PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Christina da Silva Firmino Cervera

O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria Christina da Silva Firmino Cervera

O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof ª. Drª. Anna Rachel Machado.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

Pode ser que, em virtude do peso dos anos, esta seja a única (ou quem sabe ainda não) oportunidade de dedicar um trabalho de pesquisa de vida real e latente a minha filha **Karin**.

A você, **Karin**, que tudo o que você tenha acompanhado de minhas noites em claro, de minhas profundas e sentidas ausências, embora estivéssemos quase sempre sob o mesmo teto, sirvam-lhe de compreensão de que, para o desenvolvimento humano acadêmico, é necessária uma boa dose de doação, além da conta, muitas vezes, e muita seriedade no trabalho. Nunca esquecerei seu carinho por mim nos meus momentos de choro, de pensar que não conseguiria.

Ao meu companheiro **Amílcar** que, quis o destino, hoje nos víssemos como grandes amigos depois de um casamento de quase dezoito anos. Acaso não tivesse sido por incentivo dele, jamais teria continuado meus estudos e ter me tornado aquilo que imagino ser hoje "um ser um pouco mais lapidado".

Aos meus queridíssimos pais,

A minha querida mãe **Noêmia** com quem aprendi que o trabalho feminino não é diferente do masculino e que me mostrou que o ditado "O trabalho dignifica o homem" atribui um valor à humanidade, independentemente do sexo.

Ao meu pai **Firmino**, que o perdi no decorrer da jornada do meu mestrado, e que o amei profundamente. Sempre foi, para mim, um exemplo de dignidade e honra, tanto quanto minha mãe o foi. Pais amorosos e queridos que estarão marcados para sempre em minha lembrança.

A minha irmã querida (nem ela sabe o quanto o é), **Ana Lúcia**, que tantas vezes convidou-me a estar com ela e que eu já nem tinha mais argumentos para justificar minha ausência. Ao meu cunhado **Giuseppe**, homem como poucos, italiano forte e que guarda os valores de uma época que nossos filhos, infelizmente, jamais conhecerão.

Ao meu querido sobrinho **Victor Hugo**, que é minha paixão e o homem mais lindo do mundo.

Dedico especialmente a minha orientadora Prof. Dra. Anna Rachel Machado com quem compartilhei especiais momentos de aprendizado. Não quereria melhor orientadora que ela. Hoje, o que sei, sei pelo conhecimento, pelos olhos e pelo coração dela.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento mais que especial a minha querida orientadora **Prof. Dra. Anna Rachel Machado,** pela dedicação a mim, mesmo que fora dos seus limites físicos, construindo comigo saberes que me foram transformadores de minha própria prática como educadora os quais não os teria atingido sozinha nunca.

Muito obrigada Anna Rachel Machado por descortinar para mim um mundo que era compreensível para si, a princípio, e você o abriu para mim de maneira amplamente vivenciada minuto a minuto e todos eles valeram pelos momentos centrais de minha vida.

À querida amiga **Roberta Lombardi Martins** que me mostrou um lado interessantíssimo da escrita acadêmica com quem aprendi a arte de rever o que escrevemos e de refazer, construir e reconstruir as idéias num trabalho que nos tomou muitos momentos de descanso e de vida, os quais jamais vou esquecer exclusivamente pelo empenho e força que aprendi a desenvolver. Roberta, por sua dedicação à área acadêmica e que me fez enxergar os padrões metodológicos e amplamente criteriosos, agradeço-lhe por cada minuto de acompanhamento dispensado a mim.

Às queridas professoras do **LAEL**, em especial, à Prof. Dra**. Mara Sophia Zanotto**, à **Coordenadora do LAEL, Prof. Dra. Beth Brait**, em cujas aulas eu aprendi o que é ser realmente professora no âmbito acadêmico.

Aos **meus alunos**, participantes imprescindíveis na realização deste estudo, com os quais pude perceber-me como professora-formadora e com os quais cresci um pouco mais como profissional.

Ao Diretor do Departamento de Ciências Gerenciais, da Universidade Nove de Julho, Prof. Dr. **Cláudio Ramacciotti**, com quem tenho aprendido principalmente a arte da humildade, da sabedoria, da alegria de viver e do bom-humor, do incentivo necessário àqueles que estão diante de nós, nossos alunos, no trabalho sério, no acreditar sempre que se pode e deve fazer a diferença e sê-la de alguma forma, não pelos outros, não por vaidade, mas por si mesmo.

