nessas retextualizações? Os alunos parafraseariam as idéias do TF, assumiriam autoria de forma indevida, fariam citações? A utilização da SD como metodologia de ensino da resenha acadêmica seria favorável ao aprendizado desse gênero?

A partir dessas perguntas de pesquisa, buscamos, na discussão dos resultados, demonstrar como ocorreu a relação entre a intertextualidade e a atividade de retextualização do gênero acadêmico artigo científico para o gênero acadêmico resenha, bem como avaliar a influência do conhecimento sobre a configuração genérica da resenha acadêmica no processo de produção textual, por meio da SD. Verificamos também se os alunos utilizaram paráfrases ou se apropriaram da palavra do outro, assumindo a autoria do discurso, se dialogaram com outros textos por meio de citações, paráfrases ou cópias.

No que tange à contribuição da nossa pesquisa para o ensino, buscamos, além de avaliar as vantagens de se trabalharem as SD no processo de produção textual, fornecer subsídios teóricos para a intervenção do professor no ensino da escrita. Além disso, entendemos que o aluno precisa reconhecer a estrutura composicional para a produção de gêneros acadêmicos, na Educação Superior, porque, muitas vezes, o professor universitário, partindo do pressuposto de que o aluno já entende a configuração do gênero, solicita a produção textual sem apresentar a estrutura composicional do gênero requerido.

Esta dissertação se subdivide em cinco capítulos: no primeiro capítulo, apresentaremos o referencial teórico que dá suporte às nossas análises e discussões; no segundo capítulo, serão expostos os aspectos metodológicos, que apresentam como nosso trabalho se desenvolveu; no terceiro capítulo, apresentaremos os resultados obtidos a partir da aplicação da SD; no quarto capítulo, discutiremos os resultados à luz das teorias relacionadas no referencial teórico; e, por fim, no quinto capítulo abordaremos nossas considerações finais para este trabalho, bem como considerações que poderão gerar pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura e a escrita são processos contínuos e complementares, aperfeiçoados gradativamente durante a educação formal. Professores afirmam que os estudantes da Educação Superior apresentam dificuldades em abstrair os temas dos textos que lêem e ressaltar as idéias relevantes, bem como outros fatores essenciais para a posterior produção de gêneros acadêmicos, que é fundamental nesse nível de escolarização.

Um dos papéis, portanto, dos professores universitários e pesquisadores das áreas de leitura e produção textual é planejar meios de superação desses problemas, com o objetivo de tentar resolver deficiências de leitura e produção dos estudantes, futuros profissionais. Nesse sentido, a retextualização pode ser uma ferramenta de auxílio à produção textual, porque entendemos ser um meio de conduzir o aluno a escrever produtivamente, uma vez que, para retextualizar, é necessário, antes, compreender o texto.

Neste capítulo, trabalharemos os conceitos de retextualização, intertextualidade, autoria e gênero textual, apresentando nossa base teórica para cada um desses conceitos. Na primeira seção, discorreremos sobre o processo de retextualização, que sustentará a forma como compreendemos o processo de produção textual. Na segunda, apresentaremos algumas questões referentes à intertextualidade, que está diretamente relacionada à maneira como os alunos selecionam as informações que serão usadas na produção textual, com ênfase na produção de paráfrases e na autoria. Na terceira parte, faremos apontamentos sobre a SD, apresentando a proposta desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004). Na quarta

parte, apresentaremos importantes teorias de gêneros, enfatizando os estudos de Swales (1990) e o modelo *CARS*, para a produção de gêneros acadêmicos, porque o tomamos como base para a formulação do nosso modelo de ensino da resenha acadêmica.

2.1. Retextualização

Neste trabalho, a retextualização caracteriza-se como a passagem de um gênero escrito para outro gênero escrito, considerando que essa atividade evidencia o funcionamento social da linguagem, pois todas as vezes que retextualizamos, reelaboramos o texto, configurando-o de uma forma diferente, com um novo formato de apresentação, de acordo com a situação comunicativa, com o propósito comunicativo do gênero e com a comunidade discursiva em que esse gênero se insere.

No Brasil, os primeiros postulados acerca do processo de retextualização surgiram nos estudos de Neuza Gonçalves Travaglia, em sua tese de doutoramento³. Nos termos da autora, traduzir consiste em uma transposição textual, que considera os critérios de textualidade, uma vez que “o tradutor **recoloca em texto** numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior” (TRAVAGLIA, 2003, p. 63, grifo da autora).

Os critérios de textualidade foram apresentados por Beaugrande e Dressler (2005), em sua obra “Introdução à Linguística Textual”. Inseridos no terceiro momento tipológico da Linguística Textual (LT)⁴, os autores, interessados na compreensão de como os textos funcionam na interação humana, expuseram e descreveram sete critérios de textualidade, que versam sobre a constituição do texto escrito e sobre a interferência do sujeito nessa construção.

³ Tese defendida em 1993, junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a respeito do conceito de tradução. Sua tese originou o livro publicado em 2003, pela Editora EDUFU, com o qual trabalhamos em nosso estudo. TRAVAGLIA, Neuza (1993). *A Tradução numa Perspectiva Textual*. Tese de Doutorado, USP, 315 p. (mimeo.).

⁴ Os três momentos apontados por Maria Elisabeth Conte (1977) são: i) a análise transfrástica, que focaliza as relações entre os enunciados de uma sequência; ii) a visão de texto como unidade lógico-semântica, que considera a significação como um todo, resultante de operações lógicas; e iii) o privilégio dos aspectos pragmáticos nas teorias de texto, que entende a compreensão textual produzida na relação do texto com o contexto (COSTA VAL, 1999, p. 1-3).

De acordo com Sebastián Bonilla, que apresenta a versão em espanhol da citada obra, “Introducción a la Lingüística del texto”, de Beaugrande e Dressler (2005), esses autores entendem que a todo texto é exigido o cumprimento de sete preceitos, que se inter-relacionam, sendo, esses, os critérios de textualidade. Os critérios são, segundo Beaugrande e Dressler (2005), a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade⁵.

Esses sete princípios estão interligados e possibilitam a construção dos sentidos do texto, uma vez que agem no campo linguístico – (“La cohesión representa la función comunicativa de la sintaxis” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 13) –, mas dependem sobremaneira das relações estabelecidas entre o texto e o seu contexto. Daí a importância de se considerarem os demais critérios.

A coesão estabelece a maneira como os elementos da superfície do texto se conectam. Esse critério, diferentemente do que propunham teorias anteriores (cf. HALLIDAY; HASAN, 1976 *apud* BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005), não consiste em um conjunto de relações superficiais que interconectam gramaticalmente os componentes do texto, mas, segundo Beaugrande e Dressler (2005), funciona assegurando que se mantenha ativa na memória a informação relevante, de maneira que, quando apareça um elemento pronominal, o receptor não tenha que voltar ao texto, bastando que recupere na memória a informação (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005).

A coerência, assim como a coesão, está centrada no material textual, além de ser construída por meio de operações de inferência; portanto, esse critério não tem sentido em si mesmo, mas depende da interação entre os conhecimentos que o texto apresenta e aqueles que o leitor desse texto traz consigo, no momento da leitura, que é o conhecimento de mundo adquirido. Esses dois critérios têm, ainda, em comum o fato de promoverem a “inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão à expressão desse nexos no plano linguístico” (COSTA VAL, 2006, p. 7).

Os critérios do tipo psicolinguísticos, arrolados por Beaugrande e Dressler (2005), versam acerca da participação dos usuários dos textos na construção dos

⁵ Nesta pesquisa, estudamos somente a intertextualidade.

significados. A intencionalidade está ligada ao produtor do texto assim como a aceitabilidade se relaciona ao leitor do mesmo texto. De acordo com esses autores,

para que uma determinada organização de elementos linguísticos constitua um texto, deve ser o resultado de uma eleição intencionada por parte do produtor do texto e, para que essa mesma organização possa ser utilizada na interação comunicativa, deve ser aceita pelo receptor do texto (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 169)⁶.

Assim, esses critérios estão diretamente ligados aos usuários/leitores, porque desses últimos depende parte da significação do texto.

Os critérios estabelecidos por Beaugrande e Dressler (2005) ainda contam com dois socialmente definidos: situacionalidade e intertextualidade. O primeiro constitui a pertinência do texto em relação ao contexto sociocomunicativo. Refere-se, em geral, aos fatores que fazem um texto ser relevante de acordo com a situação comunicativa em que aparece. O segundo, intertextualidade, propaga a ideia de que a interpretação de um texto depende do conhecimento que se tem de textos anteriores. Nesta pesquisa, como já afirmado, prendemo-nos ao fator intertextualidade, somente.

Apresentados os postulados de Beaugrande e Dressler (2005), observamos que os critérios de textualidade não se encontram meramente no plano formal da constituição textual, mas estão divididos entre os conhecimentos de mundo e linguísticos. Entendemos, como Marcuschi (2008), que o processo de produção de texto depende tanto da cotextualidade – aspectos linguísticos, representados pelos critérios de textualidade coesão e coerência – quanto da contextualidade – que engloba os conhecimentos de mundo, assim representados pelos critérios da aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

A despeito de não termos como ponto de convergência de nosso estudo o processo da tradução linguística, entendemos, como Travaglia, que a atividade de retextualização depende dos critérios de textualidade supracitados, por não ser um processo cristalizado, mas depender da reorganização do texto. Portanto, não se pode pensar os processos de tradução e retextualização desvinculados dos fatores de

⁶ Nossa tradução para: “para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección intencionada por parte del productor textual y que, para que esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, ésta há de se aceptada por el receptor textual”.

textualidade supracitados, porque, nessa atividade, como afirma Travaglia, referindo-se à tradução, o tradutor aciona:

todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

Dialogando com Travaglia (2003), Marcuschi (2001) afirma que a retextualização “não se trata de um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Assim, acreditamos que a atividade de retextualização conduz os alunos a “desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores de nossa sociedade através dos textos que ela produz e consome” (DEL’ISOLLA, 2007). Na esfera acadêmica, em que escrever textos científicos é fundamental, a atividade de retextualização pode se destacar como eficiente, se bem desenvolvida pelos participantes do processo de produção textual. Isso ocorre porque, além da necessidade de se entenderem os fatores responsáveis por permitir a construção de sentidos no texto, os chamados critérios de textualidade, a retextualização também requer do produtor de textos a compreensão do que pretende retextualizar.

Nosso estudo dialoga com Beaugrande e Dressler (2005), porque o processo de retextualização, assim como o processo de textualização, é dependente dos critérios apontados por esses autores. O texto oriundo do processo de retextualização está sujeito aos critérios de coesão e coerência, no âmbito lingüístico; à situacionalidade, porque, conforme explicam Schneuwly e Dolz (2004), na didática das línguas, é preciso criar uma situação concreta de produção textual (cf. procedimento Sequência Didática em SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); aos critérios de caráter psicolingüísticos, intencionalidade e aceitabilidade, porque o texto-produto da retextualização, na didática das línguas, precisa surgir de uma situação concreta de produção, em que o produtor tenha objetivos ao produzi-lo para determinado público leitor; à informatividade, porque, por exemplo, no caso deste estudo, a resenha acadêmica deve esclarecer o leitor acerca da obra resenhada; e, por fim, à intertextualidade, que é ponto de convergência desta pesquisa, uma vez que

buscamos entender, além de como os alunos retextualizam - por meio de uma sequência didática - um artigo científico em resenha, de que maneira esses mesmos alunos se apropriam do discurso alheio, nesse caso, do autor do artigo, para produzir seu próprio discurso.

Abalizados os motivos que nos fazem assumir os critérios de textualidade como importantes para o nosso estudo, sendo a intertextualidade o ponto principal, apontaremos, a seguir, sucintamente alguns pressupostos teóricos que explicam o processo de retextualização.

Muitos pesquisadores já estudaram o processo de retextualização (TRAVAGLIA, 2003; MARCUSCHI, 2001; MATÊNCIO, 2003; DEL'ISOLLA, 2007; SIMÕES, 2009). Entretanto, notamos sutis diferenças entre os conceitos assumidos por eles.

Travaglia (2003), como já expusemos, trata a retextualização como a reestruturação não somente lingüística, mas também textual e discursiva, considerando as estratégias de textualidade como fatores fundamentais para a realização dessa atividade. Na perspectiva de Matêncio (2003), a atividade de retextualização envolve tanto relações de gênero como de discurso. Essa autora, portanto, entende a retextualização como:

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Assim, notamos nítida semelhança entre as idéias precursoras de Travaglia (2003) e os postulados de Matêncio (2003), porque ambas as autoras entendem que a reestruturação do TF, na atividade de retextualização, supera a simples reformulação lingüística, atendo-se, também às questões contextuais. Também Matêncio e Silva (2005, p. 1) entendem, por retextualização, “a atividade que implica a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base (...), envolvendo relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade).”

Marcuschi (2001), tratando da oralidade e da escrita, afirma que:

as atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações

aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

Observamos que todo processo de retextualização pressupõe inevitavelmente a compreensão, visto que não se pode reescrever um gênero em outro gênero sem antes perceber que esse processo envolve relações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido. Ocorre, portanto, antes de se refazer um texto em outro, a atividade cognitiva da compreensão textual (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Dialogando com Matêncio (2003), Dell’Isola (2007, p.10) define retextualização como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Simões (2009), por sua vez, em seu trabalho sobre retextualização e recursos da internet, considera essa atividade como a reescrita do texto do aluno, após a intervenção do professor, por meio de comentários realizados, na ferramenta de revisão textual do editor de textos Word. Segundo a autora:

a prática da retextualização determina a reescritura do mesmo texto. Assim sendo, a produção textual pode ter até três estágios: (1) redação inicial respondendo a uma proposta de tema e de gênero; (2) reescritura para solução dos problemas encontrados no texto 1; (3) possibilidade de mais uma reescritura, para correção das inadequações ainda presentes na versão 2 do texto (SIMÕES, 2009, p. 6).

Nesse caso, observamos que o conceito de retextualização dessa pesquisadora versa a respeito da reestruturação textual, como ferramenta de correção da produção realizada pelo aluno. Esse conceito também trabalha a aquisição da habilidade de escrita, uma vez que as observações feitas pelo professor evidenciam tanto a configuração do gênero quanto os aspectos textuais.

Compartilhando desses postulados, entendemos retextualização como o processo de transformação de um texto em outro, sempre considerando aspectos da compreensão do TF, que devem ser mantidos no novo texto, bem como o conhecimento da configuração genérica proposta na atividade. Além disso, é

importante ressaltar que nosso estudo toma por base duas faces distintas e complementares da retextualização, uma vez que, como apresentado anteriormente, essa atividade ocorre por transformação de gêneros orais ou escritos em outros gêneros orais ou escritos (MARCUSCHI, 2001), bem como por reescrita ou refacção (SIMÕES, 2009). Assim, consideramos a primeira fase do desenvolvimento deste estudo como retextualização, por se tratar de uma elaboração de resenha a partir de um artigo científico, e a segunda parte, uma refacção ou reescrita, por se tratar da reestruturação da produção inicial realizada pelos alunos, a partir de observações feitas pela pesquisadora, bem como após a realização dos módulos da Sequência Didática elaborada.

Vale ressaltar também que nosso estudo utiliza os termos processo e atividade para se referir à retextualização, isso porque entendemos processo como a transformação do gênero em outro gênero e atividade como a aplicação de tarefas de produção textual, ou seja, os exercícios realizado em sala de aula.

Feitas essas observações, assumimos a retextualização de gêneros textuais⁷ como uma ferramenta importante para a produção de textos acadêmicos, uma vez que, durante a realização desta atividade, foram testados o conhecimento do gênero de fonte e de destino, a compreensão textual bem como um dos critérios de textualidade.

Faremos, no item seguinte, colocações sobre a intertextualidade, porque, como notamos no decorrer da pesquisa, na comunidade acadêmica, os alunos apropriam-se do discurso alheio em forma, por exemplo, de citações, paráfrases e cópias.

2.2. Intertextualidade: conceitos e categorias

Na Educação Superior, notamos que muitos alunos se apropriam de forma inadequada do discurso alheio, pois, muitas vezes, em suas produções textuais, não citam os autores dos artigos e demais publicações científicas. Dessa maneira, estudar as categorias de intertextualidade presentes nas retextualizações dos alunos da Educação Superior permite-nos observar como ocorre a apropriação do discurso

⁷ Assumimos gênero textual – e não gênero discursivo – porque, como explica Rojo (2005), a denominação gênero textual está mais diretamente relacionada à análise da materialidade do texto, análise esta que realizamos nesta pesquisa.

alheio pelos universitários, bem como ajuda a solucionar problemas de produção de textos técnico-científicos.

Beaugrande e Dressler (2005, p. 249) postulavam, em “Introdução à Linguística Textual”, que esse critério fundamental para a constituição da textualidade se

refere à relação de dependência que se estabelece entre, por um lado, os processos de produção e de recepção de um determinado texto e, por outro, ao conhecimento que os participantes em uma interação comunicativa têm de outros textos anteriores, relacionados com ele. Este conhecimento intertextual se ativa mediante um processo que se pode descrever como mediação.⁸

Para Bazerman (2007, p. 92), O fenômeno da intertextualidade é “uma das bases cruciais para o estudo da prática da escrita”. Assim, conceitos como os de Bakhtin (cf. BRAIT, 2008) acerca desse tema são fundamentais para o entendimento das práticas de produção textual. Ao introduzir, em seus estudos, o conceito de atitude responsiva ativa, Bakhtin (*op. cit.*) revela a amplitude da atividade intertextual, uma vez que lemos e escrevemos em resposta a uma leitura e escrita precedente, relacionando idéias, retomando conceitos.

O termo intertextualidade não aparece na obra de Bakhtin (FIORIN, 2006; BAZERMAN, 2007), mas a ideia de dialogismo entre textos é bastante evidente na obra desse autor. Seu postulado acerca do dialogismo deixa clara a idéia de que um texto não pode ser compreendido isoladamente, devido ao caráter interativo da linguagem humana. Assim, todo texto somente se completa quanto à sua significação quando relacionado a outros textos.

Ao tomar como base de seus estudos o enunciado, Bakhtin (2000) afirma que este parte de uma atitude responsiva ativa, observando a existência de uma cadeia de enunciados que se vinculam por algum tipo de relação, uma vez que um respondente não é o precursor das idéias que veicula, não rompe o “eterno silêncio de um mundo” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Observamos, assim, que mesmo não utilizando o termo intertextualidade, Bakhtin (FIORIN, 2006) defende a ideia de uma linguagem baseada na interação,

⁸ Nossa tradução para: “(...) se refiere a La relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y de recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en La interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con El. Este conocimiento intertextual se activa mediante un proceso que puede describirse en términos de MEDIACIÓN”.

dando sustentação aos estudos literários de Julia Kristeva, na década de 60, responsável pela introdução dessa nomenclatura. Koch et al. (2008) elucidam a visão de Kristeva, explicando que todo texto se constitui de intertextos, “numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos” (KOCH et al., 2008, p. 9).

Muitos autores já estudaram o termo intertextualidade, tendo como ponto comum a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (CARDOSO, 1999; FIORIN, 2006; BAZERMAN, 2006; BAZERMAN, 2007; KOCH et al., 2008). Bazerman (2006), por exemplo, conceitua intertextualidade como “as relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial)” (BAZERMAN, 2006, p. 92). Dialogando com Bazerman, Koch et al. (2008) consideram que a intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores” (KOCH et al., 2008, p.17). Ao enfatizar a memória social, essas autoras deixam claro seu posicionamento perante os postulados bakhtinianos de que a produção da linguagem ocorre na interação, bem como de que agimos responsivamente em relação à provocação de um enunciado anterior.

Bazerman (2006) e Koch et al. (2008) dão sustentação à análise intertextual, neste estudo, uma vez que estabelecem algumas categorias de intertextualidade. O primeiro autor, em seu trabalho de 2006, faz considerações importantes sobre as intertextualidades, às quais denomina “técnicas de representação intertextual”. Para este autor, essas técnicas representam os níveis de reconhecimento dos enunciados de outrem. São elas: i) *citação direta*, que, mesmo sendo claramente identificada como do autor original, apresenta a interlocução ativa de quem a seleciona para o seu texto, uma vez que pode ser recortada aos moldes do escritor do novo texto; ii) *citação indireta*, que reproduz o discurso original, identificando a fonte; iii) *menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações*, que depende do grau de familiaridade do escritor do novo texto com o assunto; iv) *comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada*; v) *uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos*; vi) *uso de linguagem e de forma lingüísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos* (BAZERMAN, 2006, p. 94-6).

Em Koch et al. (2008) encontramos estabelecidas as categorias: i) *intertextualidade temática*, encontrada em textos que partilham o mesmo tema; ii) *intertextualidade estilística*, que reproduzem certos estilos de escritura, variedade lingüística, encontrados, por exemplo, em paródias; iii) *intertextualidade explícita*, quando a fonte do texto é mencionada; e iv) *intertextualidade implícita*, quando não é citada a fonte, tendo, o leitor, a tarefa de resgatar em sua memória discursiva, aspectos que produzam a compreensão (KOCH et al., 2008, p. 17-30).

Interessa-nos, como embasamento teórico, a primeira e a segunda categoria de Bazerman (2006) – *citação direta e citação indireta*, respectivamente –, bem como a terceira e a quarta categorias estabelecidas por Koch et al. (2008) – *intertextualidade explícita e intertextualidade implícita*, respectivamente –, porque buscamos, observar como os alunos se apropriam do discurso alheio para formar seu próprio discurso.

Dessa maneira, pautados nas categorias selecionadas de Bazerman (2006) e Koch et al. (2008) e a partir das análises realizadas nos textos dos alunos, estabelecemos quatro categorias para a classificação das intertextualidades contidas nas resenhas produzidas pelos participantes deste estudo. São elas:

i) **Citação**: refere-se à menção feita pelos produtores do texto ao autor e, ou, obra do TF, ocorrendo entre aspas, por diferenciação da formatação do texto (itálico, negrito etc.), por afastamento do trecho citado em relação ao corpo textual ou outra forma de identificação explícita do discurso alheio. Essa categoria se subdivide em: i) citação com referência a autor e data (**CCR**); e ii) citação sem referência a autor e, ou, data (**CSR**).

ii) **Paráfrase**: refere-se à reformulação do TF pelo produtor de textos. O produtor deve ser hábil para adaptar o texto reformulado, para que este se adéque à temática e à coerência textuais, ao propósito comunicativo do texto, à comunidade discursiva à qual se destina. Especialmente no caso da resenha acadêmica, é preciso, ainda, que esse produtor faça referência ao autor do texto fonte.

iii) **Paráfrase sem referência a autor**: denominam-se, assim, as intertextualidades que apresentam reformulações do TF, sem que o produtor de textos faça referência ao autor do texto utilizado como fonte para a atividade de retextualização.

iv) **Cópia**: refere-se à reprodução de trechos do TF, pelo produtor de textos, sem que haja qualquer referência ao autor do TF. Essa é uma prática condenável,

uma vez que a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, postula, no artigo 47, que “[s]ão livres as paráfrases e paródias **que não forem verdadeiras reproduções** da obra originária nem lhe implicarem descrédito (grifo original)”⁹.

Levantaremos, a seguir, algumas questões sobre autoria, porque tratamos nosso aluno retextualizador como autor de um novo texto.

2.2.1. Alguns apontamentos sobre autoria

Retextualizar presume compreender o TF para criar outro texto, portanto, o sujeito assume-se como autor do texto-produto na atividade de retextualização, em que os sentidos não são somente retomados, mas também recolocados, recriados em outro texto, o que depende da seleção e das escolhas feitas pelo sujeito-produtor. Essa seleção, muitas vezes, é feita pela paráfrase.

A paráfrase é a retomada do já dito pelo autor de algum texto, mas que depende, sobremaneira, de como o produtor do novo texto a interpreta e a recoloca. Neste estudo, consideramos paráfrase a reescrita que, além de fazer menção ao autor da ideia inicial, é recolocada de forma a manter a coerência textual, para que a significação se construa no ato da leitura do texto.

Na formulação de paráfrases, o autor do novo texto age selecionando idéias que julga serem importantes. Entretanto, um problema comum na produção de textos escolares/acadêmicos é a retomada indevida de trechos, sem que se considerem fatores fundamentais para a formulação de uma paráfrase, como, por exemplo, a reelaboração do trecho que se pretende utilizar, a informação sobre autor e data do TF da paráfrase, a adequação à temática do novo texto, para não gerar problemas de coerência, entre outros fatores.

Na resenha acadêmica, a produção de paráfrases é fundamental, devido ao objetivo do gênero: informar o leitor sobre o TF, fazendo apreciações sobre a obra. Para tanto, o resenhador deve trazer, para o próprio texto, citações, informações dadas diretamente pelo autor da obra resenhada. Por isso a necessidade de se fazerem paráfrases. Citamos a menção ao autor porque, conforme afirma Machado (2004), o que é dito pelo autor do texto original deve ficar tão claro para o leitor quanto o que foi dito pelo resenhista.

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l9610.htm>.

Desde Foucault (1992) – em seu texto “O que é o autor”, em que encontramos a afirmação de que os textos passaram a ter autores na medida em que os discursos se tornaram transgressores com origens passíveis de punições – até as pesquisas mais recentes, notamos diferentes conceitos de autoria. Em Tfouni (2008), por exemplo, são apresentadas diferentes perspectivas teóricas que tratam do assunto autoria, como afirma a própria Tfouni, organizadora da obra. A partir dessa diversidade de conceitos e aplicações do tema autoria, que não serão explicitados neste estudo, apontamos como assumimos o aluno/autor no processo de retextualização: a cada vez que o texto passa por modificações, são deixadas nele características de escrita do produtor, conhecimentos de mundo e lingüístico que este produtor detenha, portanto, no processo de retextualização, como visto nesta pesquisa, o aluno, ao reescrever um gênero em outro não somente modifica características do gênero como também faz seleções, parafraseia, o que o torna autor da sua retextualização.

Dessa maneira, na atividade de retextualização, o aluno, ao produzir paráfrases, se posiciona como autor, função essa que se realiza quando o produtor da linguagem se representa na origem, e seu texto possui unidade, coerência e outros fatores de textualidade (ORLANDI, 1998).

2.3. Gêneros textuais

Nos últimos trinta anos, pesquisadores têm se dedicado ao estudo dos gêneros textuais, o que percebemos pelo crescente número de sistematizações e publicações na área. Mesmo que essas abordagens sejam desenvolvidas em diferentes perspectivas, formando as escolas – de Genebra¹⁰, da Norte-Americana¹¹, por exemplo -, notamos como fator recorrente a primazia do social na compreensão dos gêneros e no papel do contexto (RAMIRES, 2005). Dessa maneira, o objeto de estudo dos teóricos de gêneros deixa de ser a descrição de estruturas esquematizadas e enquadradas para se centrar nos eventos comunicativos.

É interessante observar que cada abordagem sobre os estudos de gêneros privilegia critérios de descrição e configuração, enfatizando um ou outro ponto específico de análise ou mesmo a combinação de critérios. Há, no entanto, um ponto comum entre os pressupostos teóricos considerados neste estudo: a análise da

¹⁰ Expoentes da Escola de Genebra: Joaquim Dolz, Jean Paul Bronckart e Bernard Schneuwly.

¹¹ Expoentes da Escola Norte-americana: John Swales, Carolin Miller e Charles Bazerman.

funcionalidade sócio-comunicativa dos textos. Assim, concordamos com Ramires (2005) quando argumenta que é preciso, primeiramente, considerar que os gêneros têm caráter sociocomunicativo, além de serem situados em contextos sociais de uso, regulados por normas definidas pelas diversas comunidades de diferentes culturas, cujas atividades são representadas pela linguagem. Outra consideração importante feita pela autora é que, sem se descuidar totalmente de seus aspectos formais ou estruturais, o estudo de gêneros enfatiza as propriedades sociocognitivas que esses construtos detêm, ou seja, suas propriedades funcionais.

Apresentaremos, a seguir, algumas considerações sobre as teorias de gêneros que contribuem diretamente na realização desta pesquisa: a perspectiva de Schneuwly e Dolz, da Escola de Genebra, e os postulados de John Swales acerca dos gêneros textuais.

2.3.1. Escola de Genebra: a perspectiva de Schneuwly e Dolz

Dentre as teorias de gêneros desenvolvidas nos últimos anos, uma das mais expressivas no que tange ao ensino é a desenvolvida por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, importantes representantes da escola de Genebra. Além de influenciado por Vygotsky, ao considerar o gênero como instrumento psicológico de aprendizagem, em estudo de 1994, Schneuwly deixa clara sua interlocução com os postulados de Bakhtin quanto à tríplice constituição do gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Assim, entende que mesmo sendo mutáveis e flexíveis, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente, o que deve ser dito define a escolha do gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal; um plano comunicacional; são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não com um efeito da individualidade do locutor, mas como um elemento de um gênero (SCHNEUWLY, 1994 *apud* RAMIRES, 2005).

Assim, como forma de tornar ainda mais consistente a ideia de gêneros como instrumento de aprendizagem, Schneuwly e Dolz, em estudo de 1997, afirmam que o gênero é um articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no ensino de aprendizados orais e escritos, visto que a interlocução entre o sujeito e o meio no qual esse produtor de textos está inserido ocorre mediada pelas práticas de

linguagem. Segundo os estudiosos: entre as várias atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o ambiente e responde a um padrão global de comunicação-representação¹² (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997). Preocupados com a didatização do estudo de gêneros, Schneuwly e Dolz argumentam, também, que as práticas de linguagem, incorporadas às atividades dos alunos, podem ser desenvolvidas por meio dos gêneros.

Dessa forma, novamente dialogando com Bakhtin, afirmam que [o]s gêneros podem ser considerados como instrumentos subjacentes (...) à possibilidade de comunicação. Essas formas são relativamente estáveis, como instruções e situações normais, intermediários culturais e entidades que ajudam a estabilizar os elementos formais de práticas de linguagem e rituais¹³ (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997). Assim sendo, os falantes daquele meio reconhecem as práticas de linguagem como instâncias típicas de produção de significados, o que corrobora as ideias dos representantes da escola de Genebra quando defendem o ensino de línguas mediado pelos gêneros: se as práticas de linguagem são reconhecidas pelos falantes do meio e o meio responde a um padrão geral de representação, o estudo de línguas mediado pelos gêneros torna significativa a produção escrita e oral. Dessa maneira, afirmam que, interligando as práticas de linguagem ao estudo de gêneros, o aprendizado de línguas se dá nas atividades de linguagem. Essas práticas são internalizadas pelos alunos, por meio, conseqüentemente, dos gêneros. Portanto, esses construtos textuais são, para Schneuwly e Dolz, megainstrumentos, que fornecem suporte às atividades de linguagem, nas situações de comunicação.

Como explicitamos anteriormente, os representantes da escola de Genebra aqui considerados têm clara preocupação com o ensino de línguas e acreditam na sua produtividade se mediado pelos gêneros. Para tanto, apresentam uma sugestão de trabalho com a produção textual, pautado na Engenharia Didática (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006), e buscam construir um modelo de transposição, a fim de sistematizar e estabilizar o ensino de gêneros, expondo suas dimensões ensináveis, bem como criar acesso a práticas de linguagem tipificadas por parte dos estudantes

¹² Tradução nossa para: [p]armi les différentes activités humaines, l'activité langagière agit comme interface entre le sujet et le milieu et répond à un motif général de représentation-communication.

¹³ Tradução nossa para: Les genres peuvent être considérés (...) comme des outils qui fondent la possibilité de communication. Il s'agit de formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles, des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières.

de todos os níveis de ensino. Esse modelo é operacionalizado pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da SD.

Em consonância com o processo de operacionalização do modelo didático, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam um diagrama, embasado nos objetivos propostos para o trabalho com as práticas tipificadas de produção da linguagem:

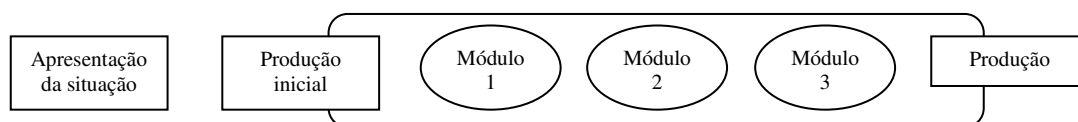


Figura 1 – Esquema da seqüência didática.

Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004.

A primeira fase, apresentação da situação, caracteriza-se pela definição da modalidade e pela formulação da tarefa. É o momento em que se decide o gênero a ser produzido, para quem o aluno escreverá, qual a forma de produção – ou suporte. Há, nesta etapa, também, a discussão do tema e a apresentação de textos do mesmo gênero que se pretende produzir, para que os alunos se familiarizem com a configuração genérica proposta para a produção textual.