Dedico, finalmente, à força, à energia que hoje não compreendo, mas sei que existe e rege minha vida e me abraça sempre, nos momentos mais difíceis de minha vida, tanto quanto nos bons momentos.

RESUMO

O ensino de leitura e produção textual em língua materna centrado na noção de gêneros tem sido alvo de muitas pesquisas acadêmicas (Machado & Cristóvão, 2006; Machado, 2004; Muniz-Oliveira, 2005; Souza, 2003, dentre outros), que revelam a sua relevância para um processo de aprendizagem mais produtivo. Estudos sobre seqüências didáticas específicas para cada gênero e para cada situação de produção, mais especialmente a acadêmica, têm também trazido importantes contribuições para área de ensino e estudos da linguagem (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004a, 2004b, por exemplo).

Nesse quadro, insere-se o objetivo desta pesquisa, que é analisar uma seqüência didática do gênero *resenha crítica* elaborada por mim (inspirada em Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004a) e aplicada a alunos universitários de primeiro semestre noturno em uma instituição de ensino superior particular de São Paulo, a partir dos resultados obtidos por eles nesse processo.

A justificativa para esta pesquisa parte do pressuposto de que um material didático adequado, baseado na elaboração de seqüências didáticas para o ensino de um determinado gênero, pode se constituir em uma ferramenta importante para o domínio de produção desse gênero em particular, o que pode se mostrar valioso para um público que entra no ensino superior sem ainda ter o domínio sobre a produção de gêneros acadêmicos. Além disso, minha opção pelo foco no ensino da resenha crítica se deu, porque esse gênero pressupõe também o desenvolvimento das capacidades da leitura, (embora essa não vá ser objeto desta pesquisa) requerendo que adotemos dos alunos operações discursivas da ordem do *descrever*, do *apreciar* e do *interpretar* (Beacco & Darot, 1984, conforme retomados por Machado, 1996: 142), muito solicitadas em textos de diferentes gêneros no ensino superior.

A base teórico-metodológica pela qual optei é a do Interacionismo sociodiscursivo – ISD - (Bronckart, 1997/2003; 2004; 2006, dentre outros), que postula que a função primordial da linguagem é a apropriação dos gêneros textuais que circulam em uma determinada sociedade e esta é uma condição basilar para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos usuários de uma língua. Para elaborar a seqüência didática, parti de aportes dos trabalhos de Dolz & Schneuwly (1998) e, especialmente para tratar do gênero resenha crítica, inspirei-me nos trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a) e em outros trabalhos produzidos por Machado nessa área.

Os resultados mostram que trabalhar a produção de resenhas críticas acadêmicas a partir de uma seqüência didática pode ser um meio de reflexão e apropriação desse gênero pelo aluno. Entretanto, para que o trabalho seja mais eficaz, a seqüência didática elaborada e aplicada nesta pesquisa requer ajustes em alguns aspectos, sobretudo em relação aos comentados ao final da dissertação.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, Interacionismo sociodiscursivo, gênero, seqüência didática.

ABSTRACT

Reading comprehension and textual production (writing) teaching in the mother language has been focus of many academic researches (Machado & Cristóvão, 2006; Machado, 2004; Muniz-Oliveira, 2005; Souza, 2003 and many others) that reveal their importance to a more productive learning process. Studies about specific didactic sequences for each genre and each production situation, more specifically the academic one, has also brought us important contributions to the teaching and language studies area (Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004a, 2004b, for example).

At this context, the objective of this research is to analyze a didactic sequence of the critical review genre written by me (inspired from Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004a) and applied to college students from the night first semester at a private superior teaching institution from São Paulo, from the results got for them at this process.

The justification for this search starts from the assumption that an appropriate educational material, based on the development of didactic sequences, for teaching a particular genre, could be an important tool in the field of production of this genre in particular, what can be valuable to a public that starts the graduation without having the control about the field on the academic genres production. Besides, my choice for the focus on the critical review teaching occurred because this genre also presupposes the development of reading skills, (although this will not be the object of this research) requiring that we students' discoursive operations from the order of describing, assessing and interpreting as well (Beacco & Darot, 1984, as resumed by Machado, 1996: 142), very requested in texts of different genres in higher education.

The theoretical and methodological basis for this research is the Sociodiscoursive Interactionism - ISD - (Bronckart, 1997/2003; 2004, 2006, among others), which say that the primary function of language is the textual genres appropriateness which circulate in a given society and this is a basic condition for the development of the language skills of the users of a language. To establish a didactic sequence, I was based in Dolz & Schneuwly (1998) works and specially to treat about the critical review genre, I was based in Machado, Lousada and Abreu-Tardelli (2004a) and other works produced by Machado in this area as well.

The results show that to work the production of academic critical reviews from a didactic sequence can offer to the students opportunities for reflecting and appropriating of such a genre. However, so that the work can be more effective, the didactic sequence developed and applied at this search requires adjustments in some aspects, particularly about those commented at the end of the dissertation.

Keywords: teaching-learning, Sociodiscoursive Interactionism, genre, didactic sequence.

Eu aprendi

que a melhor sala de aula do mundo está aos pés
de uma pessoa mais velha;

Eu aprendi

que quanto menos tempo tenho, mais coisas consigo fazer.

William Shakespeare

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
CAPÍTULO I – Fundamentação teórica 23
1.1 Interacionismo sociodiscursivo (ISD) 23
1.2 Didática de línguas 30
1.2.1 Qual é o papel do ensino no desenvolvimento? 31
1.2.2 Por que tomar gêneros como foco do ensino? 33
1.2.2.1 Texto e gênero 34
1.2.2.2 Os gêneros como instrumentos e o modelo de produção de textos 35
1.2.2.3 Operações e capacidades de linguagem 40
1.2.2.4 Os problemas da transposição didática e as seqüências didáticas 45
1.2.2.5 Modelo didático de gênero 50
1.2.2.6 Características gerais do gênero resenha crítica acadêmica e modelo didático correspondente 52
CAPÍTULO II - Metodologia 58
2.1 A pesquisa-ação 58
2.2 Contextualização da pesquisa 60
2.2.1 *A seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada* 62
2.3 Seleção de dados 68
2.4 Procedimentos de análise 68
2.4.1 Análise das resenhas produzidas 68
2.4.2 Análise da seqüência didática aplicada 69
CAPÍTULO III - Análise e discussão dos dados 70
3.1 Análise das resenhas produzidas 70
3.1.1 Contexto de produção 70
3.1.2 O ponto de partida da seqüência aplicada: o artigo de opinião Sempre leia original, *de Stephen Kanitz* 72
3.1.3 Análise das resenhas 77
3.1.3.1 Aluno 1 78
3.1.3.1.1 Plano global mínimo trabalhado 78
3.1.3.1.2 Procedimentos de inserção de vozes 81
3.1.3.1.3 Adjetivos avaliativos 81

3.1.3.2 Aluno 2 82
3.1.3.2.1 Plano global mínimo trabalhado 82
3.1.3.2.2 Procedimentos de inserção de vozes 84
3.1.3.2.3 Adjetivos avaliativos 85
3.1.3.3 Aluno 3 86
3.1.3.3.1 Plano global mínimo trabalhado 86
3.1.3.3.2 Procedimentos de inserção de vozes 89
3.1.3.3.3 Adjetivos avaliativos 89
3.1.3.4 Aluno 4 90
3.1.3.4.1 Plano global mínimo trabalhado 90
3.1.3.4.2 Procedimentos de inserção de vozes 93
3.1.3.4.3 Adjetivos avaliativos 94
3.1.3.5 Aluno 5 94
3.1.3.5.1 Plano global mínimo trabalhado 94
3.1.3.5.2 Procedimentos de inserção de vozes 97
3.1.3.5.3 Adjetivos avaliativos 98
3.1.3.6 Aluno 6 98
3.1.3.6.1 Plano global mínimo trabalhado 98
3.1.3.6.2 Procedimentos de inserção de vozes 101
3.1.3.6.3 Adjetivos avaliativos 101
3.1.3.7 Aluno 7 101
3.1.3.7.1 Plano global mínimo trabalhado 101
3.1.3.7.2 Procedimentos de inserção de vozes 104
3.1.3.7.3 Adjetivos avaliativos 104
3.1.3.8 Aluno 8 104
3.1.3.8.1 Plano global mínimo trabalhado 104
3.1.3.8.2 Procedimentos de inserção de vozes 106
3.1.3.8.3 Adjetivos avaliativos 106
3.1.3.9 Aluno 9 107
3.1.3.9.1 Plano global mínimo trabalhado 107
3.1.3.9.2 Procedimentos de inserção de vozes 109
3.1.3.9.3 Adjetivos avaliativos 110
3.1.3.10 Aluno 10 110
3.1.3.10.1 Plano global mínimo trabalhado 110
3.1.3.10.2 Procedimentos de inserção de vozes 112
3.1.3.10.3 Adjetivos avaliativos 112