A segunda fase, a produção inicial, estabelece o primeiro contato do aluno com o gênero proposto, portanto, deve receber nota, por se tratar de um esboço da produção final. Essa nota proporcionará uma comparação evolutiva do processo de produção textual pré e pós-módulos.

A terceira fase, o desenvolvimento dos módulos ou oficinas, não é fixa, uma vez que deve acompanhar a evolução dos problemas apresentados na primeira produção e no decorrer do processo. Nessa etapa, cabe ao professor elaborar atividades de observação e análise dos gêneros, para, por fim, chegar à elaboração de uma linguagem técnica a respeito do gênero estudado.

A quarta e última fase, a produção final, é o momento de o aluno praticar o que aprendeu nos módulos trabalhados e de o professor avaliar o progresso do aluno em relação à primeira produção. Dessa forma, percebemos, pela exposição das idéias de Schneuwly e Dolz, expoentes da escola de Genebra, que a preocupação com as dimensões ensináveis dos gêneros são significativas, porque se baseiam nas práticas de linguagem que medeiam a relação do sujeito com o meio em que este atua.

2.3.2. John Swales: propósito comunicativo e comunidade discursiva

Influenciado pelos pressupostos da sintaxe, do discurso e da retórica, John Swales desenvolve sua perspectiva de gêneros com base em quatro pilares: os estudos folclóricos, que versam sobre a forma, uma vez que assim a comunidade reconhece o gênero; os estudos literários, cujas convenções podem ser quebradas pelos autores, gerando a não-estabilidade das manifestações discursivas; a lingüística; e a retórica. Essa base é considerada porque o autor percebe similaridades entre os conceitos de gênero para cada uma das quatro vertentes, entre elas as desconfianças em relação à classificação dos gêneros e a uma postura prescritiva na sua definição; a percepção de que os gêneros são importantes para integrar o passado e o presente, o reconhecimento de que se situam no âmbito das comunidades discursivas, nas quais são importantes as práticas e crenças de seus membros; e a ênfase no propósito comunicativo e na ação social (SILVA, 2005).

Também preocupado com a questão do ensino, Swales desenvolve seu trabalho a partir de textos para fins acadêmicos e profissionais, enfatizando assim, em “Genre Analysis: English in Academic and research settings”, livro seminal datado de 1990, a relevância do propósito comunicativo do texto. Segundo o autor, o propósito motiva a ação e está vinculado ao poder, além de realizar os objetivos predispostos na elaboração e distribuição do gênero. Assim como Miller, que trata da tipificação, Swales percebe traços específicos que caracterizam os textos produzidos nas diversas comunidades discursivas. A essas semelhanças encontradas nos exemplares de gêneros o autor chama de prototipicidade, elemento que permite à comunidade reconhecer o texto como exemplar vinculado às convenções de discurso. Após considerar a comunidade discursiva, os eventos comunicativos e as convenções socioculturais convergindo para uma mesma finalidade, o autor chega à seguinte definição:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do

propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo¹⁴ (SWALES, 1990, p. 58).

Fica evidente, portanto, que o principal aspecto a ser considerado na conceituação de gênero, para Swales, é a questão do propósito comunicativo compartilhado pelos membros da comunidade discursiva que o utiliza como prática de linguagem. É importante, no entanto, fazer ressalvas sobre o conceito de propósito. Em sua concepção original, o conceito de propósito comunicativo era critério privilegiado nos postulados de Swales. Tomando gênero como classe de eventos comunicativos, o autor argumentava que o propósito definia o reconhecimento do gênero, assumindo esse critério como determinante não somente da sua forma, como também de seu conteúdo e estilo. Esse conceito, no entanto, sofreu modificações, devido à dificuldade encontrada na identificação clara do propósito de um exemplar de gênero.

Assim, o referido autor passa a privilegiar o contexto, uma vez que os participantes e os elementos da situação comunicativa dão origem a formas prototípicas de textos. Essa modificação do conceito de propósito ocorreu devido à complexidade dos estudos teóricos subsequentes, o que levou Swales à reflexão acerca da maleabilidade, da diversidade de objetivos e da obscuridade dos propósitos.

Askehave e Swales (2001), em reformulação do conceito de propósito comunicativo, argumentam que gêneros com mesmo propósito podem ser diferentes quanto à forma, à organização textual. O inverso também ocorre, uma vez que esses autores observaram haver textos quase idênticos com propósitos bem diversos. As convenções genéricas, segundo esses estudiosos, podem ser distorcidas para alcançar finalidades outras, como nos textos de humor. É importante deixar claro que as

¹⁴ Tradução para: A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both is privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intend audience. If all high probability expatations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community (SWALES, 1990, p. 58).

modificações no conceito não minimizaram a relevância do propósito comunicativo para a análise de gêneros. Esses autores continuam apontando sua utilidade e viabilidade.

Assim, considerando que o propósito comunicativo é menos visível do que a forma, Askehave e Swales (2001) não desconsideram a importância desse traço característico, mas sugerem duas outras formas de identificação do gênero, segundo Hemais e Biasi-Rdrigues (2005): “procedimento textual/linguístico, em que o propósito comunicativo é examinado, em uma das etapas, junto com a estrutura do gênero, o estilo e o conteúdo” e

procedimento contextual, em que o propósito comunicativo mantém a sua relevância na revisão do gênero, mas as outras etapas no processo constituem-se da identificação da comunidade, seus valores, suas expectativas e seu repertório de gêneros, além dos traços dos gêneros que fazem parte do repertório da comunidade (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 119).

De acordo com essas modificações ocorridas no conceito de gêneros de Swales (1990), notamos que se em uma análise não forem suficientes para a identificação do gênero o conteúdo, as expectativas da comunidade, por exemplo, o propósito comunicativo deve ser considerado, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005).

A partir da revisão dos conceitos de comunidade discursiva e propósito comunicativo, portanto, Swales acrescenta à sua proposta de análise de gêneros a investigação do texto não somente quanto à forma e conteúdo, mas também em relação às práticas sociais da comunidade discursiva, que será apresentada a seguir.

O conceito de comunidade discursiva de Swales, considerado pelo próprio autor como problemático, foi reestruturado em texto de 1998, “Other floors, other voices”, por ser considerado idealista e utópico. Questionamentos acerca desse postulado versavam sobre questões como propósito e membros das comunidades.

Em artigo de 1997, que objetivava discutir questões sobre as comunidades de prática, Johns apresenta o antigo conceito de comunidade discursiva de Swales, expondo que tinha como ponto central os gêneros e o léxico, que permitem aos membros em todo o mundo manter seus objetivos, regular seus membros e comunicar-se eficazmente entre si (JOHNS, 1997). Entretanto, posteriormente, Swales admite que a *verdadeira comunidade discursiva pode ser mais rara e*

exotérica do que [ele] pensava. (ASKEHAVE; SWALES, 2001). Assim, revê e amplia seus antigos postulados. Segundo esse autor, a comunidade discursiva que não sobreviveu ao tempo: possui um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos; possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros; usa mecanismos de participação principalmente para fornecer informação e feedback; utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos; desenvolve um léxico específico; e admite membros com um grau adequado de conhecimento relevante e perícia discursiva (ASKEHAVE; SWALES, 2001).

Dessa maneira, por notar inadequações na antiga definição, Swales, influenciado pelas observações de seus alunos de pós-graduação a respeito do simplismo com que esse conceito vinha sendo tratado, fez nova tentativa. Quanto à primeira característica, o autor manteve a afirmativa de que essas comunidades possuem um conjunto de objetivos, entretanto acrescenta que esses podem ser aceitos no todo ou em parte pelos membros da comunidade, bem como podem ser formulados pública e explicitamente. Podem ainda ser consensuais ou distintos, mas sempre relacionados. A segunda característica não sofreu modificações. À terceira, que versava sobre o uso de mecanismos de intercomunicação, foram acrescentadas as idéias de canalização da informação, para manter os sistemas de crenças e valores da comunidade. Por influência de Charles Bazerman, a quarta característica agora *utiliza seleção crescente de gêneros para alcançar um conjunto de objetivos e praticar seus mecanismos participativos* (ASKEHAVE; SWALES, 2001). Diferentemente da quinta característica observada na primeira conceituação de comunidade discursiva de Swales, a noção reestruturada considera a busca contínua de uma terminologia específica. A sexta e última característica agora postula a respeito da hierarquia explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e progresso dentro das comunidades discursivas. Feitos esses apontamentos, assumimos, neste estudo, o conceito de gêneros de John Swales, porque entendemos, assim como esse autor, que o gênero é reconhecido pelos membros da comunidade discursiva por meio de sua prototipicidade.

Observados os conceitos mais expressivos na teoria de Swales, apontaremos a seguir breves comentários sobre o modelo de aplicação da configuração genérica proposto pelo autor, por meio do qual fica evidente a concepção de recorrência.

2.4. A configuração genérica da resenha acadêmica: modelo *CARS*, de Swales

Passaremos, agora, a considerar o modelo *CARS* (*create a research space*), que auxiliará nesta investigação. Preocupado com as aplicações pedagógicas do conceito de gêneros, Swales propõe esse modelo, pois acredita na ativação de esquemas formais, mas não rígidos, nos quais os textos de determinado gênero sejam forçados a se encaixar. Esse modelo surgiu de um trabalho de Swales realizado em 1984, por meio da análise de 48 introduções de artigos de pesquisa, em que o estudioso percebeu a recorrência de quatro movimentos nas produções textuais analisadas.

A utilização desse modelo adaptado para o estudo de diferentes gêneros acadêmicos mostra a sua abrangência no trato das formas de comunicação utilizadas nas diversas comunidades discursivas. Pesquisas têm mostrado a sua aplicabilidade a resenhas acadêmicas (BEZERRA, 2001), resenhas de livros (MOTTA-ROTH, 1995; ARAÚJO, 1996), resumos de dissertação de mestrado (BIASI-RODRIGUES, 1998), resumos de artigos de pesquisa (SANTOS, 1995).

A figura a seguir apresenta a tradução (cf. HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 120-1) ao modelo *CARS*, desenvolvido por Swales, em que o autor observa a recorrência dos *moves* e *steps* na produção de introduções de artigos de pesquisa:

MOVIMENTO 1	ESTABELECE UM TERRITÓRIO	
Passo 1	Estabelecer a importância da pesquisa	e,ou,
Passo 2	Fazer generalizações	e,ou,
Passo 3	Revisar pesquisas prévias	
		Diminuindo o esforço retórico
MOVIMENTO 2	ESTABELECE UM NICHU	
Passo 1A	Contra-argumentar	ou
Passo 1B	Indicar lacunas	ou
Passo 1C	Provocar questionamento	ou
Passo 1D	Continuar a tradição	
		Enfraquecendo os questionamentos
MOVIMENTO 3	OCUPAR O NICHU	
Passo 1A	Delinear objetivos	ou
Passo 1B	Apresentar a pesquisa	
Passo 2	Apresentar os resultados principais	
Passo 3	Indicar a estrutura do artigo	
		Explicitando o trabalho

Figura 2 – Modelo *CARS* para introduções de artigos de pesquisa.
Fonte: SWALES, 1990, p. 141.

O estudo de Motta-Roth (1995) sobre resenhas de livros é um exemplo de adaptação do modelo *CARS*, de Swales. Nesse estudo, a autora teve como corpus 60 resenhas de livros em inglês, de três diferentes áreas. Mantendo os *moves* do modelo de Swales (Swales, 1990), Motta-Roth adiciona as subfunções, por ter percebido unidades menores no tratamento com o gênero. *Moves* podem ser entendidos da seguinte forma:

(...) um bloco de texto, um trecho de discurso que pode estender-se por uma ou mais sentenças, que realiza uma função comunicativa específica e que, juntamente com outros *moves*, constitui toda a estrutura informacional necessária para que o texto possa ser reconhecido como um exemplar de um determinado gênero. Cada *move* representa um estágio no desenvolvimento da estrutura global de informação comumente associada ao gênero como um padrão discursivo (MOTTA-ROTH, 1995).

Assim como no modelo de Swales (1990), as subfunções estabelecidas por Motta-Roth podem ser obrigatórias ou opcionais.

Na Figura 2, apresentamos um exemplo de adaptação do modelo *CARS*, em que Motta-Roth (1995) estabelece subfunções complementares aos *moves* descritos pelo autor para criar o modelo de estruturação da resenha de livros:

MOVE 1 – INTRODUIZIR O LIVRO		
Subfunção 1	Definindo o tópico geral do livro	,ou
Subfunção 2	Informando sobre leitores em potencial	,ou
Subfunção 3	Informando sobre o autor	,ou
Subfunção 4	Fazendo generalizações	,ou
Subfunção 5	Inserindo o livro na área	
MOVE 2 – SUMARIAR O LIVRO		
Subfunção 6	Provendo uma visão geral da organização do livro	,ou
Subfunção 7	Apresentando o tópico de cada capítulo	,ou
Subfunção 8	Citando material extratextual	
MOVE 3 – DESTACAR PARTES DO LIVRO		
Subfunção 9	Provendo avaliação direcionada	
MOVE 4 – PROVER AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO		
Subfunção 10A	Recomendando/Desqualificando o livro	ou
	completamente	
Subfunção 10B	Recomendando o livro apesar de indicar limitações	

Figura 3 – Modelo *CARS* para introduções de artigos de pesquisa.
Fonte: SWALES, 1990, p. 141.

Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), a importância do modelo *CARS* está no conhecimento de que os textos apresentam movimentos retóricos, o que possibilita melhor aplicação às questões pedagógicas e de análise textual.

Apresentamos, ainda, neste trabalho, o modelo de resenha acadêmica prototípica estabelecida por Machado (2004), em que a autora generaliza a organização desse gênero, apresentando os conteúdos que normalmente aparecem em suas diferentes seções. O quadro a seguir foi elaborado de maneira a tornar esquemática a apresentação da visão dessa autora acerca do protótipo da resenha acadêmica.

Conteúdo 1	Informações sobre o contexto e o tema do livro
Conteúdo 2	Objetivos da obra resenhada
Conteúdo 3	Apreciação do resenhista
Conteúdo 4	Comentários positivos e negativos
Conteúdo 5	Conclusão do posicionamento do resenhista sobre a obra

Figura 4 – Protótipo da resenha acadêmica.
Fonte: MACHADO, 2004, p. 42.

Consideramos os modelos apresentados anteriormente para formular o nosso modelo, pois, como afirmam Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), as adaptações ao modelo são inevitáveis. É preciso considerar, nas tarefas de produção textual, análise e ensino os diversos contextos, formados por suas tradições, valores expectativas e convenções próprias (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Assim, estabelecemos nosso protótipo de resenha acadêmica de artigo científico, uma vez que este é o nosso objeto de estudo. Retomando o modelo *CARS*, de Swales (1990), que configura o gênero em consonância com seus elementos prototípicos, ou seja, aqueles de maior recorrência, elaboramos o modelo a seguir, que busca consolidar nosso entendimento sobre as informações necessárias para a produção da resenha acadêmica do artigo científico. A Figura 5 apresenta o nosso modelo:

MOVIMENTO 1 – APRESENTAÇÃO (contextualização e tema)		
Passo 1	Estabelecimento do tema do artigo	
Passo 2	Inserção do artigo na área de conhecimento	e,ou
Passo 3	Informação sobre o autor	e,ou
Passo 4	Estabelecimento do público-alvo	e,ou
MOVIMENTO 2 - DESCRIÇÃO		
Passo 5	Organização dos tópicos do artigo	e,ou,
Passo 6	Inserção de material extratextual	e,ou,
MOVIMENTO 3 – APRECIÇÃO DO RESENHISTA		
Passo 7	Apreciação do artigo	e,ou,
Passo 8	Provimento de comentários de aspectos positivos	e,ou,
Passo 9	Provimento de comentários aspectos negativos	e,ou,
MOVIMENTO 3 – CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO ARTIGO		
Passo 10	Avaliação global do artigo	e,ou,
Passo 11	Indicação ou não de leitura	e,ou,

Figura 5 – Configuração genérica prototípica da resenha de artigo científico.

Apresentados os pressupostos teóricos que darão sustentação a este estudo, passaremos ao planejamento das atividades de investigação das intertextualidades e da configuração genérica da resenha acadêmica, na atividade de retextualização, mediada pela SD.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos que delinearam nossas ações, no decorrer deste estudo.

As teorias sobre o ensino de língua materna vêm evoluindo de maneira considerável, tornando-se importantes fontes para pesquisadores, estudiosos do assunto. No entanto, a transposição da teoria à prática, mais voltada para os professores atuantes nas escolas, de maneira geral, ainda é restrita, e esses profissionais, muitas vezes, ficam à margem das inovações dos estudos sobre o ensino de línguas. Nossa preocupação, portanto, neste estudo, é apresentar um exemplo positivo da didatização do ensino de gêneros, por meio da elaboração de uma SD que apresentasse resultados.

Para tanto, tomamos como base os estudos pautados na Engenharia Didática, que, assim como no trabalho de um engenheiro propriamente, busca a experimentação por meio dos instrumentos que possui para o trabalho. Nossos instrumentos, neste estudo, foram o gênero, mais especificamente a resenha acadêmica, e a SD elaborada, com base em Schneuwly e Dolz (2004), que objetivou realizar atividades de ensino, para que, ao final, o aluno desenvolvesse habilidades de escrita desse gênero.

Apresentaremos as fases do planejamento e desenvolvimento deste estudo, que se subdividem em metodologia de aplicação da SD e metodologia de análise das produções resultantes da aplicação da SD. Primeiramente, esclareceremos acerca dos alunos participantes e das alterações que se fizeram necessárias durante o processo; a

seguir, daremos conta dos instrumentos de análise bem como da metodologia de aplicação da SD, apresentando explicações para cada uma das fases e relatando as atividades que foram desenvolvidas; por último, apresentaremos nossa metodologia de análise das produções, bem como de comparação entre as duas turmas participantes da pesquisa.

Este estudo tem, inicialmente, caráter quantitativo, pela necessidade de agrupar os dados previamente, em categorias, para posterior análise qualitativa dos resultados obtidos. Enfatizamos, nesta pesquisa, no entanto, a análise qualitativa, que, segundo Godoy (1995a), tem o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como instrumento essencial, caráter descritivo e intuitivo e considera os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do pesquisador.

3.1. Alunos participantes deste estudo

Inicialmente, como constava no projeto de pesquisa, propusemo-nos a investigar a produção da resenha acadêmica em duas turmas do programa de tutoria em Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que funciona como suporte às Ciências Básicas estudadas na instituição. O programa tem objetivos comuns aos deste estudo, uma vez que procura sanar problemas de leitura e escrita dos alunos que ingressam nos cursos superiores das diversas áreas da UFMG. Tínhamos esse objetivo porque acreditávamos que, em turmas com cinco alunos, como propõe e trabalha o programa de tutoria em Língua Portuguesa, nosso experimento teria mais sucesso, uma vez que poderíamos realizar o acompanhamento individual desses alunos, buscando sanar problemas de produção de texto, bem como de leitura e compreensão.

Logo na fase inicial da aplicação das atividades elaboradas, no entanto, deparamo-nos com o problema da ausência dos alunos às aulas, o que não permitia que as atividades tivessem a sequência desejada e necessária. Entendemos, então, que seria mais viável a alteração dos alunos participantes, para que esta pesquisa fosse realizada em tempo hábil.

Assim, resolvemos investigar duas turmas de Língua Portuguesa da Educação Superior da Universidade Federal de Viçosa. À primeira delas, Português Instrumental, composta por alunos de cursos variados, denominamos ECD, por ser

composta, em sua maioria, por alunos do curso de Economia Doméstica; denominamos a segunda turma, composta por alunos do curso de Letras, de LET. Foram selecionados 28 textos de cada turma, pelo fato de esses alunos terem o mesmo professor e serem do segundo período, fatores que acreditamos colaborarem para a investigação, porque acreditamos que esses alunos reconhecem os propósitos comunicativos de sua comunidade discursiva, conforme conceitos já explicados no referencial teórico deste estudo. Vale ressaltar que todas as atividades da SD proposta para esta pesquisa foram realizadas em sala, no horário das aulas das disciplinas citadas e com o acompanhamento da professora regente.

Apresentaremos, a seguir, a base teórico-metodológica da nossa investigação, procedendo da seguinte maneira: primeiro, os pressupostos da Engenharia Didática, que sustentam o procedimento SD escolhido para este estudo; em seguida, cada uma das fases da SD, desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004), seguidas dos procedimentos realizados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2. O procedimento Sequência Didática aplicado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

A Engenharia didática (ED), como metodologia de ensino surgida na década de 1980, é comparada ao trabalho de um engenheiro, que enfrenta problemas com todas as ferramentas disponíveis. Essa noção surge no ensino da matemática. Como metodologia de pesquisa, originalmente realizada para a didatização do ensino de matemática, a ED é a base, atualmente, dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), para a didatização dos gêneros textuais. São expoentes dessa ciência a francesa Michèle Artigue, pesquisadora matemática francesa, e Yves Chevallard, didata francês do campo do ensino de matemática. No Brasil, o trabalho com a SD é desenvolvido por Ana Rachel Machado, Adair Vieira Gonçalves, entre outros importantes estudiosos.

Aplicando-se ao campo dos gêneros e aos estudos da língua, o que Schneuwly e Dolz (2004) propõem é um modelo didático, por meio do diagrama apresentado no referencial teórico deste estudo, embasado nos objetivos elencados para o trabalho com as práticas tipificadas de produção da linguagem. Existe, no diagrama, a preocupação com a didática do ensino de gêneros, uma vez que as produções inicial (PI) e final (PF) são intermediadas pela realização de módulos que

podem ter como objetivos: discutir problemas da produção inicial, criar situações de aprendizagem, aprimorar conhecimentos sobre o gênero estudado, melhorar questões linguísticas, como ortografia, sintaxe, entre outros fatores importantes no que tange à produção escrita.

Em nosso estudo, procuramos construir uma SD voltada para o ensino da resenha acadêmica. É importante salientar que os alunos assinaram um termo de consentimento, que nos autorizava a utilizar seus escritos em nossos estudos, desde que preservadas as identidades (Anexo 1).

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Utilizamos, para a coleta de dados, quatro instrumentos: um questionário de sondagem sobre o gênero resenha acadêmica, um questionário de compreensão sobre o TF da atividade de retextualização, uma produção inicial de resenha acadêmica e uma produção final. Explicaremos, a seguir, cada uma desses instrumentos, bem como seus objetivos de utilização e aplicação.

O questionário de sondagem (Anexo 2) foi elaborado de forma recolher dos alunos informações sobre o gênero em estudo. Objetivávamos perceber quais conhecimentos esses alunos tinham a respeito do gênero, antes da aplicação dos módulos. O questionário de compreensão, por sua vez, foi elaborado a partir do TF da retextualização “A contribuição das tecnologias para uma Educação inovadora”, de José Manuel Moran (Anexo 4). Nosso objetivo com o referido questionário era descobrir se os alunos haviam compreendido o TF, por ser essa uma habilidade fundamental para o processo de retextualização.

O terceiro instrumento foi a produção inicial (PI), solicitada porque é quesito fundamental na utilização da SD como metodologia de aplicação, visto que a partir da PI são elaborados os módulos que objetivam sanar os problemas da produção textual. Assim parte-se dessa produção no momento de realizar a atividade de retextualização propriamente dita.

Como último instrumento de coleta de dados, solicitamos a produção final (PF), a partir da qual foram observados os resultados das atividades realizadas durante a aplicação da SD.

3.4. Procedimentos de aplicação e de análise dos dados

Por meio dos instrumentos anteriormente relacionados, iniciamos as análises, realizando procedimentos específicos para cada instrumento. O questionário de sondagem foi analisado com o auxílio da tabela de análise do questionário de sondagem (Anexo 3); a partir da tabela citada, transformamos os números encontrados em porcentagens, fizemos análise estatística e geramos gráficos, que serão apresentados no capítulo destinado aos resultados desta investigação.

Em seguida, apresentamos aos participantes deste estudo o artigo científico “A contribuição das tecnologias para uma Educação inovadora”, de José Manuel Moran (Anexo 4), juntamente com um questionário de compreensão (Anexo 5), porque entendemos que para retextualizar é preciso, antes, compreender o TF. Os questionários foram recolhidos para posterior análise. Apesar de ser indicado que na primeira fase sejam apresentados textos do mesmo gênero que se espera que os alunos produzam para servir como exemplos, preferimos não fazê-lo, porque pretendíamos entender que modelos esses alunos da Educação Superior, comunidade discursiva do nosso estudo, tinham acerca da resenha acadêmica, visto que muitos deles afirmaram já ter escrito resenhas em níveis diversos de ensino, como consta no questionário de sondagem.

A análise das respostas do questionário de compreensão se deu por meio de uma tabela (Anexo 6), na qual estabelecemos uma resposta esperada para cada uma das perguntas.

A partir da resposta esperada, escrevemos na coluna “respostas encontradas” todas as respostas obtidas no questionário de compreensão e confrontamos com a resposta esperada. Assim, pudemos analisar e estabelecer se as respostas dos participantes eram satisfatórias (RS), razoáveis (RR) ou insatisfatórias (RI). Transformamos, posteriormente, os números em porcentagem, fizemos análise estatística e geramos gráficos.

Na primeira fase, pedimos aos alunos que resenhassem o artigo de Moran, livremente, como eles entendiam que pudesse ser produzida uma resenha acadêmica, objetivando planejar os módulos a partir dos primeiros textos produzidos. Recolhemos as produções e as corrigimos, fazendo observações sobre a temática, a

progressão textual, a coesão, a coerência¹⁵, bem como sobre a configuração da resenha acadêmica. Os alunos não tiveram acesso imediato a essas correções; elas foram resguardadas para a atividade de retextualização, após a realização dos módulos.

Na etapa seguinte, coube à pesquisadora elaborar atividades de observação e análise dos gêneros, para, por fim, chegar à elaboração dos módulos de ensino do gênero estudado. Esta etapa foi desenvolvida a partir dos problemas de configuração genérica e de intertextualidades encontrados nas primeiras produções. Seguindo os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004), entendemos que as oficinas foram desenvolvidas de acordo com as inadequações encontradas nos textos dos alunos, bem como de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Primeiramente, foi realizado um módulo sobre o problema das intertextualidades produzidas pelos alunos. A partir da análise da PI, notamos que grande parte deles copiava trechos do TF sem fazer referência a autor, data, por exemplo. Outros parafraseavam de forma inadequada, não deixando claro que as idéias haviam sido retiradas do artigo de Moran. Assim, elaboramos atividades de reformulação de trecho do texto, após apresentar aos alunos a forma mais adequada de se valer do discurso alheio na retextualização proposta. Buscamos nos textos dos alunos as manifestações de intertextualidade, classificando-as como paráfrase (P), paráfrase sem referência a autor (PSR), citação com referência a autor e data (CCR), citação sem referência a autor e, ou, data (CSR) e cópia (C).

Partindo dessas categorias, buscamos observar como os alunos utilizaram o TF em sua produção inicial. Como primeira etapa da análise, selecionamos as informações predominantemente eleitas no TF, pelos alunos participantes, e apresentadas em suas produções. A partir dessas informações, classificamos as intertextualidades de acordo com as categorias elencadas anteriormente.

Essa classificação foi realizada com o objetivo de se obterem dados mais concretos, por meio da geração de gráficos que possibilitassem a melhor visualização das intertextualidades encontradas nas produções textuais dos alunos participantes deste estudo.

Realizamos a análise das intertextualidades nas duas fases de produção textual da SD: fase 1, produção inicial e fase 4, produção final. Justificamos as duas

¹⁵ A pesquisadora fez observações, na PI, para o aluno, sobre esses elementos, mas eles não foram avaliados na pesquisa.

análises por entendermos que nossa hipótese de que o desenvolvimento de uma SD é favorável ao ensino de gêneros somente seria corroborada por meio de estudo comparativo entre as produções. Entendemos também que era necessário analisar como os alunos agiam na retextualização da primeira produção da SD, no que tange à intervenção do analista das produções de texto.

No segundo módulo, apresentamos aos alunos o nosso modelo de resenha acadêmica, pautado nos modelos de Swales (1990), Motta-Roth (1995) e Machado (2004).

Como primeira etapa desta seção, realizamos a análise das primeiras produções textuais dos alunos participantes deste estudo, buscando verificar o conceito que eles tinham acerca do gênero resenha acadêmica. Esta análise foi realizada com base no nosso protótipo de resenha de artigo científico, informado no referencial teórico.

A quarta e última fase, *a produção final*, é o momento de o aluno praticar o que aprendeu nos módulos trabalhados e de o professor avaliar o progresso do aluno em relação à primeira produção. Apresentamos, nesta fase, aos alunos sua produção inicial. Fizemos comentários por meio de anotações na folha da produção inicial bem como oralmente, em sala de aula, e orientamos os alunos a reescrever sua primeira produção a partir dos comentários e dos módulos desenvolvidos sobre as intertextualidades e a configuração genérica da resenha acadêmica.

Após a realização da produção final, antecedida por duas oficinas – sobre intertextualidades e configuração genérica da resenha acadêmica -, fizemos a análise comparativa (Anexo 7) da configuração genérica da resenha acadêmica entre a produção inicial e final, para buscar validar nossa hipótese de que a SD é relevante no ensino de gêneros textuais escritos.

Observando, dessa forma, os pressupostos expostos, propusemos o desenvolvimento de uma SD como metodologia de estudo da configuração genérica da resenha acadêmica, assim como da atividade de retextualização da primeira para a última fase do processo de aprendizado dos alunos/escritores da Educação Superior. Para tanto, desenvolvemos as quatro fases estabelecidas no diagrama de Schneuwly e Dolz, já citado, de maneira a envolver os alunos participantes na produção da resenha acadêmica.

3.5. Análises comparativas das produções textuais das duas turmas participantes deste estudo: a funcionalidade da SD

A fim de verificarmos se houve variação da PI para a PF, bem como diferença de desempenho entre as turmas participantes deste estudo, analisamos comparativamente as produções finais das duas turmas que compõem o grupo de alunos participantes deste estudo. Objetivamos, assim, verificar a funcionalidade da aplicação de uma SD para o ensino de gêneros, especialmente, neste estudo, a resenha de artigo científico.

Essa checagem foi realizada a partir dos quadros resultantes da análise da compreensão textual e da análise da configuração genérica da resenha de artigo científico, a partir do modelo criado para esta pesquisa. Para a realização mais precisa da comparação proposta, realizamos testes estatísticos, que buscaram comprovar o aproveitamento das turmas ECD e LET, participantes deste estudo, de maneira a concluir qual delas teve melhor desempenho quanto à compreensão, assim como quanto à produção da resenha acadêmica.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo, apresentaremos os dados apurados a partir da análise do corpus desta pesquisa. Como nosso objetivo não é a pesquisa quantitativa, elencaremos os dados, acompanhados de algumas observações, deixando a discussão dos resultados e exemplificação dos comentários realizados para o Capítulo 5.

O primeiro procedimento para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário de sondagem sobre o gênero resenha. Objetivávamos, com essa aplicação, saber, por exemplo, qual é o conceito do gênero resenha para os alunos participantes e que tipos de resenha eles conheciam. O segundo instrumento de coleta de dados foi o questionário de compreensão, que objetivava obter informações sobre a compreensão dos alunos acerca TF, uma vez que esse é fator fundamental para a atividade de retextualização. Em seguida, como terceiro procedimento, houve a solicitação da produção inicial, que buscava gerar dados sobre o conhecimento dos alunos participantes sobre o gênero resenha. O último procedimento foi a produção final, que, após a realização dos módulos da SD proposta, objetivava retextualizar a produção inicial. Os mecanismos e procedimentos serão explicitados, explicados e exemplificados nas seções seguintes.

Procederemos da seguinte maneira: primeiro, apresentaremos as respostas, em porcentagens ou número de ocorrências, das duas turmas participantes deste estudo, que são: uma turma composta por alunos de cursos variados da Universidade Federal de Viçosa, **com predominância do curso de Economia Doméstica**, que será identificada pelas letras **ECD**; e uma turma, composta por alunos do curso de

Letras da mesma instituição, identificada, doravante, pelas letras **LET**. Em seguida, resumiremos os dados em uma tabela, para comparação e conferência. É importante esclarecer que não foi possível gerar tabelas para todas as questões, porque, em algumas delas, os alunos deram mais de uma resposta ou se abstiveram de responder, o que não possibilitou a comparação direta de cada resposta.