3.1.3.11 Aluno 11 112
3.1.3.11.1 Plano global mínimo trabalhado 112
3.1.3.11.2 Procedimentos de inserção de vozes 114
3.1.3.11.3 Adjetivos avaliativos 114
3.1.3.12 Aluno 12 114
3.1.3.12.1 Plano global mínimo trabalhado 114
3.1.3.12.2 Procedimentos de inserção de vozes..... 116
3.1.3.12.3 Adjetivos avaliativos 117
3.1.3.13 Aluno 13 117
3.1.3.13.1 Plano global mínimo trabalhado 117
3.1.3.13.2 Procedimentos de inserção de vozes 119
3.1.3.13.3 Adjetivos avaliativos 120
3.1.3.14 Aluno 14 120
3.1.3.14.1 Plano global mínimo trabalhado 120
3.1.3.14.2 Procedimentos de inserção de vozes 122
3.1.3.14.3 Adjetivos avaliativos 122
3.2 Visão geral sobre o desenvolvimento do grupo e a avaliação da SD aplicada 122
3.2.1 Plano global mínimo trabalhado 122
3.2.1.1 Descrição técnica 123
3.2.1.2 Resumos 125
3.2.1.3 Avaliação..... 130
3.2..2 Procedimentos de inserção de vozes 131
3.2..3 Adjetivos avaliativos 135
CAPÍTULO IV - Considerações finais..... 138

Referências bibliográficas 146

Anexos 151
Anexo 1 - *Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada:* Oficina 1 – Levantamento de dados sobre o gênero em estudo 152
Anexo 2 - *Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada:* Oficina 2 – Diferenciando o resumo da resenha..... 155
Anexo 3 - *Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada:* Oficina 3 – Resenha em diferentes situações de produção – O plano global de uma resenha .. 162

Anexo 4 - *Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada:* Oficina 4 – A expressão da subjetividade do autor 166
Anexo 5 - *Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada:* Oficina 5 – Procedimentos de inserção de vozes / Marcas lingüísticas do distanciamento entre autor e resenhista 167
Anexo 6 - *Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada:* Oficina 6 – Elaboração da nova resenha do texto inicial 169
Anexo 7 - *Resenhas produzidas pelos alunos* 170

Lista de Esquemas

Esquema 1 – *Seqüência didática (Dolz, Noverraz & Schnewuly, 2001)* 47

Lista de Quadros

Quadro 1 – *Operações, níveis de análise e seções da seqüência para ensino de resenha crítica proposta por Machado (2004a)* 56
Quadro 2 – *Sistematização de verbos de dizer* 134

Lista de Tabelas

Tabela 1 – *Seqüência didática de resenha crítica acadêmica adaptada e aplicada* 67
Tabela 2 – *Descrição técnica em RI e RF* 123
Tabela 3 – *Plano global do artigo* Leia sempre o original (Stephen Kanitz) 125
Tabela 4 – *Resumos em RI* 126
Tabela 5 – *Resumos em RF* 126
Tabela 6 – *Avaliações em RI e RF* 130
Tabela 7 – *Inserção de vozes por uso de verbos de dizer em RI e RF* 132
Tabela 8 – *Uso de adjetivos avaliativos em RI e RF* 135