Apresentaremos, a seguir, os resultados do questionário de sondagem sobre a resenha, uma questão por vez, sempre iniciando com as respostas da ECD, prosseguindo com os resultados da LET e finalizando com a comparação entre as turmas, por meio de tabela.

4.1. Questionário de sondagem

4.1.1. Sobre a conceitualização e finalidade do gênero resenha

Na primeira pergunta, observamos o conhecimento dos alunos participantes desta pesquisa a respeito do gênero resenha, perguntando-lhes o que é uma resenha e qual a finalidade desse gênero. Na ECD, 46,5% dos alunos responderam se tratar de um resumo, 14,3% acreditavam ser um comentário e 39,2% utilizaram definições não consideráveis. Dentro da categoria resumo, apareceram os seguintes conceitos: ‘resumo’, ‘resumo crítico’, ‘resumo crítico e impessoal’, ‘resumo com opinião’ e ‘síntese informal’. Damos o nome de ‘comentário’ à segunda categoria, visto que os alunos deram respostas, como, por exemplo, ‘comentário’ e ‘apresentação comentada’. A terceira categoria foi composta por ‘texto curto’, ‘texto de opinião’ e ‘gênero textual’.

Assim como a ECD, a maioria dos alunos da segunda turma, LET, afirmou que a resenha é um resumo, perfazendo o total de 85,8%. Agrupamos nessa categoria respostas como ‘resumo crítico’, ‘resumo com opinião’. Somente um aluno citou que a resenha é uma ‘produção textual baseada em outro texto ou filme’. As respostas pouco proeminentes somaram 10,7% das ocorrências; foram consideradas pouco proeminentes aquelas respostas que se não adequaram à pergunta feita, como, por exemplo, ‘pode-se citar falas e nomes de outros autores’, ‘gênero textual objetivo’. Vejamos os números resumidos na tabela seguinte¹⁶:

¹⁶ Para facilitar o entendimento dos dados, optamos por apresentá-los em forma de texto e, posteriormente, resumidos em tabelas.

Tabela 1 – Comparação de resultados sobre a conceitualização do gênero resenha

Categorias encontradas	ECD	LET
Resumo com opinião	46,5%	85,8%
Comentário	14,3%	---
Produção textual baseada em texto ou filme	---	3,5%
Pouco proeminentes	39,2%	10,7%

Notamos que, em ambas as turmas, a noção de resenha como ‘resumo com opinião’ foi predominante; a turma LET apresentou menor índice de respostas consideradas pouco proeminentes.

A fim de detectar possíveis diferenças estatísticas entre e dentro das turmas após submetê-las às avaliações em questão, aplicamos o teste não paramétrico qui-quadrado para homogeneidade.

Na Tabela 2, verificamos, assim, que é significativo, no nível de 0,0457 de probabilidade pelo teste de qui-quadrado, que o número de respostas sobre o que é uma resenha difere em relação às duas turmas. Neste caso, podemos observar que o melhor desempenho foi obtido pela turma LET.

Tabela 2 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre a definição de resenha, aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010

Turma	Resumo com opinião	Comentário	Pouco proeminentes	Total
ECD	13 (16,5)	4 (4,5)	11 (7)	28
LET	20 (16,5)	5 (4,5)	3 (7)	28
Total	33	9	14	56
<i>Qui-quadrado = 6,1673</i>		<i>P-valor = 0,0457</i>		

Na turma ECD, dentre os 28 alunos pesquisados, 46,5% responderam que a finalidade da resenha era apresentar informações ao leitor, 50% entenderam que o objetivo era avaliar o TF (doravante TF) e 3,5% não apresentaram respostas

consideráveis. Não consideramos a resposta apresentada por um aluno de que a finalidade da resenha é ‘resumir’, uma vez que este é o objetivo do gênero resumo, não resenha¹⁷.

Como na turma LET somente 10 dos 28 alunos participantes deste estudo expuseram finalidades para a resenha, e todas se diferenciavam entre si, não foi possível agrupá-las em categorias. Apresentaremos, assim, as finalidades do gênero resenha, elencadas pela referida turma, que foram: ‘delinear pontos e posicionar-se’; ‘esclarecer a obra comentada da perspectiva do autor’; ‘argumentar e desenvolver opiniões’; ‘avaliar conhecimento do aluno’; ‘conhecer a opinião do autor da resenha’; ‘discutir sobre o tema’; ‘sintetizar idéias principais’, somente esta com 2 ocorrências; ‘informar’; e ‘expressar opinião’¹⁸.

Percebemos, por meio das finalidades apresentadas pelos alunos da turma LET, que muitos deles entendem o objetivo de se escreverem resenhas, quando elencam, por exemplo, a finalidade ‘discutir sobre o tema’. Notamos, entretanto, que alguns ainda confundem os gêneros, uma vez que categorias como ‘sintetizar ideias principais’ realizam o objetivo de um resumo, não de uma resenha.

4.1.2. Sobre a produção do gênero resenha

Com a segunda e a terceira questões, pretendíamos saber quantos alunos já haviam escrito uma resenha e em que nível de ensino esse gênero lhes teria sido exigido como atividade de produção textual. Obtivemos os resultados a seguir.

Na turma ECD, 93% dos alunos afirmaram já ter escrito resenhas enquanto 7% disseram nunca ter escrito. Desses 93%, 75% declararam ter escrito resenhas na Educação Superior, 18% no Ensino Médio, 3,5% no Ensino Fundamental e 3,5% no cursinho pré-vestibular.

Na turma LET, temos um número relativamente inferior de alunos que declararam já ter escrito resenhas, 32%, ao contrário dos outros 68% que afirmaram nunca ter escrito. Dentre os 32% citados anteriormente, alguns alunos afirmaram ter

¹⁷ Entendemos que o resumo é parte do gênero resenha, mas é preciso esclarecer que há diferenças significativas, conforme o modelo baseado em Swales (1990), que apresentamos neste estudo. A confusão entre os gêneros resenha e resumo costuma acontecer na Educação Superior porque professores de outras disciplinas – que não os da área de leitura e produção textual – habitualmente solicitam a produção de resenhas, mas em formato de resumo. Como nosso estudo foi realizado a partir das respostas dos alunos, notamos que essa confusão teve reflexos consideráveis no questionário de sondagem.

¹⁸ Como as categorias dadas pelos alunos não puderam ser agrupadas, apresentamos todas.

escrito resenhas em mais de um nível de ensino, portanto não foi possível estabelecer porcentagens para esse caso. Entretanto, pelo teste de qui-quadrado, notamos que a maior parte da turma ECD declarou ter escrito resenhas na Educação Superior, como podemos observar na Tabela 3:

Tabela 3 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre o nível de ensino no qual os alunos das turmas ECD e LET já escreveram resenha. Viçosa (MG), 2010

Turma	Fundamental	Médio	Superior	Total
ECD	1 (1,4)	6 (9,1)	21 (17,5)	28
LET	1 (0,6)	7 (3,9)	4 (7,5)	12
Total	2	13	25	40
<i>Qui-quadrado = 6,2344</i>		<i>P-valor = 0,0442</i>		

Pelo teste de qui-quadrado, observamos que a proporção de alunos que já escreveram uma resenha é maior na turma ECD (cerca de 93%) do que na LET (cerca de 32%), em qualquer nível de probabilidade.

Tabela 4 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre as ações de resenha, aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010

Turma	Sim	Não	Total
ECD	26 (17,5)	2 (10,5)	28
LET	9 (17,5)	19 (10,5)	28
Total	35	21	56
<i>Qui-quadrado = 22,0190</i>		<i>P-valor = 0,0000</i>	

Ainda sobre a produção escrita da resenha, elaboramos a quarta pergunta, com a qual buscávamos saber qual o critério fundamental para uma produção escrita ser considerada uma resenha. Essa questão não nos possibilitou estabelecer porcentagens, porque muitos alunos citaram mais de um critério em suas respostas,

apesar de termos solicitado apenas um critério, como consta na pergunta feita: ‘Qual o critério fundamental para que uma produção escrita seja considerada uma resenha?’. Assim, agrupamos os critérios citados pelos alunos da turma ECD como fundamentais pelas semelhanças que apresentaram, de maneira a gerar cinco categorias diferenciadas de respostas, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Comparação de resultados sobre o critério fundamental para a resenha acadêmica

Crítérios	ECD - ocorrências	LET - ocorrências
Informações sobre o TF	34	---
Resumo/opinião	10	8
Língua/linguagem	6	7
Dados bibliográficos	6	4
Argumentação	---	4
Regras gramaticais	---	2
Pouco proeminentes	18	2

Como primeiro critério aparecem as ‘informações sobre o TF (TF)’ – que representam passos da resenha acadêmica, conforme o modelo por nós apresentado –, com 34 ocorrências. Consideramos participantes dessa categoria as respostas ‘apresentação do TF’, ‘descrição do TF’, ‘recomendação do TF’, ‘avaliação do TF’, ‘conhecimento do TF pelo resenhador’ e ‘resumo do TF’.

Com seis ocorrências, o segundo critério gerado pelo agrupamento das respostas dos alunos foi a ‘linguagem’. Agrupamos nessa categoria todas as ocorrências encontradas nos questionário de sondagem que apresentavam o vocábulo linguagem, por exemplo, ‘**linguagem** acadêmica/formal’ e ‘uso correto da **linguagem** escrita’. O terceiro critério, ‘opinião’, apareceu 10 vezes. Os alunos apresentaram respostas, como ‘comentário’, ‘crítica’, ‘opinião do resenhador’, ‘opinião do leitor’. Vale ressaltar que não houve explicação à última resposta.

Nomeamos o quarto critério de ‘dados bibliográficos’, com 6 ocorrências. Não houve agrupamento de respostas para gerar essa categoria, porque os alunos citaram unicamente dados bibliográficos como critério fundamental para a produção da resenha. Obtivemos, ainda, um número considerável de respostas que não puderam ser agrupadas em um critério específico, por não apresentarem significação

justificada em relação à pergunta feita. Dentre as respostas dessa categoria estão ‘assunto’, que é necessário em qualquer produção textual; ‘autor’, ‘data’, ‘local’, ‘assinatura’; ‘texto informal’, ‘forma’, ‘título’, ‘subtítulo’, ‘introdução’, ‘organização textual e gênero’, ‘sugestão’, ‘exemplos’ e ‘avaliação do professor de português’. Consideramos essas respostas pouco proeminentes porque os alunos as utilizaram como respostas, mas não explicaram. Não podemos, portanto, considerar como fundamentais para a identificação de um texto como resenha os critérios citados.

Assim como na turma ECD, encontramos na turma LET categorias diferenciadas e, ou, mais de uma categoria por aluno participante. Portanto, faremos da mesma maneira, elencando as categorias encontradas e o número de vezes que elas apareceram nos questionários.

Os primeiros critérios citados pelos alunos foram agrupados e nomeados como ‘resumo e opinião’, com 8 ocorrências. Aparecem, neste critério, respostas, como ‘resumo’, ‘resumo com opinião’, ‘opinião e crítica’. O segundo critério apresentado pela turma LET também ocorreu na turma ECD e refere-se à ‘língua/linguagem’, com 7 ocorrências, dentre elas: ‘linguagem correta’, ‘língua padrão’ e ‘linguagem específica’.

No terceiro critério, ‘dados bibliográficos’, com 4 ocorrências, foram citados ‘ficha técnica’, ‘informações sobre o autor’ e ‘nome do autor’, ‘da obra’ e ‘ano de publicação’. As ‘regras gramaticais’ apareceram duas vezes como critério fundamental para a produção da resenha.

Outras respostas apresentadas foram consideradas pouco proeminentes, como, por exemplo, ‘foco específico e afunilado’. Três estudantes declararam não saber responder à questão. Os demais deixaram em branco.

Ao observarmos as duas turmas, notamos que alguns alunos deixaram de responder enquanto outros deram mais de uma resposta à questão. É preciso deixar claro, também, que mais alunos da turma LET deixaram essa questão em branco, em comparação à turma ECD. Pelo teste estatístico de qui-quadrado ao nível de 0,0265 de probabilidade foi possível perceber que a proporção de alunos das duas turmas difere quanto à definição do critério fundamental necessário para que uma produção textual seja considerada uma resenha acadêmica, conforme notamos na Tabela 6.

Tabela 6 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre o critério fundamental para que uma produção seja considerada uma resenha acadêmica, em relação às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010

Turma	Linguagem	Informações sobre o TF	Dados bibliográficos	Opinião	Pouco proeminentes	Total
ECD	6 (9,25)	34 (28,46)	6 (7,12)	10 (12,81)	18 (16,37)	74
LET	7 (3,75)	6 (11,54)	4 (2,88)	8 (5,19)	5 (6,63)	30
Total	13	40	10	18	23	104
<i>Qui-quadrado = 11,0006</i>			<i>P-valor = 0,0265</i>			

Na quinta pergunta indagamos sobre a linguagem a ser usada na produção da resenha acadêmica. Dos 28 alunos participantes da turma ECD, 50% afirmaram ser a linguagem formal, que engloba as seguintes respostas: ‘formal’, ‘acadêmica’, ‘escrita formal’, ‘cultura’, ‘cultura sem gírias ou características de fala’. Já 14,3% afirmaram que a linguagem informal deve prevalecer na resenha acadêmica. Outros 14,3% indicaram uma linguagem objetiva. Esta categoria conglomerada as seguintes respostas: ‘clara’, ‘objetiva e com finalidades’, ‘clara e objetiva’, ‘objetiva e culta’ e ‘simples e objetiva’. Um total de 10,8% das respostas não pôde ser considerado, por sua incoerência em relação à pergunta. São elas: ‘coerente’, ‘sem abreviações’, ‘atenta à gramática e ortografia’, ‘1ª pessoa’ e ‘impessoal’.

Já na turma LET, 82,5% dos alunos afirmaram que a linguagem da resenha deve ser a culta/formal. Os outros 17,5% deram respostas pouco relevantes, como, por exemplo, ‘específica’, ‘simples e sucinta’. Observamos, assim, que, ao passo que metade dos alunos da turma ECD entende que a linguagem da resenha deve ser formal, na turma LET a grande maioria tem esse conhecimento. Vejamos a tabela comparativa:

Tabela 7 – Comparação de resultados sobre a linguagem utilizada na resenha acadêmica

Questão 5: Que linguagem deve ser usada na produção da resenha acadêmica?	ECD	LET
Formal/culta	50%	82,5%
Informal	14,3%	---
Respostas pouco proeminentes	35,7%	17,5%

4.1.3. Sobre os demais conhecimentos dos alunos acerca do gênero resenha

Entendemos que seria importante também questionar os alunos sobre os tipos de resenha com os quais eles já haviam tido contato. Assim, ao serem questionados sobre os tipos de resenha que conhecem, os alunos da turma ECD listaram 9 tipos. Não foi possível estabelecer porcentagens, porque muitos alunos citaram mais de um tipo de resenha enquanto alguns deixaram a questão em branco. Esse fato ocorreu também na segunda parte da questão, que será exposta posteriormente. Obtivemos o seguinte resultado: 6 alunos afirmaram conhecer resenha acadêmica; 19, resenhas de filme; 14, resenhas de livros. Os demais tipos apresentados pelos alunos tiveram ocorrência única. São eles: resenha escolar, de obra, crítica, temática, jornalística, do tipo de propaganda. Não obtivemos explicações sobre o conceito das ‘resenhas temáticas’ e ‘do tipo de propaganda’¹⁹.

O mesmo procedimento foi adotado na turma LET. Dessa maneira, elencaremos os tipos de resenha citados pelos alunos bem como o número de ocorrências. O resultado foi o seguinte: 14 alunos citaram conhecer resenhas de livros, enquanto 13 afirmaram saber da existência de resenhas de filmes; os demais tipos tiveram ocorrência menor, variando de uma a três. São eles: resenhas de textos acadêmicos e policial, com 2 ocorrências cada; de músicas, com uma ocorrência; acadêmicas, com 3 ocorrências; jornalística, com 1 ocorrência. Dois alunos afirmaram não conhecer nenhum tipo de resenha. Julgamos pouco proeminentes respostas como ‘do tipo de propaganda’ e ‘temática’, da turma ECD. Observemos a tabela:

¹⁹ Esse tipo está relacionado a atividades didáticas realizadas pela turma.

Tabela 8 – Comparação de resultados sobre os tipos de resenha

Tipos de resenhas	ECD – ocorrências	LET – ocorrências
Acadêmicas	6	5
Filme	19	13
Livro	14	14
Crítica	1	---
Jornalística	1	1
Policial	---	2
Música	---	1
Pouco proeminentes	3	---

Objetivamos, com a segunda parte da questão 6, pesquisar sobre o suporte de publicação dos tipos de resenhas listados pelos alunos. Deparamo-nos, todavia, com uma confusão na turma ECD. Pudemos dividir as respostas dos alunos em pelo menos 4 categorias diferentes: i) ‘suportes’, dentre os quais apareceram respostas, como, por exemplo, revista, internet/sites/blogs, apostila de LET 100, livro e jornal, com 26 ocorrências; ii) ‘confusão entre gênero e suporte’, uma vez que os alunos citaram artigos, artigo de opinião e artigo científico, com 3 ocorrências; iii) ‘confusão entre comunidade discursiva e suporte’, porque os estudantes afirmaram encontrar as resenhas nas universidades, salas de aula da educação superior, com 2 ocorrências; e iv) ‘resposta pouco proeminente’, textos, com 1 ocorrência.

No caso da turma LET, a confusão nos pareceu menor, uma vez que as ocorrências foram mais pertinentes. Os alunos citaram como suporte de veiculação de resenhas: internet/sites/blogs, com 9 ocorrências; revistas e jornais, com 6 ocorrências e livros, com 2 ocorrências. Somente um aluno pode ser somado à segunda categoria estabelecida anteriormente, para a turma ECD, ‘confusão entre suporte e gênero’, porque citou ‘teses’ como meio de veiculação de resenhas. A noção de suporte será discutida no próximo capítulo, porque neste apresentaremos os dados e proporcionaremos uma ligeira comparação entre as turmas estudadas. Comparemos os suportes elencados pelos alunos das duas turmas:

Tabela 9 – Comparação de resultados sobre suporte

Suportes elencados	ECD	LET
Internet/sites/blog	15	9
Livro	2	2
Jornais e revistas	14	6

Na sétima pergunta questionamos acerca das possíveis diferenças entre as resenhas que circulam na sociedade e a resenha acadêmica. A maioria dos alunos – 86% – da turma ECD declarou haver alguma diferença entre essas resenhas, 7% declararam não saber e os outros 7% não responderam. Nenhum respondente afirmou não haver diferença. Na segunda parte da questão solicitamos que os alunos participantes apresentassem as diferenças que acreditavam existir entre os tipos de resenhas levantados por eles. Desses, 22% atribuíram a diferença à linguagem; 7%, ao público-alvo de cada resenha; 7% não apresentaram respostas relevantes; e 64% não estabeleceram a diferença.

Em relação à referida questão, 20 alunos da turma LET estabeleceram diferenças entre as resenhas acadêmicas e as demais encontradas na sociedade. Agrupamos as diferenças citas nas seguintes categorias: ‘padrão acadêmico’, com 25% das ocorrências; ‘público-alvo’, com 5% das ocorrências; ‘linguagem’, com 25% de ocorrências; ‘conhecimento prévio’, com 10,8%; ‘forma’, com 10%. As respostas pouco claras somam 25%. Uma pequena parte, 4,2% dos alunos, não atribuiu diferenças. Eis a tabela comparativa:

Tabela 10 – Diferenças entre resenhas

Diferenças	ECD	LET
Linguagem	22%	25%
Forma/público-alvo	7%	15%
Padrão acadêmico	---	20%
Conhecimento prévio	---	10,8%
Pouco proeminentes	7%	25%
Sem resposta	64%	4,2%

Na última pergunta do questionário de sondagem buscávamos respostas acerca das diferenças existentes entre os gêneros resumo e resenha. A turma ECD estabeleceu diferenças agrupáveis em quatro categorias simples. Como as respostas variaram muito e alguns alunos apresentaram mais de uma diferença, não foi possível transformar os números em porcentagens, portanto, apresentaremos as ocorrências. Para os alunos dessa turma, as diferenças estão: na linguagem, com 2 ocorrências; na existência de crítica no gênero resenha, com 27 ocorrências; e nos aspectos formais, com 7 ocorrências. Respostas pouco proeminentes somaram 6 ocorrências.

A turma LET, por sua vez, citou, em 22 ocorrências, que a resenha tem opinião e o resumo, não; três alunos afirmaram que o resumo é mais detalhado do que a resenha; um aluno disse que o resumo, diferentemente da resenha, é impessoal; e, por último, um aluno apontou a resenha como uma abordagem geral do resumo, o que não nos foi esclarecido. Vejamos a Tabela 11.

Tabela 11 – Diferenças entre resumo e resenha

Diferenças	ECD	LET
Linguagem	2	---
Crítica/opinião	27	22
Aspectos formais	7	---
Detalhes	---	3
Impessoalidade	---	1
Pouco proeminentes	6	1

Notamos, pela tabela anterior, que ambas as turmas compreendem a necessidade do posicionamento do autor da resenha, visto que a maioria das ocorrências versa sobre o critério crítica/opinião. Assim, pelo teste de qui-quadrado ao nível de 5% de probabilidade, notamos não haver diferenças significativas entre a proporção de respostas sobre a diferenciação de resumo e resenha pelas turmas A e B.

Tabela 12 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste de sondagem sobre as diferenças entre resenha e resumo, em relação às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010

Turma	Linguagem	Crítica	Aspectos formais	Pouco proeminentes	Total
ECD	2 (1,8)	27 (30)	7 (6)	6 (4,2)	42
LET	1 (1,2)	23 (20)	3 (4)	1 (2,8)	28
Total	3	50	10	7	70
<i>Qui-quadrado = 3,0952</i>			<i>P-valor = 0,3771</i>		

Apresentados os dados do questionário de sondagem sobre o conhecimento que os alunos detinham acerca da resenha acadêmica, passaremos à exposição dos dados do questionário de compreensão sobre o TF deste estudo.

4.2. Questionário de compreensão

A segunda atividade realizada para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário de compreensão. Propusemos aos alunos a leitura do artigo científico “A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora”, de José Manuel Moran²⁰. A escolha do referido artigo se deveu à heterogeneidade da primeira turma – Português Instrumental – que, como já citado, é composta por alunos de cursos diferentes. Dessa forma, procuramos um artigo que pudesse interessar a alunos de áreas diversas e, quanto a isso, obtivemos bons resultados: alunos das duas turmas comentaram que, além de interessante, o artigo era importante para o campo educacional e poderia servir de incentivo àqueles que se formarão para a carreira docente.

Ainda sem discussões aprofundadas sobre o artigo, aplicamos um questionário de compreensão. Essa checagem se deve ao fato de que temos como objetivo final o processo de retextualização, portanto precisávamos entender se os alunos compreenderam ou não o artigo lido, visto que, segundo Marcuschi (2001), para retextualizar é preciso, antes, compreender o TF.

²⁰ MORAN, J. M. Contrapontos - volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/785/642>. Acesso em: 19 abr. 2010.

Estabelecemos três critérios para avaliação da compreensão dos sujeitos da pesquisa, com base em respostas esperadas para cada questão. São eles: respostas satisfatórias (RS), respostas razoáveis (RR) e respostas insatisfatórias (RI). Apresentaremos, primeiramente, o teste estatístico que comprova o desempenho dos alunos quanto à compreensão textual, comparativamente, entre as duas turmas participantes deste estudo. Em seguida, a pergunta, acompanhada da resposta que elaboramos para responder à questão, a qual utilizamos para nivelar as respostas dos alunos em satisfatórias, razoáveis e insatisfatórias. Para finalizar, serão apresentados os dados obtidos - uma turma por vez -, acompanhados dos gráficos comparativos sobre o desempenho das duas turmas, para melhor visualização dos resultados.

Pelo teste estatístico de qui-quadrado no nível de 0,0642 de probabilidade, objetivamos ressaltar e reafirmar nossas constatações acerca das diferenças entre os níveis de compreensão do TF, entre as turmas ECD e LET. Assim, pela tabela a seguir, observamos que há diferenças significativas entre a proporção de respostas RS, RR e RI nas turmas A e B, ou seja, verificamos que a turma LET apresentou mais respostas satisfatórias que a turma ECD. Não obstante, esta turma apresentou mais respostas razoáveis e insatisfatórias.

Tabela 13 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o número de respostas satisfatórias (RS), razoáveis (RR) e insatisfatórias (RI) em relação ao questionário de compreensão aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010

Turma	RS	RR	RI	Total
ECD	42 (52,5)	81 (76)	101 (95,5)	224
LET	63 (52,5)	71 (76)	90 (95,5)	224
Total	105	152	191	448
<i>Qui-quadrado = 5,4914</i>		<i>P-valor = 0,0642</i>		

Células contendo frequência total observada (frequência total esperada).

Nossa hipótese para explicar o melhor desempenho estatisticamente comprovado da turma LET é a de que tal fato esteja relacionado à predisposição da turma às atividades de leitura e produção textual, uma vez que esta é composta por

alunos do curso de Letras. Assim, notamos, na figura 1, que a turma ECD apresentou cerca de 18% de RS, a turma LET cerca de 28%.

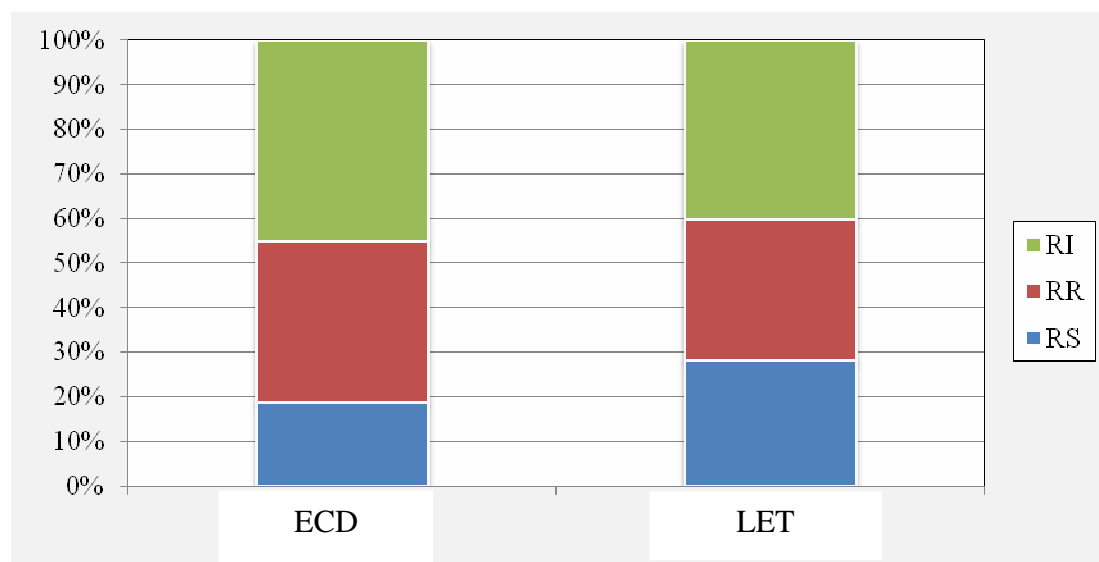


Figura 6 – Proporção (%) de respostas satisfatórias (RS), razoáveis (RR) e insatisfatórias (RI) nas turmas ECD e LET, submetidas ao questionário de compreensão. Viçosa (MG), 2010.

Apresentaremos, em seguida, os resultados do questionário de compreensão subdivididos, conforme as perguntas aplicadas. Com a primeira pergunta do questionário de compreensão buscávamos entender se os alunos teriam compreendido o objetivo geral do artigo de José Manuel Moran. Assim, perguntamos: Qual é o objetivo do artigo? Esperávamos que eles respondessem algo semelhante a: ‘Apresentar propostas de mudança na educação tradicional, que visem à união entre os modelos atuais e as novas tecnologias’. Entendemos que nessa questão, por ter caráter inferencial, a habilidade requerida para alcançar a RS seria a síntese de informações. Apresentaremos, no quadro a seguir, exemplos, do que consideramos RS, RR ou RI.

Quadro 1 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 1

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	<i>Desenvolver um conjunto de propostas para executar ações pedagógicas inovadoras e ativar mudanças</i>	O aluno citou as inovações tecnológicas aliadas às propostas de mudança na educação tradicional.	<i>Apresentar propostas para uma educação inovadora e mostrar que a tecnologia contribui para essa inovação.</i>	O aluno aliou as propostas de mudança na educação tradicional ao uso da tecnologia como coadjuvante.
RR	<i>O objetivo do texto é mostrar que existem outras maneiras de educar com a ajuda da tecnologia, ou seja, uma forma de interagir à distância e ampliar o campo de pesquisas.</i>	O aluno atingiu parcialmente o objetivo, pois, apesar de apresentar a tecnologia como aliada à educação, não citou que o artigo apresenta propostas.	<i>Mostrar como as novas tecnologias contribuem para realizar atividades de forma inovadora.</i>	Assim como em ECD, o aluno não citou as propostas apresentadas por Moran.
RI	<i>Estimular professores e alunos.</i>	Esse não é o objetivo do artigo, apesar de ser um dos pontos importantes citados pelo autor.	<i>Mostrar que é importante a tecnologia no ensino, para que o mesmo não caia rotina e os que estão aprendendo não fiquem tão presos apenas na teoria.</i>	Este é outro ponto importante citado pelo autor, mas não é o objetivo do artigo que visa apresentar propostas para uma educação inovadora, com ênfase na mudança.

Na turma ECD, 57,2% dos alunos respondentes apresentaram respostas razoáveis, 35,8% responderam insatisfatoriamente e somente 7% apresentaram respostas satisfatórias.

Na turma LET, o resultado nos pareceu ainda mais preocupante, pois 53,6% dos alunos apresentaram respostas insatisfatórias quando questionados sobre o objetivo do artigo. O número de respostas satisfatórias foi menor do que o da turma ECD, conforme se pode observar no gráfico comparativo, a seguir.

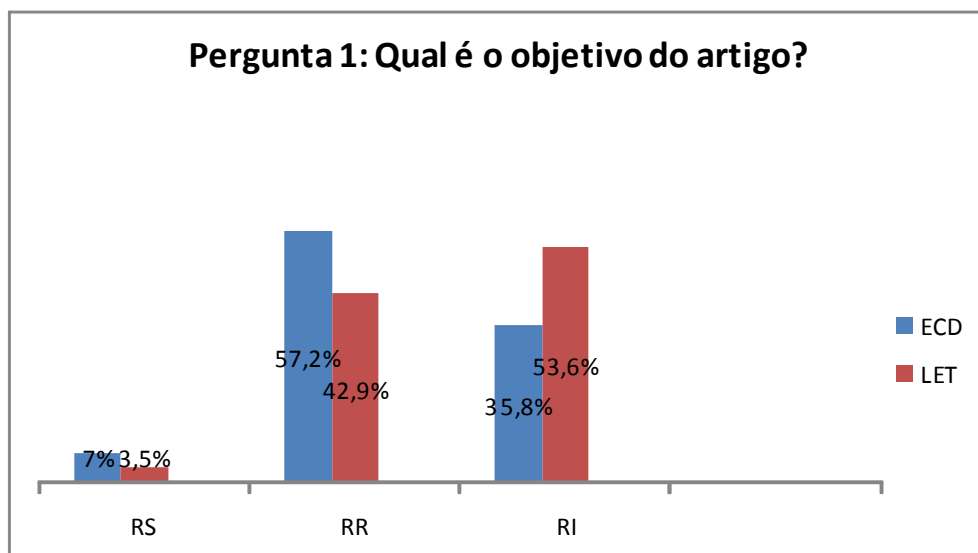


Gráfico 1 – Resultado da primeira pergunta do questionário de compreensão.

Esses números nos parecem preocupantes, visto que pesquisamos duas turmas da Educação Superior, às quais foi solicitada a leitura de um artigo de interesse geral, aparentemente de fácil compreensão, porque é um assunto constantemente divulgado na mídia, bem como não é específico por área de conhecimento.

Na segunda questão, perguntamos aos alunos porque o autor afirmava que a educação está engessada. Esperávamos que respondessem que, diante das transformações tecnológicas que o mundo vem sofrendo, a escola permanece na inércia, mantendo seus modelos tradicionais, sem, muitas vezes, inserir a tecnologia em seu currículo. Essa era uma pergunta de retomada textual. Chamamos assim as questões que requeriam a habilidade de retomar uma informação dada no texto, pelo autor. Vejamos o quadro de exemplificação:

Quadro 2 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 2

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	<i>Porque não se investe em novas formas de educação, usando a tecnologia.</i>	O aluno atingiu o objetivo da questão: realçar que a escola mantém formas tradicionais de ensino.	<i>Porque esta não está se adequando às necessidades de uma sociedade envolvida pela tecnologia.</i>	Assim como em ECD, o aluno enfatizou a inércia da escola em relação às novas tecnologias.
RR	<i>Porque a educação não se inova muito, fazendo com que os alunos fiquem desmotivados com a forma de aprendizagem.</i>	O aluno, aqui, enfocou a inércia em relação às tecnologias, mas o foco da questão não eram alunos e professores, mas a escola enquanto instituição.	<i>Na educação as mudanças não ocorrem, os outros setores se desenvolveram em relação as tecnologias a educação não.</i>	O aluno enfocou a inércia da escola em relação às tecnologias, mas não enfatizou a questão curricular.
RI	<i>Devido aos desinteresses tanto dos alunos, quanto dos professores em uma sala de aula.</i>	O foco da questão não são alunos e professores.	<i>Pois o ensino nas escolas está na opinião do autor, necessitando de mudanças, mas ele articula que nem os professores nem os alunos estão aptos à essa mudança, e dessa forma a educação se torna fragilizada.</i>	Assim como em ECD, o foco não está em alunos e professores.

O resultado dessa questão pareceu-nos bastante preocupante na turma ECD. No artigo, o autor José Manuel Moran fazia a seguinte afirmação:

A Internet, as redes, o celular, a multimídia estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez resolvemos mais problemas conectados, a distância. Na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos. A educação de milhões de pessoas não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. **Está muito engessada** (grifo nosso), previsível, cansativa (MORAN, 2004, p. 348).

Acreditávamos que, por se tratar de uma retomada textual, o critério ‘respostas satisfatórias’ prevaleceria sobre os demais critérios. No entanto, como

apresentado nos gráficos, houve maior incidência de respostas insatisfatórias, perfazendo, respectivamente, 60,7% e 64,4%. Uma hipótese para justificar o resultado seria a leitura rápida que os alunos realizaram em sala de aula, no momento da aplicação do questionário.

Na turma LET, os resultados também não foram satisfatórios. Vejamos o gráfico comparativo:

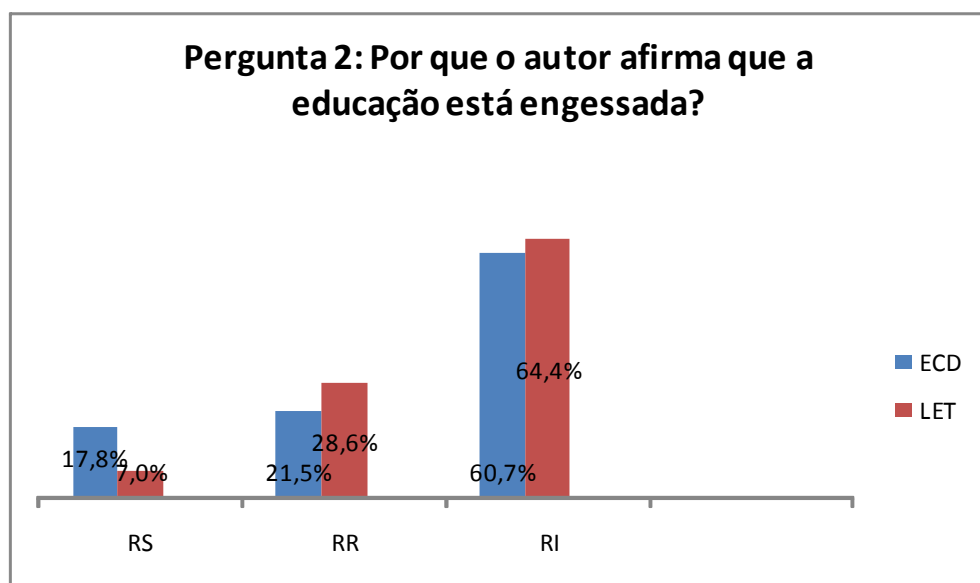


Gráfico 2 – Resultado da segunda pergunta do questionário de compreensão.

Na pergunta três pedimos que os alunos localizassem uma informação no texto e respondessem como parece ser a escola atual diante das inovações tecnológicas, para o autor. Nossa resposta esperada era: ‘Moran acredita que a escola, pela inércia diante das mudanças sociais, transformou-se num espaço retrógrado, pouco estimulante e de confinamento’. Vejamos os exemplos:

Quadro 3 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 3

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	<i>Ela está se convertendo em um lugar de confinamento, retrógrado e pouco estimulante.</i>	O aluno realizou a retoma de trechos do texto, conforme esperávamos, ao elaborar esta questão.	<i>Pela inércia diante de tantas mudanças sociais, ela está se convertendo em um lugar de confinamento, retrógrado e pouco estimulante.</i>	Assim como em ECD, o aluno retomou trechos do texto.
RR	<i>Parece ser inerte às mudanças.</i>	O aluno respondeu parcialmente à questão.	<i>Fechada, ela não permite que a tecnologia a auxilie para tornar as aulas menos previsíveis e cansativas.</i>	O alunao não atingiu o objetivo de voltar ao texto e retomar um trecho específico.
RI	<i>As escolas atuais forçam os alunos a aprender de um jeito que é muito desmotivador, com uma rotina.</i>	O aluno não apresentou resposta à questão elaborada.	<i>A escola continua sendo uma referência importante, por isso, deve-se modificá-la com equilíbrio e maturidade, adaptá-la. Não precisa romper com tudo.</i>	Assim como em ECD, o aluno não apresentou resposta à questão elaborada.

Os alunos da turma ECD apresentaram 60,7% de respostas insatisfatórias, mesmo número da questão anterior. O autor apresenta o seguinte trecho em seu artigo, a partir do qual foi elaborada a questão, que daria continuidade à pergunta número dois:

A escola continua sendo uma referência importante. Ir até ela ajuda a definir uma situação oficial de aprendiz, a conhecer outros colegas, a aprender a conviver. Mas, pela inércia diante de tantas mudanças sociais, **ela está se convertendo em um lugar de confinamento, retrógrado e pouco estimulante** (MORAN, 2004, p. 349 – grifo nosso).

A resposta esperada, exposta anteriormente, parecia simples, no entanto, como poderá ser observado Gráfico 3, os resultados não foram satisfatórios. O gráfico 3 mostra o desempenho dos alunos da turma LET na terceira questão, comparado ao desempenho da turma ECD. Apesar de ainda terem apresentado número considerável de RI – 42,8% - os alunos d turma LET tiveram melhor aproveitamento do que a turma ECD, no que tange às RS – 28,6%. Vejamos o gráfico:

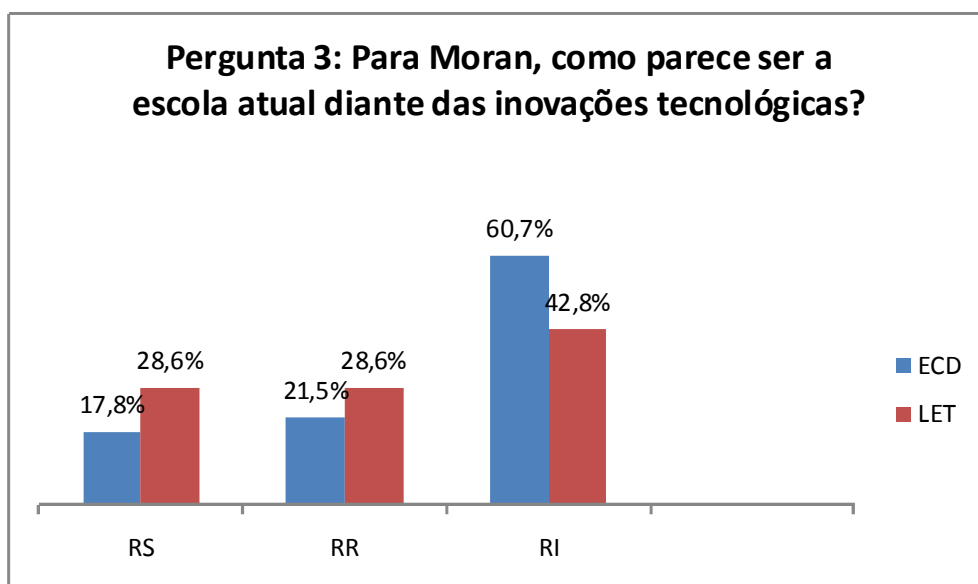


Gráfico 3 – Resultado da terceira pergunta do questionário de compreensão.

Na pergunta quatro, era preciso que o aluno tivesse a habilidade de localizar informação no texto, por meio de mais uma pergunta de retomada textual, que era: Qual é o problema citado pelo autor em relação à formação docente? Esperávamos algo semelhante a ‘O problema é a formação inicial que os professores recebem. Essa formação não os torna aptos a desenvolver, implantar e avaliar os processos de mudança’, como resposta. Apesar de o aumento das RS ser considerável, ainda nos deparamos com o problema de a maioria das respostas da turma ECD ser classificada como RI. Vejamos o quadro:

Quadro 4 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 4

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	<i>O problema é que a formação dos professores é inadequada para a mudança: “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia.</i>	O aluno citou ao problema e exemplificou com trecho do texto.	<i>A formação inicial dos professores é inadequada para a mudança. O tipo de preparo que eles recebem inicialmente não é suficiente para aplicar uma nova metodologia.</i>	O aluno citou exatamente o problema: a formação inicial, que é insuficiente para que o professor seja inovador.
RR	<i>O problema citado é que a formação dos professores é inadequada para a mudança.</i>	O aluno cita ao problema, mas não estabelece que tipo de formação (no caso do artigo, a inicial).	<i>Eles não costumam receber preparo suficiente.</i>	O aluno aponta o foco da questão: o preparo do professor, mas não cita detalhes importantes, como a formação inicial.
RI	<i>A falta de inovações.</i>	Este excerto não responde a questão elaborada.	<i>Os gestores e professores precisam desenvolver sua auto-estima, estabelecendo relações cordiais para com os alunos, se mostrando mais tolerantes e flexíveis, dentro de padrões e limites conhecidos.</i>	Assim como em ECD, este excerto não responde a questão elaborada.

A turma LET também não apresentou desempenho satisfatório nessa questão, uma vez que 36% dos alunos responderam insatisfatoriamente à questão.

Moran cita que o problema em relação à formação docente está na formação inicial que os professores recebem. Segundo o autor, essa formação não os torna aptos a desenvolver, implantar e avaliar os processos de mudança. Citando Imbernón, 2002, Moran apresentava em seu texto o seguinte trecho:

O problema é que a formação dos professores é inadequada para a mudança: “**O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia**, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança” (IMBERNÓN, 2002, p.41 *apud* MORAN, 2004, p. 349).

Aparentemente de resposta clara e direta, essa questão obteve, como apresentado no gráfico, 28,6% de RS, 32,2% de RR e 39,2% de RI, na turma ECD; na turma LET os números foram: 32% de RS, 32% de RR e 36% de RI. O Gráfico 4 apresenta os resultados das duas turmas:

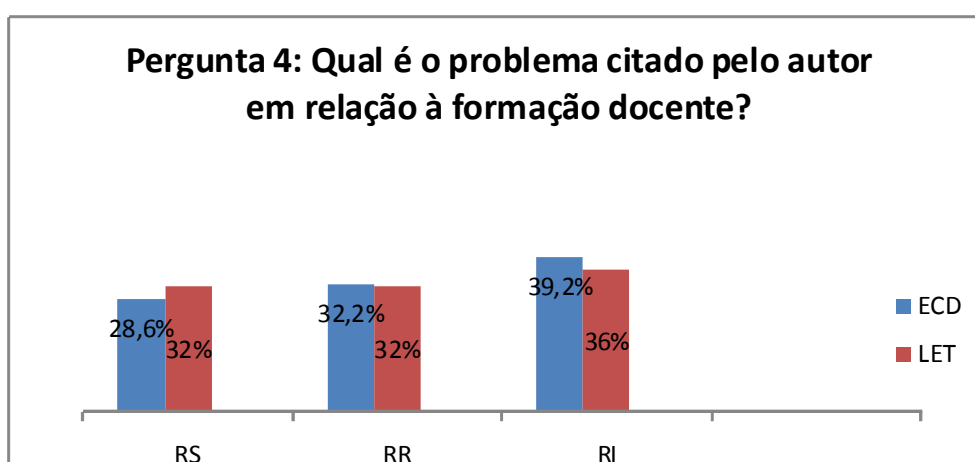


Gráfico 4 – Resultado da quarta pergunta do questionário de compreensão.

Na quinta pergunta, questionamos sobre a opinião de Moran sobre a Educação Tradicional e a Educação Inovadora. Era preciso que os alunos apresentassem habilidades de interpretação das informações dadas pelo autor e síntese de informação contida no texto, por se tratar de uma pergunta de caráter inferencial. Nossa expectativa para a resposta a essa questão era: Moran acredita que a Educação Tradicional precisa se adequar às mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade de maneira geral, porque esta lhe parece engessada, previsível e repetitiva. Quanto à Educação Inovadora, o autor afirma que, para sua implementação, são necessárias mudanças substanciais no foco, que deixa de ser o método de ensino e passa a ser o aluno, sua formação enquanto cidadão, sujeito empreendedor, tendo trabalhado o seu autoconhecimento, bem como a sua autoestima. Vejamos o quadro:

Quadro 5 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 5

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	<i>Sem ocorrência</i>	---	<i>Educação tradicional: não está preparada para mudanças, trabalha-se sempre com os mesmos procedimentos, sem estímulos à aprendizagem. Educação inovadora: se faz com soluções inovadoras pedagógicas, gerenciais e tecnológicas, desenvolvendo um conjunto de propostas com grandes eixos que se integram, se complementam, se combinam.</i>	O aluno aponta as características apresentadas por Moran tanto para a educação tradicional quanto para a inovadora.
RR	<i>A educação tradicional é como uma prisão é monótona, previsível, cansativa e retrógrada. A educação inovadora pode aumentar o interesse por parte de alunos e professores, formando profissionais também inovadores.</i>	O aluno não cita que mudanças são expressas no texto de Moran para a implementação da educação inovadora.	<i>A primeira (educação tradicional) é previsível, cansativa e rotineira. Já a segunda – educação inovadora – é motivante e auxilia na formação de um aluno empreendedor e inovador.</i>	O aluno não explica a mudança não foco em relação à educação tradicional, somente cita a formação do aluno empreendedor.
RI	<i>Os professores não são capacitados.</i>	Não apresenta a opinião do autor acerca da educação tradicional e da inovadora.	<i>A Educação inovadora desenvolve um conjunto de propostas para a formação de alunos empreendedores e de alunos cidadãos. Os alunos precisam estar mais motivados, e é uma área que tem um grande avanço.</i>	Não apresenta a opinião do autor sobre a educação tradicional.

No TF, o autor apresenta sua opinião a respeito da Educação Tradicional bem como da Educação Inovadora, e o aluno participante necessitava interpretá-la, uma vez que esse autor dissertava, em diversas partes do texto, sobre o assunto. O

desempenho da turma ECD, em relação às RS, foi nulo, enquanto as RR e RI tiveram desempenho igual (50% cada).

A turma LET também apresentou uma pequena porcentagem de RS – 3,5%. 50% dos alunos respondentes apresentaram RR e 46,5%, RI. Observemos o Gráfico 5.

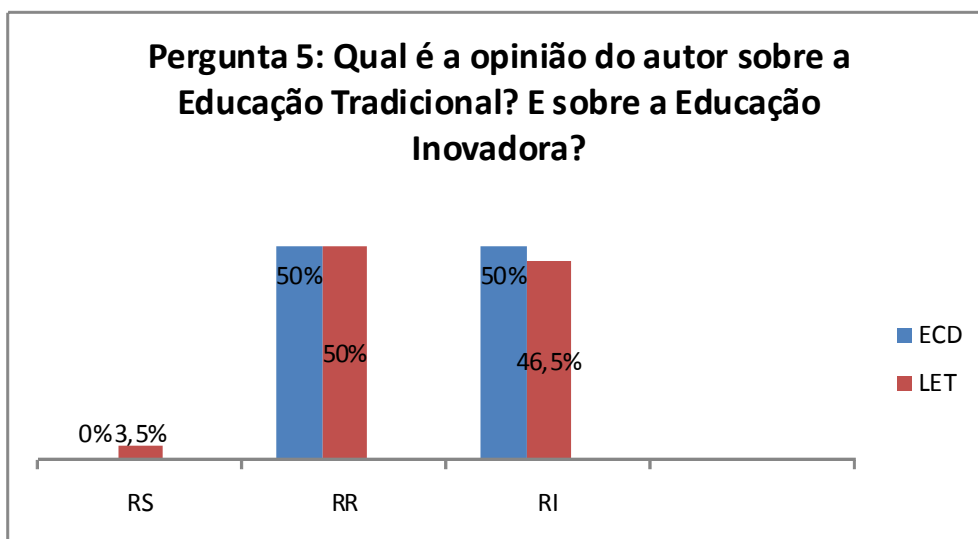


Gráfico 5 – Resultado da quinta pergunta do questionário de compreensão.

Notamos que poucas respostas se assemelharam ao esperado, por se tratar, talvez, de uma questão inferencial, em que os respondentes deveriam interpretar e sintetizar informações, para agrupá-las satisfatoriamente na formulação da resposta esperada.

Na sexta pergunta, esperávamos que o aluno participante tivesse habilidade para localizar informações no texto bem como para interpretar e sintetizar informações dadas pelo autor, por se tratar de uma pergunta simultaneamente de retomada textual e inferencial. Perguntamos aos alunos por que Moran afirmava "Ninguém dá o que não tem" (p. 353). Esperávamos uma resposta que contivesse pelo menos algumas das seguintes ideias: 'Ao afirmar "Ninguém dá o que não tem", Moran se refere aos professores, até então acostumados a trabalhar focados mais no controle do que no afeto. Assim, o autor deixa claro que, para trabalhar a autoestima dos alunos, é preciso, antes, promover a auto-estima dos professores, gestores,

profissionais da educação, para que possam, a partir do seu autoconhecimento, da sua autovalorização, ensinar pautados mais no afeto do que no controle. Eis os exemplos:

Quadro 6 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 6

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	<i>“Os professores não desenvolvem sua própria auto-estima. Se não se dão valor, não se sentem bem enquanto profissionais não serão capazes de educar a ninguém.” Ele faz essa afirmação baseada no trecho acima e o foco dessa afirmação é o professor.</i>	O aluno apresenta resposta a todos os questionamentos realizado na pergunta elaborada, bem como retoma trechos do TF para corroborar sua resposta.	<i>O foco são os professores. Quer dizer que se os professores não desenvolvem sua própria auto-estima, se não se sente bem como pessoas e profissionais, não poderão educar n um contexto afetivo.</i>	Assim como em ECD, o aluno apresenta resposta a todos os questionamentos realizados na pergunta elaborada, explicando ao problema da auto-estima do professor.
RR	<i>Os professores não desenvolvem sua própria auto-estima. Se não se dão valor, não se sentem bem enquanto profissionais não serão capazes de educar.</i>	O aluno explica ao problema, mas não estabelece o foco da questão.	<i>O foco é a auto-estima que deve ser desenvolvida. Segundo ao autor é necessário que os professores tenham auto-estima para passá-la a seus alunos.</i>	O aluno compreende que ao professor precisa desenvolver sua autoestima, mas se engana ao determinar o foco da afirmativa de Moran.
RI	<i>Pela baixa auto estima dos professores e que isso teria que mudar.</i>	A resposta do aluno de ECD não dá subsídios para ao leitor compreender quem é o foco da afirmativa de Moran, tampouco explica a afirmativa apresentada na questão 6.	<i>O foco dessa informação é o estudante, que é exigido pela sociedade para ocupar cargos em que não estão preparados, pois não recebeu na escola/universidade ao devido apoio emocional e estrutural.</i>	Obviamente, o aluno não compreendeu que, ao realizar a afirmativa contida na questão 6, Moran se referia ao professor.

Primeiramente, era preciso que os respondentes localizassem a afirmativa no texto, retomando a ideia sugerida pelo autor de que, se os professores não tem auto-estima, não podem contribuir para o desenvolvimento deste sentimento em seus alunos. Logo após, era necessário que os alunos participantes buscassem informações no texto que explicassem essa afirmativa, bem como explicassem a quem o autor se

referia. Tais habilidades não foram prontamente apresentadas, pelo que pudemos perceber no gráfico anterior.

A turma LET apresentou melhor desempenho na resolução dessa questão. Nesta turma, a porcentagem de RS foi consideravelmente maior do que na turma ECD. Observemos o gráfico a seguir:

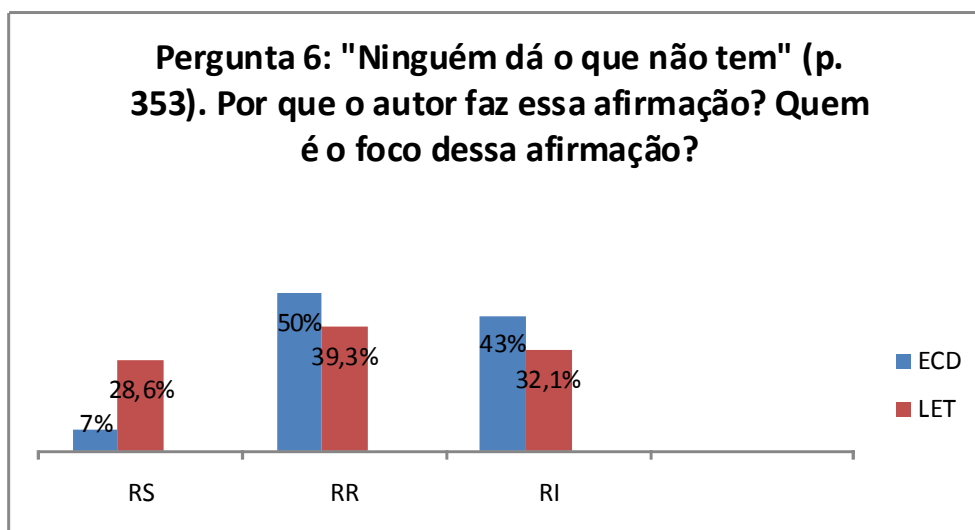


Gráfico 6 – Resultado da sexta pergunta do questionário de compreensão.

Na turma ECD, somente 7% dos alunos participantes se aproximaram da resposta esperada. Um número considerável de alunos apresentou respostas razoáveis, totalizando 50% dos alunos participantes; no entanto, a porcentagem de respostas insatisfatórias foi bastante considerável, o que corrobora os resultados dos gráficos anteriores, nos quais observamos que os sujeitos participantes da pesquisa apresentaram dificuldades em questões de retomada textual, especialmente. Na turma LET, no entanto, os resultados foram melhores, apesar de as RR ainda serem mais presentes.

A sétima pergunta, também de retomada textual, exigia dos alunos a localização de informações no texto, informações essas que estavam bastante claras, devido à formatação que o artigo apresentava. Perguntamos aos alunos quais eram os eixos para uma educação inovadora apresentados por Moran. Esperávamos que, além de citar os eixos, os alunos os explicassem, por se tratarem de estudantes da

Educação Superior. Por não ter ocorrido tal fato, consideramos válidas as respostas que somente citavam os eixos. Nossa expectativa para as respostas a essa questão era: “O primeiro eixo é o foco na educação inovadora, que se desloca do ensinar para o aprender; o segundo é o foco no desenvolvimento da autoestima, que trabalha tanto profissionais da educação quanto alunos e busca basear o processo educacional na confiança, no acolhimento; o terceiro é o foco na formação do aluno empreendedor, que visa ao desenvolvimento da criatividade e ao incentivo à participação na sociedade; e o quarto é a formação do aluno-cidadão, que se preocupa com a ética e a maneira como esse aluno agirá em sociedade”. Vejamos os exemplos:

Quadro 7 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 7

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	1º- o foco na aprendizagem inovadora 2º- o foco no desenvolvimento da auto-estima 3º- o foco da formação do aluno empreendedor 4º- foco a formação do aluno cidadão	O aluno realizou a atividade com sucesso, apesar de não ter explicado os eixos, o que esperávamos que acontecesse. No entanto, como nenhum aluno o fez, consideramos respostas como estas satisfatórias.	1º o foco na aprendizagem inovadora 2º o foco no desenvolvimento da auto-estima 3º o foco na formação do aluno empreendedor 4º o foco na formação do aluno cidadão.	O aluno realizou a atividade com sucesso, apesar de não ter explicado os eixos, o que esperávamos que acontecesse. No entanto, como nenhum aluno o fez, consideramos respostas como estas satisfatórias.
RR	São o foco na aprendizagem inovadora, desenvolvimento da auto-estima, formação do aluno-cidadão	O aluno deixou de citar um dos eixos.	Formar um novo esquema de aprendizagem, desenvolvimento da auto-estima, formação do aluno empreendedor e cidadão.	O aluno acrescentou um eixo inexistente nos postulados de Moran.
RI	<i>Sem ocorrência</i>	---	Item 1: permitir a mudança Item 2: desenvolver a auto-estima de profissionais e estudantes Item 3: liderança e criatividade Item 4: preocupação com os compromissos éticos de profissionais e estudantes.	Por se tratar de uma pergunta de retomada textual, em que as respostas encontravam em subtítulos, no corpo do texto, consideramos insatisfatória esta resposta, uma vez que houve acréscimos inconsistentes.

A turma LET apresentou resultado satisfatório. Observamos que os alunos, apesar de não terem explicado cada eixo, como esperávamos, localizaram com presteza a informação solicitada, como se pode observar a seguir, no gráfico comparativo sobre o desempenho dos alunos das turmas ECD e LET:

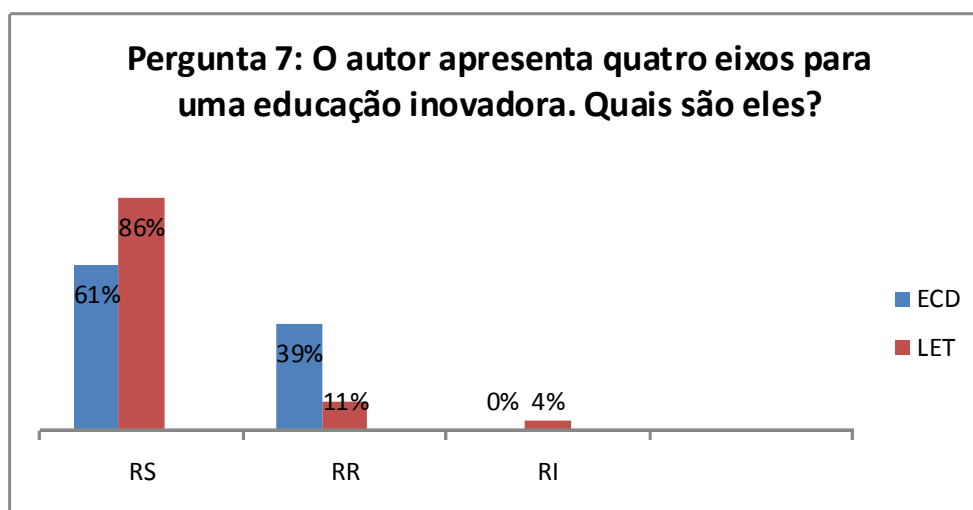


Gráfico 7 – Resultado da sétima pergunta do questionário de compreensão.

É notório o resultado positivo nessa questão. Como observado no gráfico, 61% dos alunos participantes da turma ECD apresentaram respostas satisfatórias enquanto 0% apresentou respostas insatisfatórias. Já na turma LET o aproveitamento foi de 86%. Vale ressaltar novamente, entretanto, que esperávamos respostas completas, em que os alunos não somente citassem os eixos, mas os explicassem, uma vez que pesquisamos estudantes universitários; como, porém, as explicações não ocorreram, aceitamos como satisfatórias as respostas que citavam os eixos, considerando a justificativa de que a pergunta não pedia explicações. Atribuímos os resultados positivos, como já dissemos, à formatação do artigo, que trazia os eixos pedidos na questão, como subtítulos.

A oitava e última questão aplicada teve caráter inferencial, o que nos faz acreditar que a habilidade de interpretar informações dadas pelo autor e sintetizar informação contida no texto ainda é precária entre os alunos participantes deste estudo. Perguntamos, nessa questão, qual é a importância da internet para uma

educação inovadora. A resposta esperada era: ‘Moran acredita que a internet colabora para a mudança, para que seja reorganizado o tempo em sala de aula, o tempo de pesquisa junto, em laboratórios, por exemplo, bem como o tempo de atividades a distância’. Eis os exemplos:

Quadro 8 – Exemplos de RS, RR e RI, questão 8

	Turma ECD	Comentários	Turma LET	Comentários
RS	<i>Com a internet pode-se reorganizar o tempo em sala de aula, o tempo de pesquisa juntos e o tempo de atividades a distância.</i>	O aluno realça todos os aspectos colocados por Moran, em relação ao uso da internet em sala de aula.	<i>Com a internet, pode-se reorganizar o tempo de sala de aula, tempo de pesquisa, de atividades a distância, como teleaulas, por exemplo.</i>	O aluno realça todos os aspectos colocados por Moran, em relação ao uso da internet em sala de aula.
RR	<i>possibilitam a publicação de materiais, facilita pesquisas. reorganiza melhor o tempo de sala de aula, Aumenta a possibilidade de atividades a distância pela comunicação áudio visual por exemplo.</i>	O aluno realça aspectos elencados por Moran, mas acrescenta alguns não citados pelo autor.	<i>É uma aliada da educação, pois se pode organizar atividades inovadoras na sala de aula, laboratório com acesso a atividades à distância.</i>	O aluno cita alguns aspectos elencados por Moran, mas se esquece da reorganização do tempo em sala de aula, que é foco do autor.
RI	<i>Para estimular e motivar esse aluno ser mais empreendedor e inovador.</i>	Esta resposta não responde à questão 8.	<i>Com a internet os alunos podem se desenvolver melhor no aprendizado.</i>	Esta resposta não responde à questão 8.

Note-se essa precariedade pela porcentagem considerável de respostas insatisfatórias nas turmas ECD e LET - 64,2% e 42,8%, respectivamente. Na turma ECD, somente 21,5% das respostas se aproximaram do desejado, enquanto 14,3% ficaram próximo do razoável. Na turma LET, a porcentagem de RS foi um pouco maior, 36%, assim como a porcentagem de RR, 21,2%. Como podemos notar no gráfico a seguir:

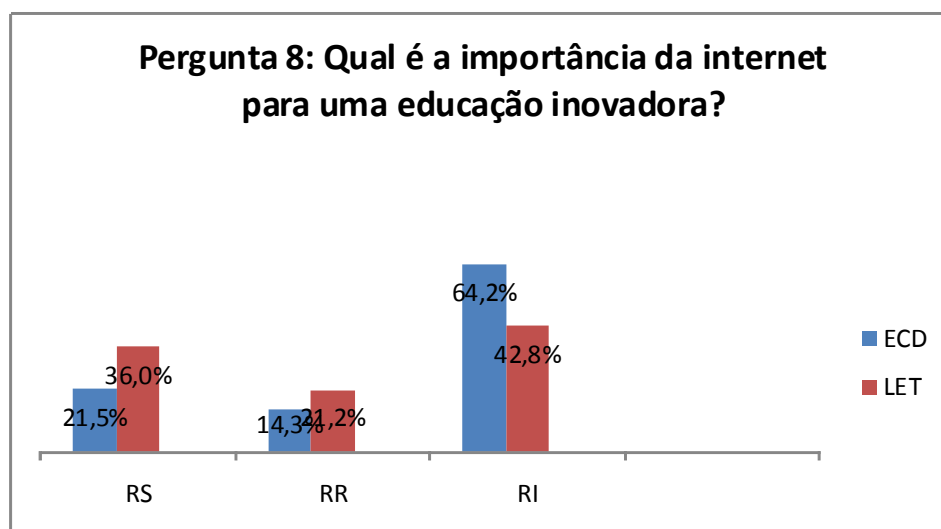


Gráfico 8 – Resultado da sétima pergunta do questionário de compreensão.