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – *Comparação dos itens da descrição técnica apresentados por aluno* 124
Gráfico 2 – *Evolução do plano global do artigo nas resenhas* 128
Gráfico 3 – *Alunos que apresentaram avaliações nas resenhas* 131
Gráfico 4 – *Localização das avaliações nas resenhas* 131
Gráfico 5 – *Evolução do uso de verbos de dizer pelos alunos* 133
Gráfico 6 – *Evolução das operações reveladas pelos verbos de dizer* 133
Gráfico 7 – *Evolução dos alunos nas operações reveladas pelos verbos de dizer* ... 133
Gráfico 8 – *Evolução do número de alunos que usaram adjetivos avaliativos* 136

No final da década de 90, em decorrência do processo de privatização do ensino superior levado a cabo pelo governo e da exigência do mercado de trabalho em requerer mão-de-obra especializada, houve uma grande proliferação de instituições particulares. Esse movimento de expansão e de maior acesso ao ensino superior contribuiu para a entrada na universidade de alunos provenientes do ensino médio, em especial do público, que ainda apresentam problemas no uso da linguagem, principalmente da linguagem escrita mais formal, conforme atestam as inúmeras avaliações trazidas a público nos últimos anos.

Os problemas apresentados pelos alunos de primeiro ano do ensino superior particular noturno decorrem de inúmeros fatores, que vão desde a sobrecarga de trabalho que têm durante o dia, o que dificulta uma dedicação maior ao curso, até a formação na educação básica pública, que faz com que os alunos cheguem à universidade com defasagens de aprendizagem de ordens diversas. Em relação especialmente à língua portuguesa, dados recentes de avaliações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registram várias facetas dessas defasagens.

Nas provas da última edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2005[1], a pontuação média nacional do 3º ano do Ensino Médio em língua portuguesa, se consideradas apenas as escolas urbanas

[1] É importante lembrar que o SAEB tem como principal objetivo "oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da eqüidade e da eficiência da educação brasileira". Dados disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf >. Acesso em: 20 out. 2007.

municipais e estaduais, foi de 248,7, o que não chegou a atingir 50% dos 500 pontos almejados na totalidade. Se consideradas apenas as escolas particulares, essa pontuação chegou a 306. A melhor pontuação foi oriunda das escolas federais: 327,1. Essas baixas pontuações mostram que capacidades mais complexas de leitura e escrita não fazem parte da bagagem dos alunos ao concluírem o ensino médio. De acordo com o SAEB (2005), os alunos apresentam limitações e não entendem expressões com discurso indireto, não compreendem as narrativas e vocabulário complexo, não distinguem as diferentes marcas dos gêneros e a finalidade de um texto jornalístico. Por outro lado, ainda de acordo com o SAEB (2005), os alunos

> "apresentam capacidades descritas nos pontos mais baixos na escala, ou seja: conseguem interpretar histórias em quadrinhos e poemas [?], identificam temas de textos mais simples, inferem sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial."[2]

O que assusta, além disso, é também o fato de essa pontuação vir decrescendo ano a ano: em 1995[3], uma das primeiras edições desse exame instituído em 1990, a pontuação atingia 284 em escolas urbanas públicas municipais e estaduais e 307,5 em escolas particulares. As escolas federais de ensino médio começaram a ser avaliadas em 2003 e, desde então, a pontuação cresceu: a primeira avaliação pontuou 320,1.

Não diferem desses resultados os dados revelados pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)[4], aplicado também pelo INEP, que articula a pontuação obtida pelos participantes aos resultados individuais nos vestibulares. Na prova objetiva (cujo total perfazia 100 pontos), a pontuação

---

[2] Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01.htm. Acesso em: 22 mar. 2008.

[3] Estou usando como referência o documento comparativo disponível na Internet, que considera os exames do SAEB só a partir de 1995.

[4] O ENEM difere do SAEB em sua abordagem e especificidades: "O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame. O modelo de avaliação adotado pelo ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória [...] A prova [...] é interdisciplinar e contextualizada. [...], coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los.O ENEM não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim o incentiva a aprender a pensar, a refletir e a 'saber como fazer'." Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=34>. Acesso em: 20 out. 2007.

média obtida pelos oriundos de escolas públicas foi 34,94 e pelos de escola particular, 50,57. Na de redação (cujo total perfaria igualmente 100), a média do primeiro grupo foi de 51, 23 e a do segundo, 59,77[5].