4.3. Ocorrência de movimentos retóricos nas produções iniciais (PI) e finais (PF)

A fase seguinte do procedimento de coleta de dados ocorreu com a produção escrita de uma resenha sobre artigo científico de José Manuel Moran, já citado anteriormente. Foi pedido aos alunos que produzissem, sem explicações precedentes acerca do gênero, uma resenha sobre o artigo. Objetivávamos, com isso, preparar uma comparação posterior entre as resenhas iniciais, produzidas antes dos módulos de ensino sobre o gênero – conforme modelo de Schneuwly e Dolz (2004) – e aquelas produzidas depois dos módulos além de entender se e como os módulos colaborariam para a melhoria na produção da resenha. Os resultados obtidos foram motivadores, como se poderá observar a seguir. Vale ressaltar nossa explicação aos alunos, no segundo momento da produção textual (PF), de que os movimentos para a produção da resenha acadêmica eram fundamentais; entretanto, eles poderiam escolher os passos, dentro de cada movimento, para realizá-los. Ou seja, dentro de cada movimento, o produtor do texto poderia eleger os passos mais adequados.

Pelo teste do sinal aplicado para amostras dependentes do comparativo PI e PF, em relação aos movimentos retóricos da resenha, verificamos que há evidências (0,0327 de probabilidade) de que houve aumento da compreensão do assunto nas turmas ECD e LET.

A proporção de produções finais que apresentaram os movimentos em estudo, no entanto, foi estatisticamente superior na turma LET, conforme a Tabela 14, a seguir:

Tabela 14 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o comparativo PI e PF referentes aos movimentos da produção textual das turmas A e B. Viçosa (MG), 2010

Turma	PI	PF	Total
ECD	(43) 31,96	(64) 75,04	107
LET	(26) 37,04	(98) 86,96	124
Total	69	162	231
<i>Qui-quadrado = 10,1279</i>		<i>P-valor = 0,0014</i>	

Assim como nos questionários de sondagem e compreensão, continuamos nomeando as turmas como ECD e LET. O quadro comparativo, a seguir, apresenta a evolução das duas turmas participantes, além de indicar as preferências de escolhas dos movimentos retóricos, a partir do modelo apresentado.

Quadro 9 – Resultados dos movimentos retóricos das PI e PF

QUADRO COMPARATIVO: PRODUÇÃO INICIAL (PI) E PRODUÇÃO FINAL (PF)						
			Turma ECD		Turma LET	
MOVIMENTO 1 – APRESENTAÇÃO (contextualização e tema)			PI/N^o	PF/N^o	PI/N^o	PF/N^o
Passo 1	Estabelecimento do tema do artigo		22	24	16	27
Passo 2	Inserção do artigo na área de conhecimento	e,ou	0	0	0	0
Passo 3	Informação sobre o autor	e,ou	6	11	4	14
Passo 4	Estabelecimento do público-alvo	e,ou	1	4	0	15
MOVIMENTO 2 - DESCRIÇÃO						
Passo 5	Organização dos tópicos do artigo	e,ou,	2	3	0	8
Passo 6	Inserção de material extratextual	e,ou,	0	2	0	0
MOVIMENTO 3 – APRECIÇÃO DO RESENHISTA						
Passo 7	Apreciação do artigo	e,ou,	8	11	2	16
Passo 8	Provimento de comentários de aspectos positivos	e,ou,	1	1	1	3
Passo 9	Provimento de comentários aspectos negativos	e,ou,	0	0	3	5
MOVIMENTO 3 – CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO ARTIGO						
Passo 10	Avaliação global do artigo	e,ou,	0	0	0	0
Passo 11	Indicação ou não de leitura	e,ou,	3	8	4	10

O modelo elaborado a partir de Swales (1990) apresentava quatro movimentos. Vejamos como esses alunos elegeram os passos para estabelecer cada movimento da resenha acadêmica.

4.3.1. Turma ECD

No movimento 1, os alunos escolheram apresentar o artigo utilizando os passos 1, 3 e 4. O passo 2 não foi contemplado. No passo 1, o aumento de ocorrências foi pequeno, uma vez que 78,5% dos alunos já haviam estabelecido o tema do artigo. Na segunda produção 85,4% dos alunos da turma ECD passaram a realizar o passo 1 na produção da resenha. O passo 3 também ocorreu mais vezes, passando de 21,5%, na PI para 39,3% na PF. O quarto passo do primeiro movimento retórico para a produção da resenha acadêmica aumentou 10,8%, uma vez que na PI teve 3,5% de ocorrências e na PF a porcentagem foi de 14,3%.

No movimento 2, que pedia a descrição do artigo, as ocorrências foram menores; poucos alunos realizaram esse movimento. O passo 5, na PI, teve 7% de ocorrência, enquanto na PF subiu para 10,8%. Já o passo 6, que não havia aparecido na PI, somou 7% das ocorrências na PF, da turma ECD.

O terceiro movimento, que versava sobre a apreciação do resenhador, teve dois dos seus três passos contemplados pelos alunos. O passo 7, na PI, teve 28,5% de ocorrências e aumentou, na PF, para 39,3%. Já o passo 8 permaneceu com a mesma porcentagem, 3,5% nas duas produções. O passo 9 não foi contemplado.

No quarto e último movimento, que buscava a conclusão e avaliação do artigo pelo resenhador, somente foi utilizado o passo 11, com 10,8% na PI e 28,5% na PF. O gráfico a seguir apresenta a evolução no desempenho da PI para a PF, na turma ECD:

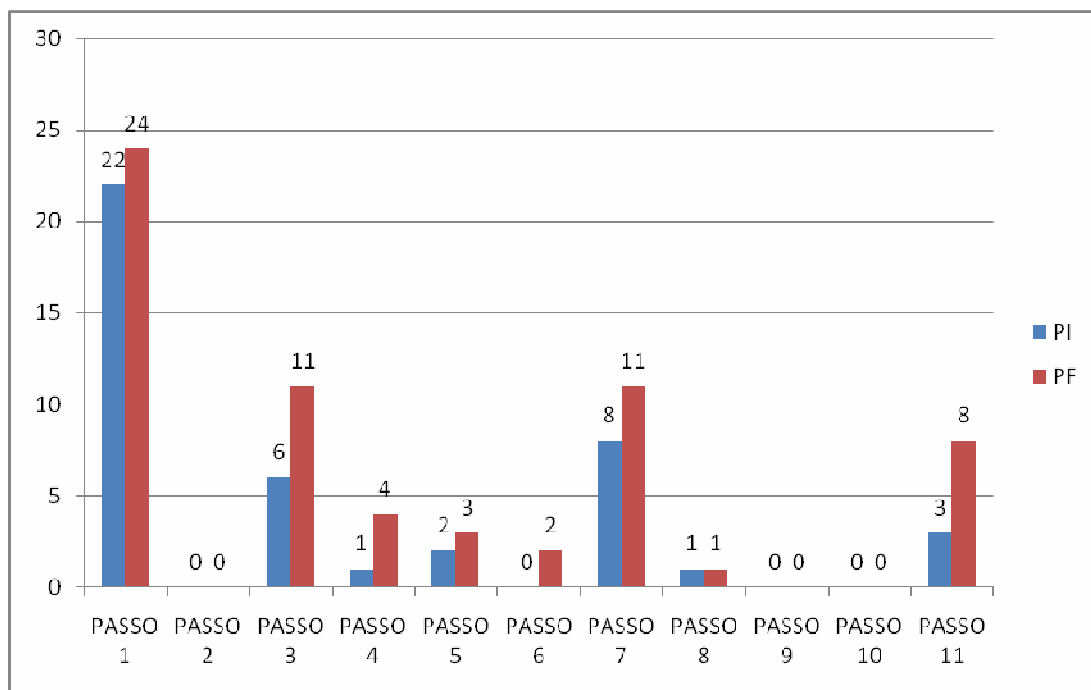


Gráfico 9 – Evolução dos movimentos retóricos da PI para a PF, turma ECD.

4.3.2. Turma LET

Assim como na turma ECD, os resultados da segunda turma foram satisfatórios, uma vez que, na PF, o aumento na utilização dos passos para a produção da resenha foram considerável.

No movimento 1, os alunos apresentaram o artigo utilizando os passos 1, 3 e 4. O passo 2 não foi contemplado. No passo 1, o aumento de ocorrências foi significativo, passando de 54,2%, na PI, para 96,5%, na PF. Em números, isso significa que somente 1 alunos não estabeleceu o tema do artigo. O passo 3 também ocorreu mais vezes, passando de 14,3%, na PI para 50% na PF. O quarto passo do primeiro movimento retórico para a produção da resenha acadêmica aumentou de 0% para 53,5%, na PF.

No movimento 2, que pedia a descrição do artigo, as ocorrências foram menores, poucos alunos realizaram esse movimento. O passo 5, na PI, teve 0% de ocorrência, enquanto na PF subiu para 28,5%. Já o passo 6 não foi utilizado pelos alunos da turma LET, para descrever o artigo.

O terceiro movimento, que versava sobre a apreciação do resenhador, teve todos os três passos contemplados pelos alunos. O passo 7, na PI, teve 7% de

ocorrências e aumentou, na PF, para 57,2%. O passo 8 aumentou de 3,5% na PI para 10,8% na PF. O passo 9 também aumentou, mas de 10,8% na PI para 18% na PF.

No quarto e último movimento, que buscava a conclusão e avaliação do artigo pelo resenhador, somente foi utilizado o passo 11, com 0% na PI e 35,8% na PF.

O gráfico a seguir apresenta a evolução dos movimentos retóricos, na turma LET:

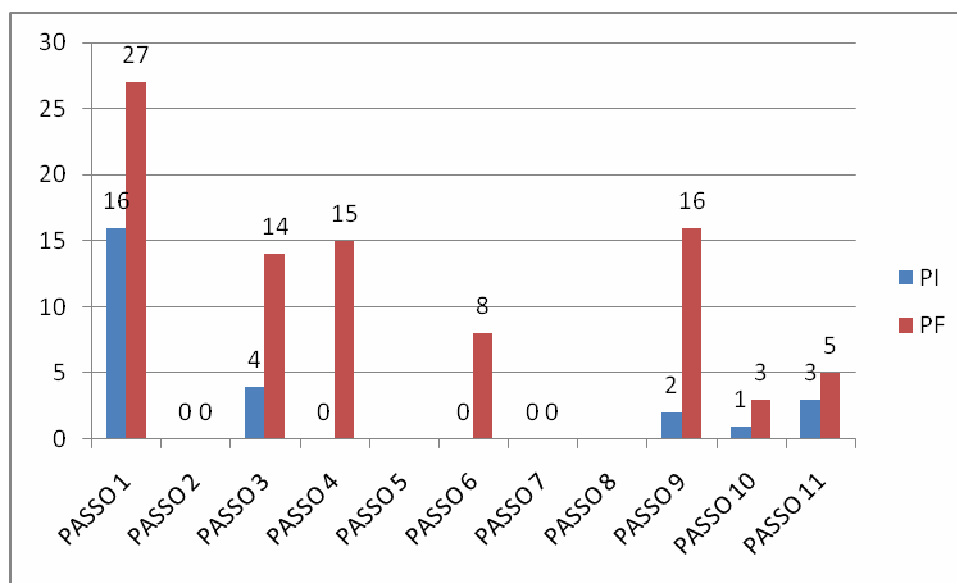


Gráfico 10 – Evolução dos movimentos retóricos da PI para a PF, turma LET.

4.4. Intertextualidade

Nossa motivação inicial para a investigação das intertextualidades produzidas por alunos da Educação Superior surgiu em decorrência dos relatos de professores, que indicam encontrar, nos textos produzidos por seus alunos, cópias de trechos de outros textos previamente estudados. Esse problema de produção textual indica outro ainda mais preocupante: o desconhecimento, por parte dos alunos do meio acadêmico, de que a utilização do discurso alheio é regida por determinadas normas, como a indicação do autor, da fonte, por exemplo. A partir dessas constatações – e como já pretendíamos estudar a produção da resenha na Educação Superior -, observamos que são escassas as pesquisas sobre a produção de intertextualidades na produção da resenha, em contexto acadêmico, portanto, decidimos investigar como

os alunos de um contexto específico – turmas de Português instrumental, da UFV – utilizariam o TF proposto para esta pesquisa na produção de suas resenhas, observando, ainda, que categorias poderíamos encontrar nas produções textuais desses alunos.

Para tanto, utilizamos como fonte de análise as duas produções textuais realizadas pelos alunos participantes deste estudo, a PI e a PF, objetivando, além de encontrar as categorias de intertextualidade²¹, ou seja, as formas como os alunos utilizam o discurso alheio, posicionando-se ou não como autores²², comparar a evolução – ou não – ocorrida, após a realização dos módulos, durante o desenvolvimento da SD.

Com as análises, verificamos a confirmação de nossas perguntas de pesquisa, que versavam sobre a produção de intertextualidades por alunos da Educação Superior, no que tange à utilização indevida do discurso alheio. Notamos que as ocorrências de intertextualidades apresentadas nas retextualizações dos alunos participantes deste estudo tiveram progresso, pois houve aumento no número de paráfrases, bem como diminuição no número de cópias. Alcançamos nosso objetivo, pois enfatizamos, durante a realização dos módulos da SD, em sala de aula, que a utilização do discurso alheio era pertinente e necessária, em uma resenha, afinal, conforme postula Machado (2004), “a resenha é um texto sobre outro texto, de outro autor. Assim, é natural que haja menções ao texto original” (MACHADO, 2004, p. 55). Durante a realização do módulo sobre intertextualidades, portanto, explicamos sobre a produção de paráfrases e citações bem como fizemos importantes

²¹ i) **citação**: refere-se à menção feita pelos produtores do texto ao autor e, ou, obra do texto-fonte, ocorrendo entre aspas, por diferenciação da formatação do texto (itálico, negrito etc), por afastamento do trecho citado em relação ao corpo textual ou outra forma de identificação explícita do discurso alheio. Essa categoria se subdivide em: i) citação com referência a autor e data (**CCR**); e ii) citação sem referência a autor e, ou, data (**CSR**).

ii) **paráfrase (P)**: refere-se à reformulação do texto-fonte pelo produtor de textos. O produtor deve ser hábil para adaptar o texto reformulado, para que este se adeque à temática e à coerência textuais, ao propósito comunicativo do texto, à comunidade discursiva à qual se destina. Especialmente no caso da resenha acadêmica, é preciso, ainda, que esse produtor faça referência ao autor do texto fonte.

iii) **paráfrase sem referência a autor (PSR)**: denominam-se assim as intertextualidades que apresentam reformulações do texto-fonte, sem que o produtor de textos faça referência ao autor do texto utilizado como fonte para a atividade de retextualização.

iv) **cópia (C)**: refere-se à reprodução de trechos do texto-fonte, pelo produtor de textos, sem que haja qualquer referência ao autor do texto-fonte. Essa é uma prática condenável, uma vez que a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, postula, no artigo 47, que “[s]ão livres as paráfrases e paródias **que não forem verdadeiras reproduções** da obra originária nem lhe implicarem descrédito (grifo original)”

²² Esse posicionamento refere-se às questões de autoria citadas no referencial teórico, ou seja, ao parafrasear e fazer citações da maneira mais adequada, o aluno assume-se como autor de seu texto, mesmo utilizando teses defendidas pelo autor do TF, no processo de retextualização.

apontamentos sobre a ilegalidade da cópia, deixando claro, para os alunos, que pretendíamos que eles retextualizassem suas resenhas (PI em PF), utilizando as discussões como fonte de apoio no processo de reescrita. Com a produção escrita dos alunos, então, pudemos perceber que eles atenderam às nossas indicações.

Dessa maneira, o aumento no número de paráfrases bem como a diminuição no número de cópias encontradas nas PF das duas turmas demonstra os bons resultados alcançados pela nossa intervenção, mediada pela SD. Além disso, os dados da tabela a seguir demonstram que os alunos refletiram acerca da linguagem. A Tabela 15 mostra, em números, a progressão ocorrida em relação à produção das intertextualidades pelos alunos participantes deste estudo.

Tabela 15 – Levantamento de ocorrências de paráfrases

INTERTEXTUALIDADE				
	Resumo das ocorrências			
	ECD		LET	
	PI	PF	PI	PF
Paráfrase (P)	2	6	0	9
Paráfrase sem referência a autor (PSR)	5	0	7	7
Citação com referência a autor e data (CCR)	0	1	0	1
Citação sem referência a autor e data (CSR)	1	2	4	5
Cópia (C)	9	4	3	2

Observamos, na Tabela 15, a evolução explicada anteriormente. A turma ECD apresentou um aumento menor do número de paráfrases do que a turma LET. A turma LET, por sua vez, apresentou menor redução no número de cópias do que a turma ECD.

Um dado preocupante, na tabela anterior, encontra-se na categoria CSR, que teve aumento de ocorrências em ambas as turmas. Apesar de termos enfatizado, durante os módulos da SD, a importância de se indicar o autor da obra resenhada, o número de ocorrências foi maior na PF do que na PI, o que não significa que os mesmos alunos que realizaram a CSR na PI a mantiveram na PF. Por exemplo, T22 havia realizado a CSR na PI, mas, ao reestruturar sua PF (observando a anotação da pesquisadora de que deveria fazer uma citação, referindo-se ao autor, explicitando a

data de publicação do artigo, a página) escolheu suprimir o trecho copiado do TF, mas indicou as ideias de previsibilidade e mesmice na educação, criticadas por Moran. T22 retextualizou sua PI da seguinte maneira:

Quadro 10 – Exemplo de CSR

PI de T22	Comentário da pesquisadora	PF de T22
“José Manuel Moran afirma que a rotina, a repetição e a previsibilidade são armas letais para a aprendizagem.”	<i>Este é um trecho copiado de Moran, portanto, precisa de informações como autor, data, página...</i>	Em seu texto, voltado para educadores, trabalha com as possibilidades de soluções para a pouco instigante educação atual.

Notamos, pelo exemplo que, apesar do número de CSR ter aumentado nas duas turmas, não podemos afirmar que houve falha no processo de reescrita da PF em relação a essa categoria, porque nem todos os alunos que a realizaram na PI, a mantiveram na PF, como é possível observar pelo quadro a seguir:

Quadro 11 – Ocorrências de CSR, em ECD e LET

Categoria	ECD		LET	
	PI	PF	PI	PF
CSR	R9	R4, R9	T7, T11, T20, T22	T4, T7, T9, T20, T23

Nossa análise qualitativa apresentou resultados satisfatórios, como já explicamos, atribuídos ao aumento no número de paráfrases bem como à diminuição no número de cópias. No entanto, ao fazermos o teste estatístico, observamos que, pelo método utilizado, não houve evidências para se afirmar que a proporção de intertextualidade produzida na PI e na PF das turmas ECD e LET é diferente, ou essa diferença só é evidenciada a partir do nível de 0,1031 de probabilidade, visto que este teste é realizado a partir das médias de todos os dados obtidos. Enfatizamos,

entretanto, que, ao observamos separadamente a primeira e a última categoria de intertextualidade estabelecidas, neste estudo notamos clara melhoria, pois os alunos participantes apresentaram, na PF, número consideravelmente superior de paráfrases, ou seja, esses alunos entenderam que, ao utilizar as ideias de outrem, é necessário reescrever, bem como informar a fonte; houve, também, significativa melhoria quanto à incidência de cópias. A Tabela 16 mostra o teste estatístico realizado.

Tabela 16 – Frequências totais e resumo do teste de qui-quadrado para o teste sobre intertextualidade (paráfrase) aplicado às turmas ECD e LET. Viçosa (MG), 2010

Turma	PI	PF	Total
ECD	17 (13,68)	13 (16,32)	30
LET	14 (17,32)	24 (20,68)	38
Total	31	37	69
<i>Qui-quadrado = 2,6561</i>		<i>P-valor = 0,1031</i>	

Vale ressaltar que nossa pesquisa enfatiza o caráter qualitativo da investigação, assim, interessa-nos mais o progresso na produção de intertextualidades – paráfrases e cópias – do que o resultado apresentado na tabela anterior.

Na próxima seção, discutiremos os resultados apresentados, pela triangulação dos dados obtidos.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pela triangulação dos dados obtidos, apresentados no capítulo anterior, foi possível perceber que nossas perguntas de pesquisa eram pertinentes, uma vez que encontramos, por exemplo, problemas de apropriação indevida do discurso alheio, realizada por meio de cópias de trechos do TF, na atividade de retextualização do artigo científico em resenha acadêmica. Notamos também que, após a aplicação dos módulos elaborados para a SD, houve evolução na utilização dos movimentos retóricos propostos para a produção do gênero textual em estudo nesta pesquisa, a resenha.

Assim, discutiremos, neste capítulo, os resultados obtidos, buscando explicar de que maneira alcançamos resultados positivos. Procederemos da seguinte maneira: primeiramente, apresentaremos a discussão sobre os mecanismos iniciais da nossa investigação, que são os questionários de sondagem e de compreensão. Em seguida, apresentaremos, a partir de trechos de algumas produções selecionadas, a evolução percebida na utilização de movimentos retóricos pelos alunos, da PI para a PF. Por fim, discutiremos acerca das categorias de intertextualidade encontradas nas produções das resenhas dos alunos, buscando corroborar, por meio de exemplos, o resultado alcançado.

5.1. Discussão dos resultados do questionário de sondagem sobre a resenha

Ao decidirmos pela aplicação de um questionário de sondagem sobre o gênero resenha, pretendíamos entender quais eram as percepções que os alunos tinham acerca desse gênero.

Assim antes de estabelecermos afirmativas como ‘os alunos não sabem escrever resenhas’, precisávamos entender se existiam e quais eram as falhas no processo de produção textual do gênero proposto para a pesquisa. O questionário de sondagem nos pareceu um mecanismo eficiente para detectar que aspectos da resenha os alunos já conheciam e com quais deveríamos trabalhar durante a intervenção da SD planejada, porque, como postulam Schneuwly e Dolz (2004a), os falantes de determinado meio reconhecem as práticas de linguagem como instâncias típicas de produção de significados. Assim sendo, se esses alunos já tivessem escrito resenhas, levantariam características do gênero, quando questionados a respeito da sua configuração.

É importante ressaltar que a elaboração do questionário de sondagem se deu de maneira a proporcionar aos alunos a oportunidade de responder livremente. Não havia opção de resposta pré-planejada, portanto, os participantes puderam responder às questões de acordo com o conhecimento que detinham acerca dos temas perguntados. Devemos salientar, também, que não avaliamos as respostas dos alunos: o questionário de sondagem nos serviu para compreender como eles, participantes de uma comunidade discursiva específica, que detém propósitos comunicativos específicos (cf. ASKEHAVE; SWALES, 2001), acreditavam que o gênero resenha deveria ser configurado. Assim, somente relacionamos e categorizamos, por agrupamento de respostas semelhantes, as respostas dadas pelos alunos.

Por meio da primeira pergunta desse questionário, notamos que a maioria dos alunos percebe que, para resenhar um texto, é preciso, pelo menos, estabelecer o tema do TF e criticar ou opinar sobre esse texto. Assim, tomando como base os resultados do questionário de sondagem sobre a resenha, apresentados na seção anterior, observamos que a maioria dos alunos entendia a resenha como ‘resumo com opinião’. Esse fator, apresentado na primeira questão, é válido, uma vez que a maior parte dos 56 pesquisados deixa claro que o gênero resenha deve apresentar uma síntese da obra resenhada, bem como o posicionamento do resenhador. Unimos crítica e opinião num mesmo patamar, porque, apesar das diferenças semânticas

existentes entre os dois vocábulos, percebemos que nas respostas dos alunos os sentidos se aproximavam.

Ainda na primeira questão, perguntamos sobre a finalidade de se escrever uma resenha. Pelos números obtidos na categorização dos dados, percebemos que a maior parte dos participantes da turma ECD respondeu que a finalidade é avaliar o TF, o que pode ser explicado pela questão dois, a qual versava sobre a produção da resenha. Nessa questão, 93% dos alunos da turma ECD disseram já terem escrito resenhas. Assim, percebemos uma ligação direta entre os dados, uma vez que os alunos que declaram ter escrito resenhas em maior número também são aqueles que percebem com mais clareza a funcionalidade do gênero resenha.

Notamos, com essas observações, que os alunos começaram, no questionário de sondagem, a indicar os passos componentes de uma resenha acadêmica, conforme indicam os estudos de Swales (1990). Esse autor, em sua pesquisa de 1990, como já exposto, publicada no livro “Genre Analyses: English in academic and research settings”, apresentou movimentos retóricos para o gênero introduções de artigo de pesquisa, a partir dos textos utilizados para a investigação. Dessa maneira, observamos que os alunos participantes deste estudo, assim como os participantes do estudo de Swales, apresentaram suas expectativas para a produção da resenha acadêmica, e um dos mecanismos utilizados para essa apresentação foi o questionário de sondagem.

Assim como nas primeiras questões, percebemos que os alunos da turma ECD também tiveram melhor desempenho ao estabelecerem o critério fundamental para uma produção escrita ser considerada uma resenha. Esses alunos, diferentemente da turma LET, afirmaram que o critério fundamental é a apresentação de ‘informações sobre o TF’, como já exposto. Os alunos da turma LET, no entanto, apresentaram o critério ‘resumo com opinião’ como fundamental. Entendemos, sim, o último critério como fundamental; entretanto, comparando o número de ocorrências, 34 na turma ECD e 8 na turma LET, percebemos que os alunos que, em sua maioria, afirmaram já terem escrito resenhas, estabeleceram com mais clareza o critério fundamental para a produção desse gênero. Notamos, aqui, que nossos dados novamente corroboram o referencial teórico deste estudo, pois, por terem escrito mais resenhas, os alunos da turma ECD internalizaram as práticas de linguagem que, conforme Schneuwly e Dolz (2004a), colaboram para o aprendizado de línguas, conseqüentemente, portanto, da produção textual. Temos clara, aqui, a influência do

conhecimento de mundo no desempenho dos alunos, quanto ao questionário de sondagem.

Esse conhecimento é entendido como “aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência)” (KOCH, 2008, p. 32). Dessa maneira, como explica Koch, associamos que os alunos com melhor desempenho na resposta acerca do critério fundamental para a constituição da resenha também são aqueles que detêm conhecimento de mundo, adquirido pela experiência de já terem produzido o referido gênero, por possuírem “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados (KOCH, 2008) ou práticas de linguagem internalizadas (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997).

Ainda sobre o questionário de sondagem, além dos dados apresentados na seção anterior, interessa-nos, aqui, discutir acerca dos suportes elencados pelos alunos. Quando questionados sobre onde costumavam encontrar as resenhas que afirmaram conhecer (questão número 6), alguns alunos da turma ECD fizeram confusão entre suporte e comunidade discursiva, assim como entre suporte e gênero.

No que tange às confusões supracitadas, vale ressaltar os conceitos de suporte e comunidade discursiva, uma vez que já elencamos nossa filiação teórica acerca do conceito de gêneros (SWALES, 1990), para procurarmos entender o problema ocorrido. Segundo Marcuschi (2008, p. 174), o suporte de um gênero é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Quanto ao conceito de comunidade discursiva, também já especificado no referencial teórico deste estudo, entendemos que se trata de uma comunidade que compartilhe os mesmos propósitos comunicativos. Os participantes deste estudo são alunos de uma comunidade discursiva da Educação Superior, especificamente das aulas de língua materna, que buscam aprimorar as estratégias de leitura e produção textual, portanto, compartilham propósitos comunicativos, como, por exemplo, o aprendizado da produção da resenha acadêmica.

Ao questionarmos sobre o suporte, pretendíamos, então, que os alunos apresentassem opções de superfícies específicas nas quais as resenhas se materializavam, ou seja, esperávamos que eles respondessem que os suportes seriam os livros, a internet, os jornais, as revistas. Entretanto, obtivemos resultados como

‘universidades’ e ‘salas da educação superior’, o que, segundo os conceitos apresentados, são claramente comunidades discursivas e não suportes. Essa confusão entre suporte e comunidade discursiva não ocorreu na turma LET.

Ressaltamos no questionário de sondagem sobre a resenha os pontos que entendemos como mais importantes para nossas conclusões. Notamos que, de uma maneira geral, os alunos da turma ECD aparentam compreender melhor as características do gênero em estudo, mas essa compreensão não foi suficiente para a elaboração do texto escrito, uma vez que, na produção das resenhas, a turma LET teve melhor desempenho.

Assim, passaremos ao questionário de compreensão, que, por sua vez, mostrou-nos outra realidade, como apresentado pela análise quantitativa, tendo a turma LET como a turma de melhor desempenho.

5.2. Discussão do questionário de compreensão

Como afirmado anteriormente, obtivemos resultados diferenciados em cada um dos questionários aplicados. Os alunos da turma ECD nos pareceram entender melhor a configuração do gênero resenha, no entanto, ao testarmos a compreensão, também por meio de um questionário, os melhores resultados foram obtidos na turma LET.

Como expusemos no referencial teórico, para retextualizar é preciso, antes, compreender o TF. Como afirma Marcuschi (2008), “Compreender exige habilidade, interação e trabalho. (...) não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Assim, notamos que, para compreender o TF, era preciso, antes, que os alunos estivessem inseridos em uma comunidade específica, à qual o assunto do TF fosse interessante. Como pudemos concluir, a turma ECD entendeu melhor sobre as características do gênero resenha, no entanto, esse entendimento não foi suficiente para a efetiva produção de uma resenha. Atribuímos tal fator à baixa compreensão do TF, corroborada pelo teste de qui-quadrado, apresentado no capítulo anterior.

Observaremos, portanto, que na análise das produções textuais, a turma LET teve melhor rendimento, e um dos fatores explicativos, acreditamos, é a melhor compreensão do TF.

5.2. Análise comparativa dos movimentos retóricos entre as PI e PF, das turmas ECD e LET

Nesta seção, apresentaremos a evolução percebida acerca dos movimentos retóricos do gênero resenha acadêmica, a partir do modelo que propusemos no referencial teórico. Seguindo o modelo de Swales (1990), propusemos o nosso modelo, que apresenta quatro movimentos, fundamentais para a produção da resenha acadêmica; assim como em Swales (1990), dentro de cada movimento, há passos que podem ser eleitos ou não pelo resenhador, dependendo do seu nível de conhecimento sobre o TF e o assunto do qual esse texto trata.

Apresentaremos, a seguir, cada um dos movimentos, explicando-os e exemplificando com os textos dos alunos, com o objetivo de demonstrar os progressos ocorridos da PI para a PF, em decorrência da SD aplicada. Conforme estabelecido no modelo, todos os passos, inclusive dos demais movimentos, são acompanhados pela expressão *e, ou, pois* o autor da resenha tem a possibilidade de escolher entre os passos que melhor domina para a realização de cada movimento. No entanto, optamos por não estabelecer essa possibilidade para o passo 1, uma vez que entendemos ser necessária, na resenha, a apresentação do tema do TF. Os demais passos, por sua vez, puderam ser optativos.

O modelo apresentado aos alunos, para a elaboração da PF, apresenta quatro movimentos, que serão detalhados a seguir.

5.2.1. Movimento 1 – Apresentação (contextualização e tema)

O primeiro movimento proposto para a produção da resenha acadêmica é a apresentação do TF, que busca contextualizar, explicitando o objeto em discussão, ou seja, o tema do TF, bem como sua relação com a área de conhecimento à qual pertence.

Para a realização desse movimento, sugerimos, com base em Swales (1990) e Motta-Roth (1995), quatro passos diferenciados, capazes de alcançar o objetivo de apresentar o TF. Quais sejam: passo 1) estabelecimento do tema do artigo, que busca apresentar o tema de maneira sintetizada, para informar o leitor a respeito da obra resenhada; passo 2) inserção do artigo na área de conhecimento, que objetiva relacionar o TF com outras obras da mesma natureza, que tratam sobre o mesmo

assunto; passo 3) informação sobre o autor, que trata de esclarecer acerca da legitimidade do autor do TF para tratar do assunto estabelecido no passo 1; e passo 4) estabelecimento do público-alvo, que trata de informar ao leitor a quem o TF interessa.

Observamos que os alunos não tiveram dificuldades na realização do passo 1²³. Percebemos na turma LET, no entanto, aumento mais significativo no número de ocorrências da PI para a PF, conforme Quadro 9, apresentado na seção anterior. A turma ECD teve aumento de vinte e duas para vinte e quatro ocorrências da PI para a PF, enquanto a turma LET aumentou de dezesseis para vinte e sete ocorrências – quase 100% - na PF. Percebemos que esses números corroboram o resultado do questionário de sondagem sobre a resenha, visto que, na turma ECD, 93% dos alunos afirmaram já terem escrito resenhas, portanto, era esperado tanto que esses alunos entendessem que, ao elaborar uma resenha, o autor deve apresentar o tema do TF quanto que esse passo já fosse apresentado na PI.

Expostos os comentários acerca do movimento 1, passaremos à exemplificação, por meio de trechos dos textos produzidos pelos alunos, nas PI e PF, de cada turma. Para tanto, selecionamos trechos de resenhas produzidas pelos alunos e os apresentaremos de maneira comparativa, buscando expor a evolução, por meio de marcações na produção dos alunos. Sem motivação específica, escolhemos identificar os textos da turma ECD com a letra R, acompanhada dos números seqüenciais de 1 a 28, e a turma LET com a letra T, acompanhada, da mesma maneira, pela numeração citada. Vasculhamos os textos para encontrar os trechos que melhor pudessem exemplificar cada movimento e passo. Os quadros 12 e 13 a seguir buscam exemplificar os passos do movimento 1.

²³ Vale ressaltar que o modelo de resenha que propusemos não foi apresentado a esses alunos para a produção da PI.

Quadro 12 – Exemplificação da evolução do passo 1, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 1 – passo 1	
PI de R8	PF de R8
<p>“Educar as crianças está se tornando cada vez mais difícil, pois, com o avanço da tecnologia é complicado manter os alunos focados na aula e dentro da sala ouvindo o professor. É preciso introduzir a tecnologia dentro da sala de aula e manter os alunos conectados.”</p>	<p>“<u>No artigo de Moran ‘A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora’</u> mostra que educar as crianças está se tornando cada vez mais complicado, pois, com o avanço das tecnologias é difícil fazer os alunos se concentrarem nas aulas.”</p>

Observando os excertos apresentados, notamos que a PI, do aluno R8 apresenta o mesmo tema do TF, entretanto, inexistem referências ao autor ou ao artigo. Ao retextualizar sua resenha, porém, R8 introduziu a expressão no artigo de Moran, que atribui a esse autor a autoria das ideias apresentadas no TF. Podemos entender, assim, que, na PI, R8 não estabeleceu o tema do artigo, não desenvolvendo o passo 1; ao contrário, R8 realizou a mesma atividade que o autor do TF: apresentou um problema relacionado à educação, sem dar crédito ao autor das ideias – Moran. Na PF, ao utilizar a expressão grifada que indica a autoria do TF, R8 deixou clara a ideia de que o problema apresentado – relacionado à educação – estava fundamentado no TF, o que, a partir do modelo de resenha por nós sugerido, estabelece o tema do artigo. Percebemos, nas PI e PF de R8, uma variação, o que demonstra a importância do modelo para especificar a configuração do gênero na produção da resenha acadêmica.

Quadro 13 – Exemplificação da evolução do passo 1, turma LET

TURMA	
Movimento 1 – passo 1	
PI de T17	PF de T17
<p>“O artigo de José Manuel Moran, intitulado de “A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora”, é um texto relativamente complexo, pelo fato de apresentar muitas informações sobre temas diferenciados.”</p>	<p>“Em ‘A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora’, <u>José Manuel Moran procura retratar a importância da tecnologia na vida acadêmica</u>, como forma de inovar os métodos educacionais propostos habitualmente.”</p>

Pela exposição dos trechos de T17, observamos que, na PI, o participante inicia avaliando o TF e já ressaltando o autor do TF. No modelo que oferecemos, a avaliação do TF se encontra no último movimento, no entanto, percebemos que, após a observação atenta dos comentários realizados pelo avaliador da produção textual (a pesquisadora), a modificação foi clara: na PF, o participante apresentou o artigo, utilizando o passo 1, ou seja, T17 estabeleceu o tema do artigo logo no início da produção da resenha. Logo, o aluno seguiu o modelo, modificando a organização da PF, de forma a estabelecer o artigo inicialmente, deixando a avaliação para os parágrafos finais.

Como percebemos no capítulo anterior, o passo 2 não foi contemplado em nenhuma das duas turmas participantes deste estudo. Houve zero ocorrência de inserção do artigo na área de conhecimento. Atribuímos esse fato à flexibilidade do modelo de resenha proposto, uma vez que acreditamos que ele seja útil a diversos níveis de ensino, desde escritores iniciantes aos mais experientes; portanto, como os participantes deste estudo são alunos iniciantes em cursos da Educação Superior, é provável que não tenham realizado o passo 2 por falta de conhecimento amplo da área em que o TF proposto se insere: educação e tecnologia. Entendemos, assim, que, como oferecemos a possibilidade de escolher entre os passos, os participantes optaram por realizar aqueles que apresentavam maior facilidade de compreensão e realização.

Tanto na turma ECD quanto na turma LET, o número de ocorrências acerca das informações sobre o autor do TF teve aumento significativo. Esse foi um dos pontos específicos trabalhados na SD, quando explicamos aos alunos participantes

que, em uma resenha, era fundamental apresentar, ao leitor, o autor, para comprovar ou refutar sua legitimidade em tratar do assunto exposto no TF. Com a SD, prevíamos a melhoria da PF e alcançamos nosso objetivo, como exemplificaremos, a seguir, demonstrando as modificações ocorridas, por meio da exposição de dois trechos das resenhas produzidas pelas duas turmas.

Quadro 14 – Exemplificação da evolução do passo 3, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 1 – passo 3	
PI de R15	PF de R15
“O texto de José Manuel Moran trata da possibilidade de melhorar a educação com a ajuda da tecnologia e de uma inovação nos eixos da educação.”	“Em seu texto ‘A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora’, José Manuel Moran, <u>que é professor e pesquisador de novas tecnologias pelo SENAC/SP</u> , apresenta o objetivo de sua pesquisa como uma forma de melhorar a educação.”

O participante R15, ao produzir a PI, apresentou somente o nome do autor do texto. Entretanto, após comentários - pela pesquisadora - de que seria importante a apresentação de um breve currículo do autor, R15 acrescentou informações encontradas em nota de rodapé, no TF.

Quadro 15 – Exemplificação da evolução do passo 3, turma LET

TURMA LET	
Movimento 1 – passo 3	
PI de T8	PF de T8
“O texto “A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora”, de José Manuel Moran, trata de um assunto de interesse relevante: A educação e a tecnologia são o tema principal.”	“O texto ‘A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora’, de José Manuel Moran, <u>doutor em comunicação pela USP, professor pesquisador em novas tecnologias</u> , trata de um assunto de interesse relevante: educação e tecnologia.”

Ao compararmos os trechos do participante T8, notamos o acréscimo de dados referentes à sua formação, bem como atuação enquanto pesquisador em novas tecnologias. Assim como na turma ECD, o exemplo da turma LET comprova os dados apresentados no capítulo anterior, que afirmam um aumento positivo na ocorrência do passo 3, nas duas turmas pesquisadas.

O quarto passo teve aumento mais significativo na turma LET – de zero na PI para quinze na PF -, embora tal fato tenha ocorrido em ambas as turmas. Como a resenha é um gênero que também tem a função de informar a respeito de outro gênero, um texto-fonte, ressaltamos durante os módulos a importância de se estabelecer o público-alvo, logo no início da produção textual, como forma de esclarecer ao leitor a quem o TF interessa. Percebemos que a atividade foi mais proveitosa na turma LET do que na turma ECD, apesar de os testes estatísticos terem comprovado que a turma ECD tinha mais conhecimento sobre a configuração do gênero do que a turma LET. Observemos os exemplos.

Quadro 16 – Exemplificação da evolução do passo 4, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 1 – passo 4	
PI de R16	PF de R16
Sem ocorrência	“O artigo <u>é direcionado a</u> estudantes e professores, pois é a inovação na educação assunto de seu interesse.”

Percebemos, neste exemplo, que não houve um trecho na PI de R16 que pudesse ser retextualizado. No caso do exemplo anterior, fica claro que R16 acrescentou, no movimento 1, o passo que indica o público-alvo a que o TF se destina.

Quadro 17 – Exemplificação da evolução do passo 4, turma LET

TURMA LET	
Movimento 1 – passo 4	
PI de T7	PF de T7
Sem ocorrência	“O artigo <u>direcionado a</u> professores, educadores e alunos aborda temas como internet, aprendizagem, empreendedorismo e outros.”

Assim como na turma ECD, na PI de T7 não houve ocorrência do passo 4; portanto, não houve retextualização, mas acréscimo desse passo, na apresentação do artigo, representada pelo movimento 1.

5.2.2. Movimento 2 – Descrição

O segundo movimento proposto para a produção da resenha acadêmica é a descrição do TF, que busca apresentar ao leitor as partes que o compõem, bem como relacioná-lo a outras publicações de mesma natureza.

Para a realização desse movimento, também com base em Swales (1990) e Motta-Roth (1995), é preciso, segundo o nosso modelo, que o resenhador estabeleça as partes componentes do artigo, as possíveis seções nas quais o TF se divide. Os passos sugeridos para a realização desse movimento são: passo 5) organização dos tópicos do artigo, que busca apresentar ao leitor como o autor do TF dispõe do assunto tratado no artigo; e passo 6) inserção de material extratextual, que objetiva relacionar o artigo com seus pares, com publicações que tratem do mesmo assunto.

A realização desses passos, nas PI e PF coletadas teve pequena incidência. Na turma ECD, os dois participantes que já haviam realizado esse passo na PI, o repetiram na PF, e somente um participante, que não havia realizado o passo, o fez após os módulos da SD, conforme exemplos a seguir:

Quadro 18 – Exemplificação da evolução do passo 5, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 2 – passo 5	
PI de R3	PF de R3
<p>“<u>O artigo é iniciado</u> com um resumo, no qual contém suas principais abordagens. <u>Logo em seguida</u>, possui a introdução, onde o autor expõe posicionamentos que serão desenvolvido ao longo do texto.”</p>	<p>“<u>Inicialmente</u> o autor resume as principais abordagens do texto. <u>Posteriormente</u> discorre sobre o posicionamento dos professores e alunos frente as mudanças advindas da tecnologia. <u>Ele também</u> desenvolve um “conjunto de propostas com alguns grandes eixos que se integram, se completam, se combinam” (MORAN, 2004, p. 349). Moran <u>propõe ainda</u> novos modelos de curso baseado não somente no contato professor e aluno, agora inserindo a internet como auxiliar dos padrões tecnológicos.”</p>
PI de R11	PF de R11
<p>Sem ocorrência</p>	<p>“Moran <u>divide</u> o artigo em tópicos onde ele foca várias formas de mudar a educação.”</p>

Os exemplos contidos no quadro anterior demonstram duas fases do processo de retextualização ocorrido a partir da aplicação da SD elaborada. No primeiro exemplo, R3 já havia apresentado as partes componentes do artigo de Moran; ocorreu, no entanto, uma retextualização, a partir das anotações feitas pela pesquisadora na PI, acrescentando com propriedade, elementos que dão continuidade ao que se propõe no passo 5: descrever as partes do artigo. Observando os elementos grifados, percebemos que R3, na PI, expõe somente dois momentos do artigo – resumo e introdução; a partir dos apontamentos feitos pela pesquisadora bem como dos módulos realizados durante a aplicação da SD, o participante reelabora e apresenta as principais partes nas quais se divide o TF.

No segundo exemplo, observamos que R11 buscou acrescentar o passo 5, apesar de modestamente realizado na PF. O verbo divide, grifado no quadro anterior, demonstra que o participante teve essa preocupação ao retextualizar sua PI em PF. Conforme observamos no referencial teórico, Simões (2009) apresenta seu conceito de retextualização como refacção/reescrita, pois estrutura seus pressupostos com base na correção do professor para posterior refacção por parte do aluno. Dessa maneira como R11 buscou acrescentar o passo 5, como dissemos, notamos a

perspectiva de Simões (2009) em sua PF, uma vez que o aluno seguiu as recomendações feitas na PI, pela pesquisadora, de que seria preciso estruturar o texto conforme o modelo apresentado em sala de aula. Havendo acréscimo do passo 5, houve também a refacção, a partir da correção da pesquisadora.

Na turma LET, diferentemente da turma ECD, nenhum aluno havia realizado o passo 5 na produção da PI.

Quadro 19 – Exemplificação da evolução do passo 5, turma LET

TURMA LET	
Movimento 2 – passo 5	
PI de T26	PF de T26
Sem ocorrência	“ <u>Após uma introdução</u> que contextualiza o leitor historicamente e problematiza a forma como se dá a educação, o autor <u>organiza</u> em quatro tópicos eixos que provocarão a transformação da educação.”
PI de T2	PF de T2
Sem ocorrência	“O artigo <u>organiza-se</u> em resumo, palavra-chave (em português e inglês) e <u>é dividido</u> em introdução e subtítulos que abordam as principais ideias do autor.”

Como observado nos exemplos anteriores, os termos grifados deixam clara a utilização do passo 5. Essas resenhas apresentam a organização do artigo de maneira simples e resumida. Entretanto, é positiva a inclusão do movimento 2, por meio da organização do artigo, na PF desses alunos.

Ainda como forma de realizar o movimento 2, demos a possibilidade aos participantes de inserir material extratextual, para relacionar as partes do TF com outras publicações do mesmo autor e, ou, sobre o mesmo tema. Na turma ECD, não houve ocorrência desse passo na realização da PI; na PF, dois participantes inseriram informações extratextuais. Entretanto, essa inserção não ocorreu, como sugerido, no movimento 2, que buscava descrever o artigo; percebemos que o primeiro participante, R1, inseriu tal noção quando informou sobre o autor do TF, acrescentando ao breve currículo contido no artigo, em nota de rodapé, pesquisas recentes de José Manuel Moran. R27, por sua vez, inseriu um parágrafo

independente, ou seja, utilizou somente o passo 6 para descrever o artigo. Observemos o exemplo.

Quadro 20 – Exemplificação da evolução do passo 6, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 2 – passo 6	
PI de R1	PF de R1
Sem ocorrência	“ <u>Articulista</u> , escritor entre outras funções vem estudando “como integrar as tecnologias de comunicação especialmente a internet na educação presencial e a distância, dentro de uma visão humanista e inovadora.” (Cooperativas e Educação a Distância – 2005).
PI de R27	PF de R27
Sem ocorrência	“Já existem algumas iniciativas que tornam estes projetos realidades, porém só atingem o público ‘universitário’ (faculdade a distância) com EADCOM e Estácio de Sá que oferecem alguns cursos a distância.”

Como já comentado, R1 acrescenta material extratextual na realização do passo 3, do movimento 1. R27 parece buscar a realização do passo 6, entretanto, essa busca não fica clara em sua PF, porque o parágrafo não está relacionado à descrição. Isso provavelmente ocorreu pela flexibilidade do modelo, uma vez que o resenhador pode acrescentar informações que estejam relacionadas ao seu conhecimento de mundo, a outras leituras que por ventura tenha feito. No entanto, por se tratar de um grupo inexperiente, os alunos participantes não conseguiram realizar essa inserção, confundindo os movimentos e passos.

5.2.3. Movimento 3 – Apreciação do resenhador

O terceiro movimento proposto para a produção da resenha acadêmica é a apreciação do resenhador, que busca apresentar ao leitor a opinião do produtor da resenha acerca das ideias colocadas no TF bem como os pontos positivos e, ou, negativos encontrados, por ele, no TF.

Para a realização desse movimento, também com base em Swales (1990) e Motta-Roth (1995), é preciso que o resenhador identifique no TF ideias elaboradas

pelo autor que sejam positivas (passo 8) ou negativas (passo 9); é possível, também generalizar a apreciação (passo 7), sem que seja necessário apontar problemas ou levantar especificamente o que seja positivo no TF.

Observamos que os participantes deste estudo prezaram pelas generalizações, por meio de expressões como ‘o artigo é uma ótima opção’, ‘o artigo é interessante’, entre outros exemplos. Acreditamos que o passo 7 tenham sido eleito pelos alunos por ser mais simples e menos comprometedor, uma vez que enfatizamos, durante a aplicação dos módulos, que o autor do TF era legitimado para tratar do assunto, pelas pesquisas que realizava, pela sua formação, pelas informações presentes no TF, apresentados em nota de rodapé, por exemplo.

Os trechos que apresentaremos exemplificam as duas formas de ocorrência do passo 7, na turma ECD: R15 ocorre por acréscimo do passo 7 e R19, por retextualização do passo 7.

Quadro 21 – Exemplificação da evolução do passo 7, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 3 – passo 7	
PI de R15	PF de R15
Sem ocorrência	“ <u>O artigo é interessante</u> e trata de um assunto de interesse geral.”
PI de R19	PF de R19
“O artigo é uma ótima opção de leitura para quem trabalha na área de educação, para se manter informado dos novos meios que ajudam a ampliar os meios educacionais.”	“O artigo é uma ótima opção de leitura para quem trabalha na área de educação, para se manter informado e atualizado dos novos métodos que possam ajudar a ampliar os meio educacionais.”

Notamos, pelos exemplos, que as apreciações são formas bastante generalizadas de o resenhador se posicionar perante as ideias do autor do TF.

A turma LET, por sua vez, apresentou maior número de ocorrências de apreciações generalizadas, ou seja, houve maior incidência do passo 7. Na PI, somente dois participantes haviam feito apreciações generalizadas. Esse número aumentou para 16 na PF, o que nos faz crer que o módulo sobre a configuração

genérica da resenha acadêmica esclareceu sobre a importância do posicionamento do resenhador acerca do TF resenhado. Os exemplos a seguir mostram essa evolução.

Quadro 22 – Exemplificação da evolução do passo 7, turma LET

TURMA LET	
Movimento 3 – passo 7	
PI de 26	PF de T26
Sem ocorrência	“Moran soube colocar com êxito as questões que atravancavam o desenvolvimento da educação.”
PI de T22	PF de T22
Sem ocorrência	“O artigo tem temas interessantes, principalmente para os que trabalham na área educacional.”

Diferentemente dos exemplos apresentados anteriormente, foram raras as ocorrências dos passos 8 e 9, em ambas as turmas. Como já apresentado na análise quantitativa, somente dois participantes da turma ECD especificaram pontos positivos, realizando, assim, o passo 8; nenhum participante, entretanto, realizou o passo 9, portanto, não houve, pela turma ECD, provimento de comentários negativos sobre o TF. Como dissemos anteriormente, atribuímos tal fato às reafirmações constantes, feitas pela pesquisadora, de que o autor era legitimado para tratar do assunto tecnologia e educação; isso, possivelmente, deixou os alunos receosos em observar pontos negativos no TF. Vejamos o exemplo.

Quadro 23 – Exemplificação da evolução do passo 8, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 3 – passo 8	
PI de R3	PF de R3
Sem ocorrência	“Moran apresenta bons argumentos que demonstram os benefícios da inserção da tecnologia para a educação.”

A turma LET, assim como a turma ECD, apresentou número exíguo de ocorrências do passo 9; o passo 8 não foi contemplado, porque os alunos escolheram fazer generalizações ou comentários negativos, em menor número, acerca do artigo, como mostrado na apresentação dos dados, no capítulo anterior. Vejamos como os alunos realizaram o passo 9 em suas resenhas.

Quadro 24 – Exemplificação da evolução do passo 9, turma LET

TURMA LET	
Movimento 3 – passo 9	
PI de T3	PF de T3
<p>“O autor evidencia a necessidade da inovação na formação acadêmica e diante dessa situação é possível a formulação das seguintes questões: mesmo com os argumentos citados pelo autor, até que ponto é interessante diminuir o nível de interação social entre os alunos? Não estaríamos oferecendo aos alunos um comodismo que poderia se tornar prejudicial no futuro? E quanto a banalização do professor?”</p>	<p>“Através dos argumentos de Moran, é possível considerar a possibilidade da mudança, já que o autor acredita que a mistura de modos de lecionar pode ampliar o conhecimento do aluno ‘<i>proporciando</i>’ ao mesmo até conhecimentos tecnológicos; porém baseados nos mesmos argumentos, poderíamos supor que a utilização da tecnologia poderia vir a banaliza ao trabalho do professor.”</p>

Notamos, em T3, a permanência da opinião do aluno autor da resenha: T3 mantém a observação feita na PI sobre sua percepção de que a educação a distância poderia “banalizar” ao trabalho do professor. No entanto, a partir do comentário feito pela pesquisadora, na PI (*São dúvidas pertinentes, mas devem estar ligadas às ideias apresentadas pelo autor. Ele somente sugere mesclar a educação a distância com a presencial.*), percebemos claramente que T3 reorganiza a própria opinião e não questiona mais sobre o comodismo dos alunos e a interação social; mantém, no entanto, a ideia de que, pelos argumentos apresentados por Moran, é possível inferir uma banalização do trabalho do professor.

Fica claro, nesse exemplo, que a atividade de retextualização foi favorável à produção da resenha, pois permitiu que T3 refletisse sobre suas colocações iniciais e reestruturasse sua percepção sobre as ideias de Moran. Notamos aqui, novamente, a

noção de refacção de Simões (2009), porque, pelo processo da reflexão a partir de correções do professor, T3 reestruturou sua PI.

Assim como especificamos anteriormente, o passo 9 também ocorreu na PF, sem ter sido apresentado na PI, conforme exemplo a seguir:

Quadro 25 – Exemplificação da evolução do passo 9, turma LET

TURMA LET	
Movimento 3 – passo 9	
PI de T7	PF de T7
Sem ocorrência	“(…) o autor não diz o que é Educação nem traz modelos de aulas envolvendo a tecnologia e softwares específicos, o que ajudaria diretamente os educadores.”

Em T7, percebemos que, após a apresentação do modelo de produção da resenha, foi acrescentado o passo 9. Nossa hipótese para explicar essa inserção é a de que o aluno tenha procurado apresentar todos os passos possíveis, reconhecidos, por ele, após o desenvolvimento dos módulos, durante a SD. Como é inexperiente, esse aluno acaba tratando o modelo como um conjunto de regras que devem ser rigorosamente seguidas.

A terceira realização do passo 9, na turma LET, foi curiosa: T14 utilizou esse passo na PI mas não na PF. Vejamos:

Quadro 26 – Exemplificação da evolução do passo 9, turma LET

TURMA LET	
Movimento 3 – passo 9	
PI de T14	PF de T14
“Como tudo que envolve educação tem prós e contras dessa vez não é diferente. Ainda que mudar seja necessário para progredirmos, há muitas questões a serem debatidas, como a máquina substituir o professor.”	Sem ocorrência

Essa ocorrência nos parece curiosa, porque, a partir do questionamento feito pela pesquisadora sobre a expressão “máquina substituir o professor” (*Essa foi uma questão sugerida por Moran?*), na PI, o aluno T14 deixou de apresentar um ponto que entendia como negativo no artigo em vez de desenvolvê-lo melhor na PF. Entendemos como curioso o fato porque esperávamos que os alunos, de maneira geral, acrescentassem passos, a partir das observações feitas na PI, mas não que os suprimissem na PF.

5.2.4. Movimento 4 – Conclusão e avaliação do artigo

O quarto movimento proposto para a produção da resenha acadêmica é a conclusão e avaliação do artigo, que busca apresentar ao leitor uma avaliação global do artigo, como forma de concluir sobre sua viabilidade, bem como indicar ou não a leitura do TF.

Para a realização desse movimento, também com base em Swales (1990) e Motta-Roth (1995), é preciso que o resenhador retome os pontos importantes que levantou durante a produção da resenha, avaliando-os e concluindo acerca da importância do TF para o público-alvo ao qual se destina (passo 10), além de indicar ou não a leitura do TF, apresentando, em sua resenha, a que público esse TF se destina (passo 11).

Observamos que os participantes deste estudo, tanto da turma EDC como da turma LET, não realizaram avaliações globais do artigo, como demonstrado na apresentação dos resultados, no capítulo anterior, portanto, o passo 10 não foi contemplado pelos alunos nas produções da resenhas. O passo 11, por sua vez, ocorreu poucas vezes nas duas turmas, como veremos a seguir na exemplificação.

Na turma ECD, apesar das poucas ocorrências do passo 11, notamos que os alunos que indicaram a leitura do TF na PI, mantiveram essa indicação na PF. Somente cinco alunos que não haviam realizado esse passo na PI o inseriram na PF. Vejamos os exemplos:

Quadro 27 – Exemplificação da evolução do passo 11, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 4 – passo 11	
PI de R4	PF de R4
Sem ocorrência	“O artigo ‘A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora’ de José Manuel Moran, deveria ser lido por <u>todas as pessoas envolvidas na área da educação</u> , com o objetivo de mostrar como poderia mudar as formas de se ensinar e de se aprender.”

O trecho grifado, no quadro anterior, apresenta a indicação de leitura do TF, pelo aluno R4. A partir das atividades realizadas no decorrer da SD, esse aluno inseriu em sua resenha, na atividade de retextualização, a indicação de leitura, deixando claro, em sua PF, a quem ele, no papel social de resenhador, sugeria a leitura do artigo.

Houve também, na turma ECD, a manutenção do passo 11 na PF. O exemplo a seguir demonstra essa ocorrência:

Quadro 28 – Exemplificação da evolução do passo 11, turma ECD

TURMA ECD	
Movimento 4 – passo 11	
PI de R25	PF de R25
“(…) recomendo para alunos e professores que ainda acham que a rotina é o melhor caminho para uma formação e realização ‘ <i>profissional</i> ’.”	“É um texto muito bom e recomendo para alunos e professores que ainda acham que a rotina ainda é o melhor caminho para uma educação de qualidade.”

R25 reescreveu o trecho, após as observações realizadas pela pesquisadora, adequando sua recomendação de leitura ao TF, ou seja, o texto passa a ser importante para professores que buscam uma educação de qualidade, não mais a realização profissional. Acreditamos que a educação de qualidade tenha se tornado o foco da recomendação de R25 porque, a partir da SD aliada à atividade de retextualização como refacção, na perspectiva de Simões (2009), esse aluno teve a oportunidade de

refletir sobre sua PI, reler o texto e adequar suas ideias ao objetivo do gênero resenha acadêmica.

A turma LET, diferentemente da ECD, não utilizou o passo 11 na produção da PI. Esse dado corrobora o resultado de uma das questões do questionário de sondagem, em que grande parte dos alunos, como apresentado no capítulo anterior, afirmaram nunca terem escrito resenhas. É justificável, portanto, que eles não entendam a necessidade de indicação (ou não) de leitura na produção da resenha acadêmica. Entretanto, na atividade de retextualização, o número de ocorrências do passo 11 subiu de zero para dez; esse aumento é significativo, porque demonstra que os alunos perceberam a importância da indicação de leitura na resenha acadêmica, como forma de orientação do leitor. Vejamos o exemplo:

Quadro 29 – Exemplificação da evolução do passo 11, turma LET

TURMA LET	
Movimento 4 – passo 11	
PI de T7	PF de T7
Sem ocorrência	“A leitura do artigo é indicada a pessoas envolvidas com a Educação – estudantes, professores e pedagogos.”

Nesse exemplo, notamos a clara inserção do passo 11 na retextualização da resenha acadêmica de T7. Da mesma maneira, essa inserção ocorreu em outras nove PF.

5.3. Comparação entre PI e PF

É notório, e pode ser corroborado pelos exemplos apresentados, que a realização da SD e a posterior retextualização da PI foi favorável à produção da resenha acadêmica. No que tange aos movimentos retóricos apresentados na última seção dessa discussão, percebemos a inserção de passos importantes, como apreciação e indicação do TF.

Para exemplificar a evolução dos movimentos retóricos bem como a viabilidade de se utilizar a SD como metodologia de ensino da resenha acadêmica,

elegemos, para esta seção, dois exemplos de resenhas produzidas pelos alunos das turmas ECD e LET, respectivamente, com o objetivo de demonstrar a melhora ocorrida após a aplicação da SD. Vejamos o exemplo da turma ECD:

EXEMPLO 1 – TURMA ECD		EXEMPLO 1 – TURMA ECD	
PRODUÇÃO INICIAL DE R27		PRODUÇÃO FINAL DE R27	
Uma saída tecnológica		A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora	
1	O Artigo publicado na revista	1	O artigo publicado na revista
2	Contrapontos e escrito por José	2	Contrapontos em agosto de 2004 pelo doutor
3	Manuel Moran os apresenta uma	3	em comunicação pela USP José Manuel
4	visão muito interessante sobre como	4	Moran apresenta uma visão inovadora acerca
5	as tecnologias podem contribuir na	5	de como as tecnologias podem contribuir na
6	educação. Saídas para aumentar o	6	educação. Este ponto de vista apresenta
7	interesse dos alunos. O uso de	7	saídas para aumentar o interesse dos alunos
8	computadores ligados à Internet e	8	através do uso de computadores ligados a
9	aulas não presenciais pode se	9	Internet, aulas Não presenciais, contudo mais
10	mostrar muito eficiente.	10	interativo e etc.
11	Os professores podem até achar	11	Já existem algumas iniciativas que tornam
12	que esta medida vai desempregá-los	12	esses projetos realidade, porém só atingem o
13	mas a escola precisa acompanhar o	13	público “universitário” (faculdade a
14	desenvolvimento do mundo e se isso	14	distância) como EADECOM e a Estácio de
15	acontecer daremos um grande passo.	15	Sá que oferecem alguns cursos a distância.
16	Aos que se interessam pelo	16	No artigo, nos deparamos também com
17	assunto o artigo tem linguagem clara	17	uma visão pertencente a alguns professores
18	e objetiva e tem excelente	18	que alegam que essas medidas para unir
19	organização das ideias.	19	escola e tecnologia irá desempregá-los o que
20		20	não necessariamente será verdade.
21		21	O artigo é indicado a todos que se
22		22	interessam pela educação e seus “projetos”
23		23	de mudança, englobando desde alunos à
24		24	secretários da educação. Há uma excelente
25		25	organização de idéias e linguagem clara que
26		26	facilitam nosso entendimento.

O exemplo exposto deixa clara a percepção de R27 acerca da apresentação do artigo, necessária em uma resenha. No entanto, notamos que somente a primeira tese defendida pelo autor do TF, José Manuel Moran, tem explicitada a fonte, ou seja, somente ao afirmar que “as tecnologias podem contribuir na educação”, R27 informa seu leitor de que aquela é uma afirmação de Moran. As demais teses apresentadas, como o uso de computadores e aulas presenciais, não tinham indicação de fonte. Pela leitura do TF, porém, sabemos que são pressupostos defendidos por Moran.

Na retextualização da PI, ou seja, na PF, observamos que as marcações em amarelo fazem referência à fonte das teses defendidas por Moran. Os trechos considerados problemáticos, que receberam observações da pesquisadora, na PI, foram reescritos, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 30 – Estruturas rescritas na PF, de ECD

PI	Observações da pesquisadora	PF
“Saídas para aumentar o interesse dos alunos.”	<i>Este período está solto ano parágrafo.</i>	“Este ponto de vista apresenta saídas para aumentar o interesse dos alunos através do uso de computadores ligados a internet, aulas não presenciais, contudo mais interativo e etc.”
“Os professores podem até achar que esta medida vai desempregá-los.”	<i>Neste ponto parece que você concorda com Moran, mas a ideia inicial é dele, portanto, você deve deixar isso claro no texto.</i>	“No artigo, nos deparamos também com uma visão pertencente a alguns professores que alegam que essas medidas para unir escola e tecnologia irá desempregá-los o que não necessariamente será verdade.”

Como já ressaltado na apresentação dos resultados, não tínhamos como objetivo analisar as estruturas linguísticas, assim como não prezamos pelos critérios de textualidade como fonte de análise. As observações feitas foram bastante generalizadas, de maneira instruir os alunos participantes no que tange à melhora na produção da PF. Nosso objetivo principal foi observar a estrutura da resenha, no processo de retextualização.

Feita essa importante observação, passemos aos comentários. É notório, inicialmente pela estrutura textual, que as observações anotadas na PI foram lidas e refletidas pelo aluno. R27 considerou as anotações para retextualizar sua PI de maneira a: i) deixar clara a fonte das ideias que expôs, quando acrescenta expressões como as grifadas em amarelo, no Quadro 30 (“este ponto de vista” e “no artigo”); e

ii) reestruturar o período considerado “solto” no texto pela pesquisadora, quando explica sobre o ponto de vista do autor em relação à educação a distância.

É importante ressaltar também que, na PI, o único indício de que R27 tratava em sua resenha de um TF ocorreu não parágrafo inicial, com o trecho “O Artigo publicado na revista Contrapontos e escrito por José Manuel Moran (...)”. As demais colocações foram ideias apresentadas por Moran, mas não identificadas como sendo desse autor, pelo produtor da resenha.

Outro fator significativo é a inserção de movimentos retóricos, a partir da observação feita pela pesquisadora ao final do texto. Ao anotar na PI de R27 “Você deu o 1º passo: fez resumo e indicou leitura, mas precisa explorar melhor as ideias do TF na sua resenha”, a pesquisadora objetivou fazer o aluno entender que os movimentos retóricos, que seriam apresentados durante a realização dos módulos da SD, deveriam ser inseridos na PF. A pretensão foi alcançada. Observamos que R27 inseriu material extratextual assim como descreveu rapidamente a organização do artigo, como grifado em verde e azul, respectivamente, no exemplo 1.

Vale ressaltar, também, que a indicação de leitura sofreu importantes modificações. Voltemos ao exemplo 1, observando os trechos grifados em cinza. Notamos, nesses trechos, que R27 modificou a expressão “Aos que se interessam pelo assunto”, acrescentando informações e reescrevendo o trecho, conforme o exemplo 1. Essa modificação não sofreu influência direta de anotações da pesquisadora na PI, o que nos faz crer que R27 refletiu, após a realização dos módulos, sobre o passo 11 do movimento 4, a partir da apresentação do nosso modelo de resenha acadêmica, baseado em Swales (1990). Esse é um ponto positivo que nos faz novamente corroborar a viabilidade da aplicação da SD para o ensino da resenha acadêmica.

Apresentado o exemplo da turma ECD, passaremos à exemplificação da segunda turma participante deste estudo, a turma LET. Comparemos as resenhas de T2:

EXEMPLO 2 – TURMA LET		EXEMPLO 2 – TURMA LET	
PRODUÇÃO INICIAL DE T2		PRODUÇÃO FINAL DE T2	
Sem título		Sem título	
1	É necessário inovar os métodos de		O artigo “A contribuição das tecnologias
2	Educação, pois a sociedade está		para uma educação inovadora” debate sobre a
3	evoluindo e o mercado de trabalho		importância da tecnologia para inovar os
4	está cada vez mais exigente. A		métodos da Educação. José Manuel Moran,
5	tecnologia pode ser uma importante		doutor em comunicação pela USP, professor
6	ferramenta nesse processo, se		e pesquisador de novas tecnologias no Senac-
7	utilizada de maneira correta. Uma		SP, afirma que o mercado está cada vez mais
8	educação inovadora propõe a		exigente e por isso se faz necessária a
9	integração de alguns eixos		mudança nos métodos de ensino. Moran visa
10	importantes como foco na		expor suas ideias a professores e alunos da
11	aprendizagem, no desenvolvimento		área de educação.
12	da autoestima, a na formação de um		O artigo organiza em resumo, palavras-
13	aluno empreendedor, de um cidadão.		chave (em português e inglês) e é dividido em
14	Para conseguir uma simpatia		introdução e subtítulos que abordam as
15	maior dos alunos, devem-se		principais ideias do autor.
16	organizar atividades mais		Segundo Moran, a tecnologia pode ser
17	interessantes na sala de aula, com o		uma importante ferramenta não processo de
18	acesso à Internet, juntamente com		inovação, se utilizada de maneira correta. O
19	atividades a distância (tele aulas,		autor propõe integração de alguns eixos
20	vídeo conferencias, etc). Apesar de		importantes como o foco na aprendizagem,
21	não apode ser considerada uma		no desenvolvimento da auto-estima e na
22	solução, a tecnologia pode oferecer		formação de alunos-empresendedores e de
23	alternativas para melhorar o ensino.		cidadãos. Isso auxiliaria muito no
24			melhoramento d ensino, porém o autor não
25			leva em consideração o investimento
26			financeiro que seria necessário para
27			desenvolver tal projeto.
28			O professor afirma que para conseguir
29			uma maior simpatia dos alunos, deve-se
30			organizar atividades mais interessantes na
31			sala de aula, o que é necessário, pois os
32			alunos estão cada vez mais associando a
33			escola a algo ruim. O autor sugere o acesso à
34			Internet, juntamente com atividades a
35			distância (tele-cursos, videoconferências e
36			etc), o que seria interessantíssimo e
37			certamente atrairia a atenção dos alunos,
38			porém, devido a falta de estrutura e outros
39			problemas sociais do país, não seria viável.
40			Apesar de ser um pouco utópico, devido à
41			realidade do país, o artigo trata de um
42			problema notório no cenário nacional, e, o
43			mais importante, traz algumas soluções para
44			eles.

Ao observarmos as duas produções textuais, notamos diferenças importantes. Em PI, T2 expõe os assuntos do TF sem, entretanto, indicar que se tratam de ideias de José Manuel Moran, autor do TF. O aluno faz uma espécie de resumo do artigo, elencando as teses que o autor defende acerca da educação inovadora, porém, sem explicitar a fonte. Não há qualquer indicação de que as questões apontadas (como o uso da tecnologia no processo educacional, a organização de atividades mais interessantes em sala de aula, por exemplo) têm uma fonte: o TF. Assim, consideramos que T2 assumiu como suas as ideias de Moran, e isso se torna um problema de produção de resenhas, uma vez que o TF deve ser explicitado.

Vejamos, em trechos, a retextualização de T2. No exemplo da turma LET faremos de maneira diferenciada, pois a observação da pesquisadora foi única, ao final do texto. Foi anotado na PI: “Você precisa, primeiro, apresentar o artigo. Deve deixar claro também que as ideias são do autor do artigo. Utilize paráfrases, citações... apresente a estrutura do artigo, avalie-o. Veja o modelo estudado”. Dessa maneira, na retextualização da PI e PF, observamos que o aluno, além de considerar as anotações da pesquisadora, também refletiu a respeito do modelo de resenha apresentado durante os módulos e procurou desenvolver sua PF de maneira a produzir uma resenha sobre o artigo científico, fonte da retextualização.

O Quadro 31 apresenta os trechos que sofreram modificação.

Pelos exemplos apresentados, percebemos que nosso questionamento inicial a respeito da viabilidade da utilização da SD para o ensino da resenha acadêmica obteve resposta. Mostramos, neste capítulo, exemplos de como as produções das resenhas sofreram melhoras após a aplicação dos módulos da SD.

Quadro 31 – Estruturas rescritas na PF, de LET

PI	PF	Comentários
<p>É necessário inovar os métodos de Educação, pois a sociedade está evoluindo e o mercado de trabalho está cada vez mais exigente.</p>	<p>O artigo “A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora” debate sobre a importância da tecnologia para inovar os métodos da Educação. José Manuel Moran, doutor em comunicação pela USP, professor e pesquisador de novas tecnologias no Senac-SP, afirma que o mercado está cada vez mais exigente e por isso se faz necessária a mudança nos métodos de ensino.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em PI, T2 apresenta (azul) umas das teses defendidas por Moran, no TF. 2. Em PF, T2 reafirma a tese (azul) de Moran, acrescentando, no entanto, passos do modelo de resenha. 3. Em verde, apresentação do tema do artigo. 4. Em amarelo, informações sobre o autor do TF.
<p>A tecnologia pode ser uma importante ferramenta nesse processo, se utilizada de maneira correta.</p>	<p>Segundo Moran, a tecnologia pode ser uma importante ferramenta não processo de inovação, se utilizada de maneira correta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em PI, há a exposição de nova tese de Moran. 2. Essa tese é repetida, mas na PF, T2 indica o autor, como marcado em amarelo no trecho ao lado.
<p>Uma educação inovadora propõe a integração de alguns eixos importantes como foco na aprendizagem, no desenvolvimento da auto-estima, a na formação de um aluno empreendedor, de um cidadão.</p>	<p>O autor propõe integração de alguns eixos importantes como o foco na aprendizagem, no desenvolvimento da auto-estima e na formação de alunos-empresendedores e de cidadãos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em PI, T2 expõe a principal tese de Moran sobre a educação inovadora: os quatro eixos, mas novamente não indica a fonte. 2. Em PF, por sua vez, o aluno faz uma retomada da fonte, ao utilizar a expressão “o autor propõe”, indicando que os eixos foram sugeridos por Moran, no TF.
<p>Sem ocorrência</p>	<p>Isso auxiliaria muito no melhoramento do ensino, porém o autor não leva em consideração o investimento financeiro que seria necessário para desenvolver tal projeto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. T2 acrescenta um aspecto que acredita ser negativo à proposta de Moran, seguindo sugestões apresentadas pela pesquisadora, durante a aplicação da SD, como ressaltado em cinza, ao lado.

Continua...

Quadro 31 – Cont.

PI	PF	Comentários
<p>Para conseguir uma simpatia maior dos alunos, deve-se organizar atividades mais interessantes na sala de aula, com o acesso à internet, juntamente com atividades a distância (teleaulas, vídeo conferências, etc).</p>	<p>O professor afirma que para conseguir uma maior simpatia dos alunos, deve-se organizar atividades mais interessantes na sala de aula, o que é necessário pois os alunos estão cada vez mais associando a escola a algo ruim. O autor sugere o acesso a internet, juntamente com atividades a distância (tele-cursos, videoconferências e etc), o que seria interessantíssimo e certamente atrairia a atenção dos alunos, porém, devido a falta de estrutura e outros problemas sociais do país, não seria viável.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em PF são reiteradas as teses defendidas por Moran em PI (rosa), sendo acrescentada, no entanto, ao autor dessas questões (amarelo). 2. Em azul, está claramente exposta a opinião que T2 tem a respeito das teses apresentadas em rosa, ou seja, o aluno se posicionou como resenhador, apresentando comentários positivos e negativos sobre o TF.
<p>Apesar de não poder ser considerada uma solução, a tecnologia pode oferecer alternativas para melhorar o ensino.</p>	<p>Apesar de ser um pouco utópico, devido à realidade do país, o artigo trata de um problema notório no cenário nacional, e, o mais importante, traz algumas soluções para eles.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. T2 apresenta, na conclusão de sua resenha, uma reflexão não realizada na PI: a realidade do país em que vivemos. Essa reflexão se deve às discussões realizadas durante a aplicação da SD, em que levantamos vários aspectos acerca da viabilidade financeira para a implantação das ideias de Moran nas escolas públicas brasileiras.

5.4. Discussão sobre a produção das intertextualidades

Nesta seção, discutiremos os resultados obtidos no que tange à produção das intertextualidades pelos alunos participantes deste estudo. Nossa motivação inicial para essa investigação, como dissemos no capítulo anterior, surgiu em decorrência dos relatos de professores, que indicam encontrar, nos textos produzidos por seus alunos, cópias de trechos de outros textos previamente estudados. Esse era nosso primeiro problema. E para tentar colaborar na resolução desse problema,

precisávamos, primeiro, entender de que maneira os alunos participantes desta pesquisa utilizavam o discurso do outro em suas retextualizações.

Assim, após a realização da SD planejada, chegamos às categorias já elencadas no referencial teórico, bem como na apresentação dos dados deste estudo, que são citação (CCR e CSR)²⁴, paráfrase (P)²⁵, paráfrase sem referência a autor (PSR)²⁶, cópia (C)²⁷.

Exemplificaremos, a seguir, cada uma das categorias encontradas, buscando explicar as modificações ocorridas após a reescrita da PI em PF, pelos alunos participantes. É importante ressaltar que as categorias muitas vezes ocorreram na PI e deixaram de ocorrer na PF, assim como ocorreram na PF sem ter ocorrido na PI. Portanto, exemplificaremos com trechos dos textos dos alunos, buscando compará-los, quando possível.

Como dissemos, consideramos paráfrase (P), neste estudo, a reescrita de trechos do TF, com indicação do autor. Essa indicação foi considerada fundamental, porque, na produção da resenha, objetiva-se informar o leitor acerca de um TF específico, portanto, deve ocorrer a apresentação das teses defendidas pelo autor do TF. As demais reescritas dos trechos do TF, sem menção ao autor, foram consideradas paráfrase sem referência (PSR). Assim, os trechos reescritos/reformulados na PI e na PF, que não apresentavam menção ao autor José Manuel Moran, não foram categorizados como paráfrases. Feitas essas considerações, apresentaremos exemplos de como a SD favoreceu a reformulação de trechos da PI, no que tange à transformação das PSR em P.

Na turma ECD, por exemplo, o aluno R6 havia apresentado uma das teses de Moran em sua PI, a de que a escola precisa colaborar no desenvolvimento da

²⁴ Refere-se à menção feita pelos produtores do texto ao autor e, ou, obra do texto-fonte, ocorrendo entre aspas, por diferenciação da formatação do texto (itálico, negrito etc), por afastamento do trecho citado em relação ao corpo textual ou outra forma de identificação explícita do discurso alheio. Essa categoria se subdivide em: i) citação com referência a autor e data (**CCR**); e ii) citação sem referência a autor e, ou, data (**CSR**).

²⁵ Refere-se à reformulação do texto-fonte pelo produtor de textos. O produtor deve ser hábil para adaptar o texto reformulado, para que este se adequa à temática e à coerência textuais, ao propósito comunicativo do texto, à comunidade discursiva à qual se destina. Especialmente no caso da resenha acadêmica, é preciso, ainda, que esse produtor faça referência ao autor do texto fonte.

²⁶ Denominam-se assim as intertextualidades que apresentam reformulações do texto-fonte, sem que o produtor de textos faça referência ao autor do texto utilizado como fonte para a atividade de retextualização.

²⁷ Refere-se à reprodução de trechos do texto-fonte, pelo produtor de textos, sem que haja qualquer referência ao autor do texto-fonte. Essa é uma prática condenável, uma vez que a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, postula, no artigo 47, que “[s]ão livres as paráfrases e paródias **que não forem verdadeiras reproduções** da obra originária nem lhe implicarem descrédito (grifo original)”

criatividade do aluno; ao reescrever essa mesma tese, na PF, R6 considerou os apontamentos feitos em sua PI, pela pesquisadora, bem como as questões sobre produção de intertextualidade estudadas no módulo sobre o assunto. Vejamos como ocorreu a modificação na PI de R6:

Quadro 32 – Exemplo de paráfrase, da turma ECD

PI	Comentário da pesquisadora	PF
PSR		P
“A escola tem que desenvolver e contribuir para o crescimento da parte criativa e inovadora da criança.”	<i>Você não deixou clara, em nenhum momento, a voz do autor do artigo, e isso é um problema quando se trata de uma resenha. Da forma como está, parece que essas ideias são suas e não de Moran.</i>	“ <u>Moran diz</u> que as escolas deveriam contribuir mais para o desenvolvimento criativo e inovador das crianças.”

Como já dissemos, não foi nosso objetivo, neste estudo, fazer análises das construções linguísticas dos textos dos alunos, portanto, nos ateremos somente à questão da paráfrase, exemplificada no Quadro 32. O referido quadro traz exemplos que demonstram como R6 considerou as observações feitas em sua PI, que o alertavam sobre a necessidade de apresentar o autor do artigo como também autor da tese apresentada na resenha. Fica claro também que o aluno atentou-se para as questões levantadas durante a realização do módulo da SD sobre a produção de paráfrases, porque, naquele módulo, apresentamos opções de como fazer referência ao autor, na resenha acadêmica, dando-lhes opções, como: No dizer do próprio autor; Segundo o autor; Segundo (autor) (data de publicação); Para (autor) etc.

Notamos no exemplo que R6, que já havia parafraseado (sem fazer referência) uma das teses de Moran, adequou sua paráfrase, acrescentando a expressão “Moran diz...”. Atribuímos essa modificação, como informamos, à explicação do assunto no módulo sobre intertextualidades, bem como às observações feitas na PI de R6.

Assim como na turma ECD, apresentaremos um exemplo da turma LET que justifica nossa afirmação acerca da melhoria na produção de intertextualidades,

devido ao aumento no número de paráfrases. Como no exemplo anterior, mostraremos a transformação de um trecho que caracterizava PSR, na PI, e que passou a representar P, na PF, na resenha do aluno T28. Vejamos:

Quadro 33 – Exemplo de paráfrase, da turma LET

PI	Comentário da pesquisadora	PF
PSR		P
“Ademais, as tecnologias não são a solução definitiva para a otimização do ensino. Elas representam apenas um dos instrumentos a serem utilizados no alcance de uma educação que inove.”	<i>As ideias são de Moran. Isso precisa ficar claro.</i>	“Ademais, <u>Moran afirma que</u> as tecnologias não são a solução definitiva para a otimização do ensino. Elas representam apenas um dos instrumentos a serem utilizados no alcance de uma educação que inove.”

Assim como em R6, o exemplo anterior demonstra a produtividade da SD na melhoria da produção de paráfrases. T28 já havia parafraseado com maestria a tese de Moran de que a tecnologia é um dos instrumentos capazes de alcançar a inovação desejada na educação, no entanto, faltou-lhe a apresentação do autor dessa tese. Na PF, a modificação foi muito simples: T28 acrescentou, sem mais modificações, a expressão “Moran afirma que”, indicando que aquela era uma das teses do autor. Assim como em R6 de ECD, notamos nítida influência do módulo sobre intertextualidade bem como das anotações feitas na PI de T28, no ato da realização da PF desse aluno.

Exemplificadas as categorias de paráfrases encontradas neste estudo, passaremos às citações, que, à maneira das paráfrases, serão demonstradas de forma comparativa. Como já postulado, consideramos citação²⁸ o trecho expresso entre aspas, ou seja, aquele apresentado pelo aluno intencionalmente como sendo uma tese

²⁸ Refere-se à menção feita pelos produtores do texto ao autor e/ou, obra do texto-fonte, ocorrendo entre aspas, por diferenciação da formatação do texto (itálico, negrito etc), por afastamento do trecho citado em relação ao corpo textual ou outra forma de identificação explícita do discurso alheio. Essa categoria se subdivide em: i) citação com referência a autor e data (CCR) e ii) citação sem referência a autor e, ou, data (CSR).

do TF. No entanto, nossas análises mostraram que os alunos realizaram citações de duas maneiras diferentes: fazendo referência ao autor do TF (CCR – citação com referência) e não fazendo referência ao autor do TF (CSR – citação sem referência). O Quadro 34 apresenta os exemplos da turma ECD.

Quadro 34 – Exemplo de citação, da turma ECD

PI CCR	Informações dadas durante o módulo	PF CCR
Sem ocorrência	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Citação direta com até três linhas: entre aspas, no corpo do texto, com indicação final de autor, data e página.</u> 2. <u>Citação direta com quatro linhas ou mais: parágrafo independente, recuado (4 cm da margem esquerda), com letra 1 ponto menor do que o tamanho utilizado no texto, espaçamento simples, sem aspas. Ao final, coloca-se autor, data e página, como na citação anterior.</u> 3. <u>Citação de citação: ocorre quando decidimos citar novamente um trecho de outro autor, presente no texto original. No texto, deve-se citar o sobrenome do autor do documento não consultado seguido da expressão apud ou citado por ou conforme ou segundo. Em seguida, citar o sobrenome do autor do texto consultado. Mencionar os dados do documento não consultado em nota de rodapé.</u> 	“Ele também desenvolve um ‘conjunto de propostas que se integram, se completam, se combinam’ (MORAN, 2004, p. 349).”

Como informado na apresentação dos dados, não houve ocorrência de citação nas PI analisadas, da turma ECD, portanto, não houve comentário a esse respeito diretamente anotado nas produções dos alunos. Expusemos, no quadro anterior, as formas de citação que apresentamos aos alunos, durante a realização do módulo da SD, sobre a produção de intertextualidades e, pelo exemplo, podemos notar que, apesar do número exíguo de ocorrências, nossa apresentação em sala produziu algum resultado: pelo menos um aluno, R3, conforme exemplo, realizou essa categoria de intertextualidade em sua PF.

Assim como na turma ECD, não houve CCR nas PI da turma LET e, da mesma forma, somente um aluno T15, realização essa categoria em sua PF, apesar de ter cometido uma irregularidade em relação ao item 3, das informações dadas durante o módulo, conforme o exemplo a seguir.

Quadro 35 – Exemplo de citação, da turma LET

PI	Informações dadas durante o módulo	PF
CCR		CCR
Sem ocorrência	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Citação direta com até três linhas</u>: entre aspas, no corpo do texto, com indicação final de autor, data e página. 2. <u>Citação direta com quatro linhas ou mais</u>: parágrafo independente, recuado (4 cm da margem esquerda), com letra 1 ponto menor do que o tamanho utilizado no texto, espaçamento simples, sem aspas. Ao final, coloca-se autor, data e página, como na citação anterior. 3. <u>Citação de citação</u>: ocorre quando decidimos citar novamente um trecho de outro autor, presente no texto original. No texto, deve-se citar o sobrenome do autor do documento não consultado <u>seguido da expressão apud ou citado por ou conforme ou segundo</u>. Em seguida, citar o sobrenome do autor do texto consultado. Mencionar os dados do documento não consultado em nota de rodapé. 	<p>“Moran reforça sua proposta com uma citação de Perrenoud: ‘As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas’ (PERRENOUD, 2000, p. 139).”</p>

O item três, apontado na coluna central do quadro anterior, especifica a maneira de se fazer citação de citação. T15 não se ateu a essa explicação e citou Perrenoud sem acrescentar o *apud*, expressão que indica que o trecho citado pelo

resenhador também foi escolhido como citação pelo autor do TF. Vale ressaltar, no entanto, que o aluno explicou, no trecho apresentado na terceira coluna do Quadro 32, que Moran utilizou uma citação de Perrenoud para corroborar sua tese de que a tecnologia contribui para o trabalho pedagógico, uma vez que iniciou ao referido trecho com a expressão “Moran reforça sua proposta com uma citação de Perrenoud...”. Dessa maneira, apesar de não ter cumprido com todas as regras de apresentação do discurso alheio em forma de citação, consideramos o trecho citado um exemplar de CCR, por apresentar aspas, autor, data e página.

A penúltima categoria de intertextualidade realizada pelos alunos foi a CSR (citação sem referência). Consideramos CSR os trechos do TF apresentados entre aspas ou com recuo de 4 cm, que não apresentavam autor, ano e página, conforme explicamos durante o módulo da SD específico para o assunto intertextualidade. Assim, obtivemos poucos resultados positivos em relação a essa categoria, conforme apresentamos no capítulo anterior. Vejamos um exemplo ocorrido na turma ECD, que não apresentou o progresso esperado, apesar de ter sofrido modificações consideráveis.

Quadro 36 – Exemplo de citação sem referência, da turma ECD

PI	Comentário da pesquisadora	PF
CSR		CSR
“A rotina, a repetição, a previsibilidade é uma arma letal.”	<i>Você deve fazer, aqui, uma citação.</i>	“A rotina, a repetição, a previsibilidade é uma arma letal para a aprendizagem”, <u>segundo Moran.</u>

Notamos, no exemplo, que R9, aluno que realizou a CSR do exemplo anterior, apresentou o trecho do TF, na PI, entre aspas, mas não indicou o autor. Em contrapartida, ao reescrever sua PI, observou a anotação da pesquisadora assim como as observações feitas, durante o módulo específico para o tema, mas não apresentou autor, ano e página, conforme apresentado pela pesquisadora, em sala. Esse exemplo demonstra o que já afirmamos e comprovamos pelo teste estatístico de qui-quadrado: não houve variação considerável na realização de citações sem referência, tanto pela

quantidade, que foi pequena (de 1 nas PI para 2 nas PF), quanto pela qualidade, uma vez que o exemplo anterior apresenta incoerências em relação à proposta demonstrada em sala, durante o módulo sobre intertextualidades.

Na turma LET ocorreu o mesmo problema: em lugar de diminuir, as CSR aumentaram (de 4 nas PI para 5 nas PF). Vejamos o exemplo da turma LET:

Quadro 37 – Exemplo de citação sem referência, da turma LET

PI	Comentário da pesquisadora	PF
CSR		CSR
“(…) e acredita que ‘a escola’ deve ser um espaço de experimentação saudável de novos caminhos.”	<i>É uma citação? Autor, ano, página...</i>	“ <u>Para o autor</u> , ‘a escola’ deve ser um espaço de experimentação saudável de novos caminhos.”

Como mostrado no exemplo da turma ECD, T20, da turma LET também não teve aproveitamento considerável na reescrita da sua CSR. Apesar das observações feitas em sala de aula assim como da anotação em sua PI, conforme a segunda coluna do quadro anterior, T20 manteve sua escolha em relação ao trecho do TF, deixou claro que era um trecho copiado do TF, porque o apresentou entre aspas, mas não atendeu à observações da pesquisadora, que o alertou para a complementação de sua citação, com o acréscimo de autor, ano e página. Assim como em ECD, T20, da turma LET, não obteve o sucesso esperado em sua reescrita.

As categorias que englobam a citação (CCR e CSR), conforme demonstrado, não apresentaram bons resultados em ambas as turmas, no entanto, como já dissemos, consideramos positivos nossos resultados porque o número de paráfrases aumentou consideravelmente ao passo que o número de cópias diminuiu, conforme exemplificaremos, a seguir.

A categoria cópia²⁹ (C), encontrada nas produções de resenhas dos alunos participantes deste estudo, era nossa preocupação inicial. Assim como já expusemos,

²⁹ Refere-se à reprodução de trechos do texto-fonte, pelo produtor de textos, sem que haja qualquer referência ao autor do texto-fonte. Essa é uma prática condenável, uma vez que a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, postula, no artigo 47, que “[s]ão livres as paráfrases e paródias **que não forem verdadeiras reproduções** da obra originária nem lhe implicarem descrédito (grifo original)”.

fomos motivados por relatos de professores, que se mostravam preocupados com as cópias realizadas pelos alunos, no ato da produção textual. Por isso, o progresso em relação a essa categoria é tão importante para esta pesquisa: como a realização das cópias foi nossa motivação inicial, ao obtermos progressos, após o desenvolvimento da SD proposta, obtivemos, por consequência, resultados positivos no que tange aos objetivos de realização deste estudo. Assim, exemplificaremos a categoria cópia com trechos dos textos dos alunos, que corroboram nossos resultados positivos.

A turma ECD, que apresentava cópias de trechos do TF em nove das vinte e oito PI, teve redução de cinco ocorrências, passando para quatro, nas PF. Vejamos o exemplo, que indica a modificação realizada por R8, transformando a cópia em paráfrase.

Quadro 38 – Exemplo de cópia, da turma ECD

PI	Comentário da pesquisadora	PF
C		P
“Com a tecnologia podemos realizar atividades juntos e em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos.”	<i>Trecho copiado do artigo.</i>	“Para ele, <i>atravez</i> ³⁰ desta tecnologia as atividades podem ser realizadas juntos e em lugares diferentes, ao mesmo tempo.”

Notamos que, ao ser notificado de que o trecho apresentado no exemplo era uma cópia perfeita do TF, R8 parafraseou, ao seu modo, realizando importantes modificações, que devem ser consideradas na realização da paráfrase, como a indicação do autor e a reescrita do trecho escolhido, com modificação lexical.

A turma LET também apresentou resultados positivos, conforme especificamos no capítulo anterior (de 3 cópias nas PI para 2, nas PF). O exemplo a seguir demonstra, assim como na turma ECD, a transformação da cópia para a paráfrase, de T16.

³⁰ Trecho copiado como apareceu na PF de R8.

Quadro 39 – Exemplo de cópia, da turma LET

PI	Comentário da pesquisadora	PF
C		P
“Uma educação inovadora pressupõe desenvolver um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que se integram, se complementam, se combinam.”	<i>Você deve parafrasear...</i>	“Segundo Moran, a educação inovadora pressupõe um trabalho de capacitação e sensibilização de alunos, professores e educadores, inclusive no que se refere à auto-estima e autoconhecimento.”

T16 seguiu a instrução dada pela pesquisadora, conforme o exemplo anterior, e parafraseou o trecho antes copiado do TF. À primeira vista, os trechos relacionados podem parecer distintos, uma vez que somente a pressuposição em relação à educação ocorre em ambos. No entanto, a partir da leitura global do artigo, é possível perceber que os grandes eixos, citados por Moran e repetidos por T16, na PI, incluem o trabalho com a auto-estima e o autoconhecimento de professores e alunos, inserido na PF; assim, observamos que T16 realizou uma paráfrase, conforme solicitado pela pesquisadora.

Nossos exemplos demonstraram os resultados que apresentamos no capítulo anterior: de maneira geral, houve melhoria na produção das intertextualidades, porque houve aumento no número de paráfrases e diminuição no número de cópias. Esses dados indicam progressos, pois, conforme citamos no referencial teórico, a produção de paráfrases é de suma importância quando tratamos de gêneros como a resenha acadêmica, uma vez que esta objetiva informar sobre outro texto. Dessa maneira, de acordo com o conceito que estabelecemos para designar paráfrase, neste estudo, notamos, pelos dados obtidos, que muitos alunos reformularam trechos do TF, adequando-os à temática, ao propósito comunicativo, entre outros fatores, fazendo, ainda referência ao autor do TF.

No que se refere à autoria, podemos considerar que os alunos participantes deste estudo posicionaram-se como autores de suas resenhas, na produção final, porque, conforme afirma Bakhtin (2000), o autor é aquele que direciona a visão do leitor e sua compreensão do texto; portanto, ao assumirem-se como autores de suas resenhas, os alunos participantes tiveram em suas mãos, por exemplo, o poder de

escolher que informações do TF o leitor precisaria saber. Foram autores, também, porque, como postula Orlandi (1998), ao produzir paráfrases o aluno se posiciona como autor, função essa que se realiza quando o produtor da linguagem se representa na origem, e seu texto possui unidade, coerência e outros fatores de textualidade.

Assim como as paráfrases, a citação de trechos proporciona *status* de autor a um produtor de textos, porque, conforme postula Marcuschi (2001) “até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2001, p. 48). Ou seja, mesmo ao utilizar trechos selecionados, assim como aparecem no TF, o produtor de textos participa ativamente do processo de reestruturação daquele trecho, porque é sua função estabelecer coerência entre suas ideias e as ideias do autor do TF. Assim, o produtor de textos, ao realizar citações, posiciona-se como autor, porque deve ser hábil para adequar a citação à ideias que busca veicular, em sua produção textual.

Outra ocorrência importante foi a diminuição de cópias de trechos do TF, pelos alunos participantes. Os alunos reduziram consideravelmente as reproduções dessas cópias, que ocorriam sem qualquer referência ao autor do TF. Atribuímos essa melhora aos módulos realizados especialmente para resolver problemas de intertextualidade. Essa redução colabora na resolução do problema legal da cópia, como estabelecido no referencial teórico deste estudo, uma vez que as reproduções de obra originária são consideradas infrações, pela Lei n 9.610³¹, de 19 de fevereiro de 1998.

No capítulo seguinte, apresentaremos nossas conclusões sobre os dados apresentados, discutidos e exemplificados, assim como considerações para pesquisas futuras.

³¹ Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que os problemas de leitura e escrita na Educação Superior são recorrentes e, portanto, precisam ser repensados. Com enfoque na produção escrita de textos acadêmicos, agimos de maneira a buscar responder nossas perguntas de pesquisa, que versavam sobre a produção de intertextualidades por alunos da Educação Superior, bem como sobre a metodologia de ensino da produção da resenha acadêmica.

Após a apresentação e discussão dos dados obtidos, buscamos, nestas considerações finais, responder às questões que instigaram nossa investigação. Primeiramente questionávamos acerca das intertextualidades, indagando de que maneira os alunos da Educação Superior utilizavam o discurso alheio em suas retextualizações. Este questionamento englobava nossas três primeiras perguntas de pesquisa, que foram: Como ocorre a intertextualidade nas retextualizações de alunos universitários? Quais são os tipos de intertextualidades encontradas nessas retextualizações? Os alunos parafraseiam as idéias do TF, assumem autoria de forma indevida, fazem citações?

Essas perguntas de pesquisas estavam vinculadas a outros conceitos de suma importância. O primeiro deles, a retextualização, apresentava o processo que acreditávamos ser eficiente para auxiliar o professor no ensino de gêneros textuais, especificamente, neste estudo, do gênero resenha acadêmica. Notamos, pela discussão dos dados obtidos durante a investigação, que a retextualização foi favorável ao ensino do gênero resenha acadêmica, nas duas acepções consideradas

neste estudo: enquanto processo, que trabalha a transformação do gênero em outro gênero, e enquanto atividade, que trabalha a aplicação de tarefas de produção textual, ou seja, os exercícios realizados em sala de aula. Tanto ao observarmos o processo de retextualização do artigo científico de José Manuel Moran, TF deste estudo, em resenha, na etapa inicial do desenvolvimento da SD, quanto ao notarmos as atividades de retextualização realizadas no decorrer da SD, obtivemos resultados positivos, como os demonstrados nos exemplos do capítulo 5. Os alunos utilizaram as anotações feitas pela pesquisadora, na PI, assim como as informações repassadas em sala de aula, durante a realização da SD planejada, o que gerou progressos consideráveis, notados nas produções finais das duas turmas participantes deste estudo.

Outro conceito importante, vinculado à retextualização e à produção de intertextualidades levantado neste estudo foi o de compreensão textual. Como relatado no referencial teórico, para retextualizar é preciso, antes, compreender o TF. Como afirma Marcuschi (2008), “Compreender exige habilidade, interação e trabalho. (...) não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Como pudemos concluir, a turma ECD entendeu melhor sobre as características do gênero resenha, no entanto, esse entendimento não foi suficiente para a efetiva produção de uma resenha. Observamos, portanto, que na análise das produções textuais, a turma LET teve melhor rendimento, e um dos fatores explicativos, acreditamos, é a melhor compreensão do TF.

No que tange à utilização do discurso alheio nas produções de gêneros acadêmicos, notamos progressos importantes nos dados colhidos, durante a realização desta pesquisa. Como já havíamos informado, há relatos de professores que enfatizam a prática da cópia por alunos da Educação Superior em suas produções textuais. Tivemos corroborados esses relatos durante a aplicação da SD desenvolvida para o ensino da resenha acadêmica. Nossa amostragem, composta por produções iniciais e finais de 56 alunos da Educação Superior, confirmou a hipótese levantada no início dessa investigação: ao retextualizarem o artigo científico de Moran em resenha, pela primeira vez (PI), muitos alunos – como no capítulo anterior – estruturaram seus textos por meio de cópias de trechos do TF.

Observamos, também, após a análise dos dados, que outra parte dos alunos participantes deste estudo utilizou a paráfrase como meio de retomar as ideias do autor do TF, sem, no entanto, fazer referência ao autor desse TF, como também notamos a presença de paráfrases com referência ao autor do TF, quando os participantes explicitavam o nome do autor. Alguns alunos realizaram, ainda, citações de trechos do artigo com e sem indicação de fonte.

Dessa maneira, percebemos, pela nossa amostragem, que os processos intertextuais utilizados pelos participantes deste estudo, em sua maioria, foram representados por: i) cópia de trechos do TF (C); ii) paráfrase (P); iii) paráfrase sem referência a autor (PSR); iv) citação com referência a autor (CCR); e v) citação sem referência a autor (CSR).

É interessante observar que essas categorias foram encontradas em uma comunidade discursiva específica, com propósitos comunicativos específicos, a partir de uma SD desenvolvida para o ensino da resenha acadêmica, que buscava entender os processos intertextuais que ocorreriam na produção do referido gênero. Porém, vale ressaltar que, talvez, em outro grupo ou curso (comunidade discursiva), ou na realização de atividades de ensino de outro gênero que não a resenha, as categorias intertextuais seriam diferenciadas, devido aos propósitos comunicativos do grupo, à situação comunicativa, às características do gênero. Um exemplo seria o ensino do gênero resumo: como nesse gênero não são realizadas citações, essa categoria, que fora encontrada nas análises da resenhas produzidas pelas turmas participantes deste estudo, não apareceria. Dessa maneira, o professor deve ficar atento aos textos dos alunos, para trabalhar de maneira a alertá-los sobre a intertextualidade, sobre a maneira de utilizar a palavra do outro em seus textos e, assim, sanar dúvidas quanto às diferenças entre os gêneros acadêmicos e escolares.

A partir das categorias encontradas nas produções de resenhas dos alunos participantes desta pesquisa, percebemos produtiva evolução nos dados finais, uma vez que, após o desenvolvimento da SD proposta para o ensino da resenha acadêmica, o número de paráfrases³² aumentou assim como o número de cópias diminuiu. Esses dados são válidos porque, durante a realização da SD enfatizamos a necessidade de, em uma resenha, serem apresentadas claramente as ideias do autor do TF, por meio de paráfrases e, ou, citações com referência. Portanto, a redução do

³² Como consta no referencial teórico deste estudo, chamamos paráfrase a reescrita de trechos do TF, com indicação de fonte.

número de cópias e o aumento na ocorrência de paráfrases representam uma importante evolução na ocorrência de intertextualidades na produção de resenhas pela Educação Superior.

Além dos processos intertextuais, buscamos, também, neste estudo, avaliar a produtividade da SD para o ensino da resenha acadêmica, questionando se esse procedimento era favorável o ensino do gênero. Notamos, pelos dados obtidos que sim. Durante a realização dos procedimentos constituintes da SD, percebemos que a reescrita da PI proporcionou reflexão por parte do aluno. O processo reflexivo ocorreu a partir da realização dos módulos, formulados com o objetivo de sanar problemas de produção textual encontrados na PI.

Obtivemos resultados positivos em relação à aplicação da SD para o ensino da resenha acadêmica, porque a inserção e melhora dos movimentos retóricos torna claro que o processo de reflexão sobre o próprio texto incita no aluno a auto-exigência do aperfeiçoamento. Com as devidas adaptações (características do gênero, comunidade discursiva, propósitos comunicativos), entendemos que a SD, vinculada ao processo de retextualização, poderá ser um caminho para o ensino de outros generosa escolares/acadêmicos.

Dessa maneira, como exposto no referencial teórico, reafirmamos nossa concepção de que a atividade de retextualização, unida à formulação de uma SD específica, para o ensino de um gênero textual específico, colabora sobremaneira no ensino da produção textual. Acreditamos, ainda, que esse procedimento, se adaptado, pode contribuir para o ensino dos gêneros da comunidade escolar tanto quanto com os da comunidade acadêmica, que foi ambiente da nossa pesquisa.

Portanto, entendemos que a SD, assim como o processo de retextualização, pode fazer parte dos planejamentos dos professores de língua materna de todos os níveis de ensino, desde que considerado o processo da compreensão textual como fator essencial para o processo de retextualização.

6.1. Considerações para futuras pesquisas

Nosso estudo gerou frutos positivos, porque chegamos à discussão dos dados levantando evoluções bastante pertinentes em relação às perguntas de pesquisas iniciais. Como exposto, não tínhamos como objetivo fazer análises linguísticas exaustivas dos textos dos alunos participantes desta pesquisa, apesar de termos feitos

observações nas PI dos alunos sobre esse tema, que foram muitas vezes consideradas por eles.

É importante ressaltar também que, por não termos prezado pela correção gramatical e de aspectos textuais notamos que, nas PF, os alunos mantiveram problemas de organização textual encontrados na PI. E esse é um dos nossos pontos para pesquisas futuras: investigar de que maneira o processo de retextualização pode colaborar no aperfeiçoamento da escrita, por alunos dos diversos níveis de ensino. Pesquisas futuras podem também, investigar, a partir deste estudo, se a prática da retextualização em sala de língua materna colabora para essa mesma prática em outras disciplinas, ou seja, se os alunos conseguem transferir esse conhecimento para outras disciplinas que não as aulas de língua portuguesa, bem como se conseguem transferir para outros textos que não os acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. 1986. Tese (Doutorado em Inglês e Literaturas Correspondentes) – UFSC, Florianópolis, 1996.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. por Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 2005.
- BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001. Disponível em: <<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/102380/a-distribuicao-das-informacoes-em-resenhas-academicas.html>>. Acesso em: 11 set. 2009.
- BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 1998.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica/FALE, 1999.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-192.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Trad. por Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-98.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995^a. p. 57-63.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – UNESP, Araraquara, SP, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030009P4/2007/goncalves_av_dr_arafcl.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John Swales para estudos de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.108-49.

JOHNS, A. Discourse communities and communities of practice. In: **Text, role, and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, [s.d.]. p. 51-165.

KOCH, I. V. G.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003. **Anais...** 2003. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/posletras/Referenciacao%20e%20retextualizacao.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2009.

MATÊNCIO, M. L. M. O recurso ao discurso do outro em textos de alunos de letras. **Rev. Intercâmbio**, v. 14, p. 1-10, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3934/2584>>. Acesso em: 4 ago. 2009.

MILITÃO, J. A. **Retextualização de textos acadêmicos**: aspectos cognitivos e culturais. 2007. Tese (Doutorado em Faculdade de Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6YWJ7E>>. Acesso em: 31 nov. 2009.

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 Inglês/Linguística Aplicada) – UFSC, Florianópolis, 1995.

MORAN, J. M. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-56, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/785/642>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PANIAGO, M. L. F. S.; ALVES FILHO, S. C. A. Produção de textos na escola: a reescrita como forma de romper a artificialidade de uso da língua. **Via Litterae**, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 80-98, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/v1_v1_n1/5-PANIAGO_M_Lourdes_Producao_de_texto_reescrita.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. **Rev. Moara**, Belém, n. 26, p. 15-52, ago./dez. 2006.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Rev. Investigações**, n. 2, v. 18, jul. 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/VicentinaRamires_PANORAMA-DOS-ESTUDOS_Vol18-N2_Art02.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2009.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SANTOS, M. B. **Academic abstracts**: a genre analyses. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de textos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. (Ed.). **Les interactions lecture-écriture** (actes du colloque théodile-crel). Bern: Peter Lang. Trad. por Roxane Helena Rodrigues Rojo, 1994. p. 155-73.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem as objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b.

SILVA, M. C. A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. **Recorte**: revista de linguagem, cultura e discurso, v. 3, n. 2, jul./dez. 2005.

SILVA, A. V. L. A Intertextualidade na produção de resenha no e Ensino superior. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=131961>. Acesso em: 30 nov. 2009.

SIMÕES, D. M. P. Retextualização: a Internet como recurso didático-pedagógico. In: SANTOS, L.; SIMOES, D. (Orgs.). **Ensino de português e novas tecnologias**. Coletânea de textos apresentados do I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SWALES, J. **Genre analyses: english in academic and research settings**. Cambridge: CUP, 1990.

TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2008.

TRAVAGLIA, N. G. **tradução retextualização**: tradução numa perspectiva textual. Uberlândia, MG: EDUFU, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Termo de Consentimento

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é verificar a influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica de alunos do programa de Tutoria em Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Viçosa, por meio de uma análise comparativa.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente de que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente de que serei requisitado(a) como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente de que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma **anônima**. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente de que trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: (____) _____ - _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Rosany Aparecida Portugal
Tel.: (32) 9997-1188
e-mail: rosanyportugal@hotmail.com

Profª. Dra. Adriana da Silva
Tel.: (31) 3899-1577
e-mail: adriasilva124@hotmail.com

ANEXO 2 – Questionário de sondagem

Aluno: _____ / Idade: _____ / Ensino Médio: escola
() pública ou () particular

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE A RESENHA (2)

1. O que é uma resenha? Qual a finalidade de se escrever uma resenha?

2. Você já escreveu uma resenha? Para qual disciplina?

3. Em qual nível de ensino () fundamental () médio () superior
4. Qual é o critério fundamental para que uma produção escrita seja considerada uma resenha acadêmica?

5. Que linguagem deve ser utilizada na produção da resenha acadêmica?

6. Que tipos de resenha você conhece? Onde costuma encontrar essas resenhas?

7. Existe alguma diferença entre as resenhas encontradas na sociedade e a resenha acadêmica?

8. Qual a diferença entre resenha e resumo?

ANEXO 3 – Mecanismo para análise do questionário de sondagem sobre a resenha acadêmica

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE A RESENHA (1)			
1.1	O que é uma resenha?	Definições	Ocorrências (nº)
1.2	Qual a finalidade de se escrever uma resenha?	Ações	Ocorrências (nº)
2.1.	Você já escreveu uma resenha?	Respostas	Ocorrências (nº)
		Sim	
		Não	
2.2	Para qual disciplina?	LET 100 (Educação Superior)	
		LP (Ensino Médio)	
		LP (Ensino Fundamental)	
		Cursinho pré-vestibular	
3.	Em qual nível de ensino?	Fundamental	
		Médio	
		Superior	
4.	Qual é o critério fundamental para que uma produção seja considerada uma resenha acadêmica?	Crítérios encontrados	Ocorrências (nº)
5.	Que linguagem deve ser usada na produção da resenha acadêmica?	Linguagem	Ocorrências (nº)
6.1	Que tipos de resenha você conhece?	Tipos	Ocorrências (nº)
6.2	Onde costuma encontrar essas resenhas?	Suporte	Ocorrências (nº)
7.1	Existe alguma diferença entre as resenhas encontradas na sociedade e a resenha acadêmica?	Resposta	Ocorrências (nº)
		Sim	
		Não	
		Não sabem	
		Não responderam	
7.2	Diferenças	Exemplos	
	Qual é a diferença entre resenha e resumo?	Diferença	Ocorrências (nº)

ANEXO 4 – Texto-fonte

CONTRAPONTO

A CONTRA TECNOLOGIA EDUCAÇÃO

Resumo

As tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes as de antes. Uma educação inovadora pressupõe desenvolver um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que se integram, se complementam, se combinam: foco na aprendizagem, desenvolvimento da auto-estima/auto-conhecimento, formação do aluno-empresendedor e do aluno-cidadão. Com as tecnologias podemos organizar atividades inovadoras na sala de aula, no laboratório, com acesso a Internet, integradas com atividades a distância e as de inserção profissional ou experimental. Em alguns momentos, o professor pode levar seus alunos ao laboratório conectado à Internet para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio das tecnologias. Estas atividades se ampliam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem conectados à Internet, o que permite diminuir o número de aulas e continuar aprendendo juntos à distância. Os cursos precisam prever espaços e tempos de contato com a realidade, de experimentação e de inserção em ambientes profissionais e informais em todas as matérias e ao longo de todos os anos.

Abstract

Technologies are only support, means. But they allow us to develop learning activities in different ways as never before. Innovative education proposes big axes like: focus in learning, development of self-esteem, self-knowledge, formation of student-undertaker and of the student-citizen. With technologies we can organize innovative activities in the classroom, on the laboratories with

¹ Doutor em Comunicação pela USP; Professor pesquisador de Novas Tecnologias no Senac-SP, Universidade Bandeirante de São Paulo e Faculdades Sumaré. E-mail: jmmoran@usp.br

Internet (making research), integrated with distance and practical activities. The distance activities can diminish the amount of class time, while we go on learning on distance and professional ambiances.

Palavras-chave:

Internet; Aprendizagem; Ambientes virtuais; Currículo; Empreendedorismo; Auto-conhecimento.

Key words:

Internet; Learning; Virtual ambiances; Curriculum; Undertaking; Self-knowledge.

Introdução

Educar é um processo cada vez mais complexo porque a sociedade também evolui rapidamente, exige mais competências, torna-se mais complexa também. Em geral temos avançado em descobrir novas formas de ensinar e de aprender. Hoje não basta. Além de focar a aprendizagem, é importante preparar os alunos para que sejam empreendedores, inovadores, criativos; que tenham um bom conhecimento de si mesmos, uma boa auto-estima e que aprendam a ser cidadãos, com um comportamento ético e preocupação social crescentes. A educação é um desafio cada vez maior. Com as tecnologias avançadas e interligadas, podemos aproximar-nos destes objetivos de formas diferentes a como estávamos acostumados.

A Internet, as redes, o celular, a multimídia estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez resolvemos mais problemas conectados, a distância. Na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos. A educação de milhões de pessoas não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. Está muito engessada, previsível, cansativa.

As tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando em juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.

“As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas” (PERRENOUD, 2000, p.139)

Muitos expressam seu receio de que o virtual e as atividades a distância sejam um pretexto para baixar o nível de ensino, para aligeirar a aprendizagem. Tudo depende de como for feito. A qualidade não acontece só por estarmos juntos num mesmo lugar, mas por realizarmos ações que facilitem a aprendizagem.

A escola continua sendo uma referência importante. Ir até ela ajuda a definir uma situação oficial de aprendiz, a conhecer outros colegas, a aprender a conviver. Mas, pela inércia diante de tantas mudanças sociais, ela está se convertendo em um lugar de confinamento, retrógrado e pouco estimulante.

A escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade.

Manter o currículo e as normas, tal como estão, na prática é insustentável. As secretarias de educação precisam ser mais pró-ativas e incentivar mudanças, flexibilização, criatividade.

Professores, alunos e administradores podem avançar muito mais em organizar currículos mais flexíveis, aulas diferentes. A rotina, a repetição, a previsibilidade é uma arma letal para a aprendizagem. "A organização hierárquica de uma escola está intimamente ligada à sua concepção de educação e em particular ao seu comprometimento com modos hierárquicos de pensar sobre o próprio conhecimento" (PAPERT, 1994, p.60).

A monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos. O problema é que a formação dos professores é inadequada para a mudança: "O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança" (IMBERNÓN, 2002, p.41).

Eixos da educação inovadora

Uma educação inovadora pressupõe desenvolver um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que se integram, se complementam, se combinam. Os eixos precisam estar focados numa aprendizagem inovadora, no desenvolvimento da auto-estima/auto-conhecimento, na formação do aluno-empresendedor e do aluno-cidadão.

É importante que os alunos estejam mais motivados, tenham mais iniciativa, explorem novas possibilidades. E as tecnologias podem ser um excelente auxiliar na tarefa de desenvolver esse aluno mais empreendedor e inovador.

O primeiro eixo da mudança é o foco na aprendizagem inovadora

É uma área onde temos avançado bastante. Aos poucos vamos deslocando o foco no ensinar para o aprender; o professor não é mais o centro, mas o aluno. Temos hoje muitos projetos, propostas, experiências sobre novas formas de

aprender. Com as tecnologias podemos flexibilizar esse currículo e ampliar os espaços de aprendizagem e as formas de fazê-lo.

O professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

Uma nova sala de aula

A sala de aula será, cada vez mais, um ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem.

A sala de aula deve ter boas condições e tecnologias para a aprendizagem. Conforto, ponto de Internet e projetor multimídia vão tornando-se fundamentais para combinar atividades de pesquisa, de comunicação; atividades de organização e de mobilização, de síntese e de busca de novas perspectivas. O professor passa de uma "babá", de dar tudo pronto, "mastigado", para ajudar o aluno, de um lado, na organização do caos informativo, na gestão das contradições dos valores e visões de mundo, enquanto, do outro lado, o professor provoca o aluno, o "desorganiza", o desinstala, o estimula a mudanças, a não permanecer acomodado na primeira síntese. "O conhecimento não deixa nada de pé. Seu ímpeto é desconstruir (...). Depois reconstrói, mas sempre sob o signo da provisoriidade, para poder continuar desconstruindo". (DEMO, 2002, p.127).

O espaço do laboratório conectado

O laboratório conectado à Internet é um espaço importante para que todos os alunos e o professor organizem atividades de pesquisa em conjunto, colaborativas e atividades de domínio das tecnologias a distância com supervisão do professor. O professor pode orientá-los a fazer pesquisa na Internet, a encontrar os materiais mais significativos para a área de conhecimento que ele vai trabalhar com os alunos; a que aprendam a distinguir informações relevantes de informações sem referência. Ensinar a pesquisar na WEB ajuda muito aos alunos na realização de atividades virtuais, depois, a sentirem-se seguros na pesquisa individual e grupal.

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem

Os alunos já se conhecem, já têm as informações básicas de como pesquisar e de como utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem. Agora já podem iniciar a parte a distância do curso, combinando momentos em sala de aula com atividades de pesquisa, comunicação e produção a distância, individuais, em pequenos grupos e todos juntos.

O professor precisa, hoje, adquirir a competência da gestão dos tempos a distância combinado com o presencial. O que vale a pena fazer pela Internet, pois ela ajuda a melhorar a aprendizagem, mantém a motivação, traz novas experiências para a classe e enriquece o repertório do grupo.

Os ambientes virtuais aqui complementam o que fazemos em sala de aula. O professor e os alunos são "liberados" de algumas aulas presenciais e precisam aprender a gerenciar classes virtuais, a organizar atividades que se encaixem em cada momento do processo e que dialoguem e complementem o que estamos fazendo na sala de aula e no laboratório. Começamos algumas atividades na sala de aula: informações básicas de um tema, organização de grupos, explicitar os objetivos da pesquisa, tirar as dúvidas iniciais. Depois, vamos para a Internet e orientamos e acompanhamos as pesquisas que os alunos realizam individualmente ou em pequenos grupos. Pedimos que os alunos coloquem os resultados em uma página, um portfólio ou que as enviem virtualmente, dependendo da orientação dada. Colocamos um tema relevante para discussão no fórum ou numa lista e procuramos acompanhá-la sem sermos centralizadores, nem omissos. Os alunos se posicionam primeiro e, depois, fazemos alguns comentários mais gerais, incentivamos, reorientamos algum tema que pareça prioritário, fazemos sínteses provisórias do andamento das discussões ou pedimos que alguns alunos o façam.

Podemos convidar um colega, um pesquisador ou um especialista para um debate com os alunos num *chat*, realizando uma entrevista a distância, atuando como mediadores. Os alunos gostam de participar deste tipo de atividade.

Nós mesmos, professores, podemos marcar alguns tempos de atendimento semanais, se o acharmos conveniente, para tirar dúvidas on-line, para atender grupos, acompanhar o que está sendo feito pelos alunos. Sempre que possível incentivaremos os alunos a criarem seu portfólio, seu espaço virtual de aprendizagem próprio e que disponibilizem o acesso aos colegas, como forma de aprender colaborativamente.

Dependendo do número de horas virtuais, a integração com o presencial é mais fácil. Um tópico discutido no fórum pode ser aprofundado na volta à sala de aula, tornando mais claros os pontos de divergência que havia no virtual.



ΣΟΤΗΡΟΓΡΑΜΜΟ

Για την προετοιμασία των εγγράφων με οθόνη (αποδοτικότητα)

Ο σκοπός της προετοιμασίας των εγγράφων με οθόνη είναι να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή αναπαραγωγή των εγγράφων στην οθόνη. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι σημαντικό να τηρούνται οι ακόλουθοι κανόνες:

1. Χρησιμοποιήστε υψηλής ανάλυσης γραμματοσειρές. 2. Αποφύγετε να χρησιμοποιείτε γραμματοσειρές που δεν υποστηρίζονται από την οθόνη. 3. Χρησιμοποιήστε μέγεθος γραμματοσειράς που είναι εύκολο να διαβάσει ο αναγνώστης. 4. Χρησιμοποιήστε απλά σχέδια και χρώματα.

Οι οθόνες είναι οξυγόνο και υγρασία

Οι οθόνες είναι ευαίσθητες στο οξυγόνο και την υγρασία. Η υγρασία μπορεί να προκαλέσει βλάβες στην οθόνη, όπως η εμφάνιση λευκών κηλίδων ή η αλλοίωση των χρωμάτων. Για να αποφύγετε αυτές τις βλάβες, είναι σημαντικό να τηρούνται οι ακόλουθοι κανόνες:

1. Μην αφήνετε την οθόνη να κλείνει για μεγάλες περιόδους. 2. Μην αφήνετε την οθόνη να κλείνει με την οθόνη ανοιχτή. 3. Μην αφήνετε την οθόνη να κλείνει με την οθόνη ανοιχτή και την οθόνη ανοιχτή.

Αποδοτικότητα οθόνης: 300 dpi

320



320

High Resolution - 8 dpi

O quarto eixo é a formação do aluno-cidadão

Não basta formar alunos empreendedores, se não possuem uma formação social, uma preocupação com os outros e um comportamento ético. O foco da educação não pode permanecer no nível pessoal, individual, na preparação para o trabalho somente. Por isso é importante focar também o desenvolvimento social, o engajamento numa sociedade mais justa, o compromisso do conhecimento pessoal com os que convivem conosco, com o país, com o planeta, com o universo. A educação precisa que cada aluno se insira na comunidade, desenvolva a sua capacidade de assumir responsabilidades e direitos.

A ética não pode ser só uma matéria teórica, mas principalmente uma vivência prática. A educação pode transformar-se num processo de aprendizagem de humanização, de tornar professores e alunos pessoas mais plenas, abertas, generosas, equilibradas.

Pela educação podemos aprender a integrar corpo e mente, as sensações, as emoções, a razão, a intuição. Podemos sentir e pensar com todo o corpo, como um todo, não só com a cabeça. Podemos perceber, sentir, entender, compreender, agir pessoal e socialmente, como pessoas cidadãs responsáveis e autônomas. Pela educação comunicativa vamos construindo redes complexas de interação pessoal, grupal e social. Quanto mais ricas estas redes, mais nos realizaremos como pessoas e mais úteis nos tornaremos para os grupos e organizações aos quais nos vinculamos.

Novos modelos de cursos

São muitas as mudanças necessárias para a formação integral dos alunos e para mudar nossa sociedade tão injusta. São muitos os recursos a nossa disposição para aprender e para ensinar. A chegada da Internet, dos programas que gerenciam grupos e possibilitam a publicação de materiais estão trazendo possibilidades inimagináveis vinte anos atrás. A resposta dada até agora ainda é muito tímida, deixada a critério de cada professor, sem uma política institucional mais ousada, corajosa, incentivadora de mudanças. Está mais do que na hora de evoluir, modificar nossas propostas, aprender fazendo.

Com a Internet podemos reorganizar o tempo de sala de aula, o tempo de pesquisa juntos (laboratório) e o tempo de atividades a distância.

O currículo pode ser flexibilizado, segundo a portaria 2253 do MEC, em 20% da carga total. Algumas disciplinas podem ser oferecidas total ou parcialmente a distância. O vinte por cento é uma etapa inicial de criação de cultura on-line. Mais tarde, cada universidade poderá definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual em cada área do conhecimento. Não podemos definir a

priori uma porcentagem aplicável de forma generalizada a todas as situações. Algumas disciplinas necessitam de maior presença física, como as que utilizam laboratório, as que precisam de interação corporal (dança, teatro...). O importante é experimentar diversas soluções para diversos cursos. Todos estamos aprendendo. Nenhuma instituição está muito à frente na educação inovadora on-line.

Com a evolução da comunicação audiovisual em tempo real, via tele-aula, videoconferência ou pela Internet banda larga, podemos pensar em professores atendendo a várias turmas/salas ao mesmo tempo, interagindo com elas ao vivo e organizando atividades a distância, com ajuda de assistentes. Alguns dos modelos atuais de educação a distância poderiam ser introduzidos na educação presencial. Vale a pena introduzir no presencial muitas das soluções e tecnologias utilizadas na educação a distância ou na educação on-line.

O sistema bimodal - parte presencial e parte a distância - se mostra o mais promissor para os alunos da quinta série em diante. Reunir-nos em uma sala e reunir-nos através de uma rede são os caminhos da educação em todos os níveis, com diferentes ênfases. As crianças precisam ficar muito mais tempo juntas do que conectadas. Mas à medida que vão crescendo, o nível de interação a distância deve aumentar progressivamente.

Todos nós que estamos envolvidos em educação, precisamos conversar, planejar e executar ações pedagógicas inovadoras, com a devida cautela, aos poucos, mas firmes e sinalizando mudanças. Sempre haverá professores que não querem mudar, mas uma grande parte deles está esperando novos caminhos, o que vale a pena fazer. Se não os experimentamos, como vamos aprender?

Não basta tentar remendos com as atuais tecnologias. Temos que fazer muitas coisas diferentemente. É hora de mudar de verdade e vale a pena fazê-lo logo, chamando os que estão dispostos, incentivando-os de todas as formas - entre elas a financeira - dando tempo para que as experiências se consolidem e avaliando com equilíbrio o que está dando certo. Precisamos trocar experiências, propostas, resultados.

Sem dúvida é um desafio: há inúmeros problemas nestas propostas, que podem banalizar o ensino. Sei que algumas instituições verão nestas propostas só enxugamento de custos, assim como muitos professores só enxergarão a diminuição possível de aulas e de postos de trabalho. Mas é também verdade que até agora só tentamos paliativos para resolver os problemas da falta de motivação de alunos e professores no ensino presencial. As tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual.

Muitas instituições não estão prontas para atender a alunos carentes e que precisam ser encontradas soluções de facilitação do acesso dos alunos ao computador e à Internet. Não podemos permanecer imobilizados, no entanto, porque educação de qualidade hoje se faz com soluções inovadoras pedagógicas, gerenciais e tecnológicas.

Referências

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CHRYSOS, A. **La universidad semi-presencial: una experiencia de colaboración internacional**. Disponível em: <www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Chrysos.htm>. Acesso em 5/04/2004.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LITWIN, E. (org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MORAN, J. M., MASETTO, M., BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- _____. **Textos sobre Tecnologias e Comunicação**. Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>.
- PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço - Estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PAPPERT, S. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.
- SILVA, M. (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.
- VIEIRA, A. et al. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ANEXO 5 – Questionário de compreensão

Aluno: _____ / Idade: _____ / Ensino Médio: escola
() pública ou () particular

QUESTIONÁRIO DE COMPREENSAO (2)

Texto: *A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora*

1. Qual é o objetivo desse artigo?

2. Por que o autor afirma que a educação está engessada?

3. Para Moran, como parece ser a escola atual diante das inovações tecnológicas?

4. Qual é o problema citado pelo autor em relação à formação docente?

5. Qual é a opinião do autor sobre a Educação Tradicional? E sobre a Educação inovadora?

6. “Ninguém dá o que não tem” (p. 353). Por que o autor faz essa afirmação? Quem é o foco dessa afirmação?

7. O autor apresenta quatro eixos para uma educação inovadora. Quais são eles?

8. Qual é a importância da internet para uma educação inovadora?

ANEXO 6 – Exemplo do mecanismo de análise do questionário de compreensão

QUESTIONÁRIO DE COMPREENSÃO (2)						
	Perguntas	Resposta esperada	Respostas encontradas	RS ³³	RR ³⁴	RI ³⁵
1.	Qual é o objetivo do artigo?	Apresentar propostas de mudança na educação tradicional, que visem à união entre os modelos atuais e as novas tecnologias.				
		Resposta esperada	Respostas encontradas			
2.	Por que o autor afirma que a educação está engessada?	Porque, diante das transformações tecnológicas que o mundo vem sofrendo, a escola permanece na inércia, mantendo seus modelos tradicionais, sem inserir essas transformações em seu currículo.				
		Resposta esperada	Respostas encontradas			
3.	Para Moran, como parece ser a escola atual diante das inovações tecnológicas?	Moran acredita que a escola, pela inércia diante das mudanças sociais, transformou-se num espaço retrógrado, pouco estimulante e de confinamento.				
		Resposta esperada	Respostas encontradas			
4.	Qual é o problema citado pelo autor em relação à formação docente?	O problema é a formação inicial que os professores recebem. Essa formação não os torna aptos a desenvolver, implantar e avaliar os processos de mudança.				

³³ Resposta satisfatória

³⁴ Resposta razoável

³⁵ Resposta insatisfatória

ANEXO 7 – Análise comparativa entre a PI e a PF

ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO GENÉRICA DA RESENHA				
MOVIMENTO 1 – APRESENTAÇÃO (contextualização e tema)			PI	PF
Passo 1	Estabelecimento do tema do artigo			
Passo 2	Inserção do artigo na área de conhecimento	e,ou		
Passo 3	Informação sobre o autor	e,ou		
Passo 4	Estabelecimento do público-alvo	e,ou		
MOVIMENTO 2 – DESCRIÇÃO				
Passo 5	Organização dos tópicos do artigo	e,ou,		
Passo 6	Inserção de material extratextual	e,ou,		
MOVIMENTO 3 – APRECIÇÃO DO RESENHISTA				
Passo 7	Apreciação do artigo	e,ou,		
Passo 8	Provimento de comentários de aspectos positivos	e,ou,		
Passo 9	Provimento de comentários aspectos negativos	e,ou,		
MOVIMENTO 3 – CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO ARTIGO				
Passo 10	Avaliação global do artigo	e,ou,		
Passo 11	Indicação ou não de leitura	e,ou,		

ANEXO 8 – Classificação das perguntas de compreensão

Perguntas	Tipo
Qual é o objetivo do artigo?	Inferencial
Por que o autor afirma que a educação está engessada?	Retomada textual
Para Moran, como parece ser a escola atual diante das inovações tecnológicas?	Retomada textual
Qual é o problema citado pelo autor em relação à formação docente?	Retomada textual
Qual é a opinião do autor sobre a Educação Tradicional? E sobre a Educação Inovadora?	Inferencial
“Ninguém dá o que não tem” (p. 353). Por que o autor faz essa afirmação? Quem é o foco dessa afirmação?	Inferencial e retomada textual
O autor apresenta quatro eixos para uma educação inovadora. Quais são eles?	Retomada textual
Qual é a importância da internet para uma educação inovadora?	Inferencial

ANEXO 9 – Datas e atividades da Sequência didática

ECD			LET		
Data	Atividade		Data	Atividade	
12/05/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da • Questionário de • Leitura do TF • Questionário de compreensão		19/05/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da • Questionário de • Leitura do TF • Questionário de compreensão	
14/05/2010	Produção inicial		21/05/2010	Produção inicial	
19/05/2010	Módulo sobre		26/05/2010	Módulo sobre	
	intertextualidade			intertextualidade	
21/05/2010	Módulo sobre o gênero		28/05/2010	Módulo sobre o gênero	
	resenha			resenha	
26/05/2010	Produção final		02/06/2010	Produção final	