Outro exame importante, de maior abrangência, é o do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), que traz informações significativas sobre como chegam os alunos do ensino médio ao ensino superior. O PISA é uma

> "avaliação internacional padronizada, desenvolvida conjuntamente pelos países participantes da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), aplicada a alunos de 15 anos no ensino regular (7ª série em diante)"[6].

Essa avaliação tem como objetivo levantar indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais que possam orientar e auxiliar as políticas públicas em relação à educação. Em 2006, participaram dessa avaliação 56 países, cada qual com um contingente entre 4.500 e 10.000 alunos, e a prova teve como foco a área de Ciências. Aplicado a cada três anos e abrangendo os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, o exame volta-se para os conhecimentos relevantes e para as habilidades necessárias à vida adulta. Os dados do PISA 2000[7], cujo foco a leitura[8], trouxe dados perturbadores: o Brasil encontrava-se em 39º, com uma média de pontuação de 396, que não ultrapassava os níveis 1 e 2 de leitura propostos como categorias nessa investigação. Segundo o Relatório (*PISA 2000 – Relatório*

---

[5] As escolas federais estão computadas juntamente com as demais públicas neste Exame. A comparação com os resultados das primeiras edições pela média geral obtida é impossível, pois os primeiros documentos não usavam como categoria a média absoluta geral, mas categorias percentuais divididas em três faixas: insuficiente a regular (de 0 a 40), de regular a bom (de 40 a 70) e de bom a excelente (70 a 100). O que pode, porém, é registrar que, dos alunos oriundos de escolas públicas 40,4% estavam na primeira faixa, 49,2, na segunda e 10,4% na terceira; dos oriundos de escolas particulares, 33% estavam na primeira faixa, 53,5´% na segunda e 13,5 na última. Dados disponíveis em: <http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=88>. Acesso em: 20.out. 2007.

[6] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>. Acesso em: 20 out. 2007.

[7] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>. Acesso em: 20 out. 2007.

[8] Em relação à leitura, o PISA mede o *letramento*, "em termos da competência dos estudantes para usar a informação escrita e situações que irão encontrar na vida. Esse conceito vai além da noção tradicional de decodificar a informação e fornecer uma interpretação literal. Diferentes tipos de texto são apresentados aos estudantes e pede-se a eles não só para retirar informação do texto, mas também para interpretar o texto, refletir e fazer uma avaliação sobre o que leram.". Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf >. Acesso em: 22 mar. 2008.

Nacional, p. 59)[9], o nível 1 (que abrange pontuações entre 335 a 407) corresponde às capacidades de "localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas"[10]; o nível 2 (que abrange as pontuações entre 408 a 80), por sua vez, aponta as capacidades de "localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal"[11].

É importante justificar que estou enfatizando os dados do PISA 2000, em virtude de ter sido avaliação que apresentou maior ênfase no desempenho em leitura (que foi apenas brevemente focado nos dois posteriores). Desde então, critérios e pontuações não foram alterados nesse aspecto. Entretanto, os dados do *Relatório Resumido do PISA 2006*[12] permitem observar uma queda ainda mais preocupante em termos de proficiência em leitura no Brasil, que chegou a uma média de 393 pontos (contra os 396 de 2000), além de identificar uma maior concentração de seus alunos no nível 1 de leitura. O Brasil passou, assim, do 39º lugar em proficiência em leitura no ano de 2000 para o 49º em 2006.

É desse contexto de educação básica que chegam os alunos aos cursos superiores particulares noturnos. Se os índices mostrados revelam o baixo nível de desempenho em relação à produção e leitura em língua portuguesa no ensino médio, não é de surpreender que esses alunos experimentem, quando se deparam com a necessidade de produzir textos na esfera acadêmica, uma enorme dificuldade, conforme venho acompanhando em minha prática docente com esse público há nove anos. Sou professora universitária de produção de textos na instituição em que a pesquisa se desenvolveu desde 2002, embora antes tenha ministrado aulas sobre a mesma temática em outras instituições de

---

[9] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 20 out. 2007.
[10] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 20. out. 2007.
[11] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 20. out. 2007.
[12] Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2008.

ensino superior. Em todas as experiências por que passei presenciei o mesmo fenômeno de dificuldades com a produção de resenhas críticas. Uma das autoras que confirmam a existência dessas dificuldades é Machado (2004), que constatou diferentes problemas que os alunos de graduação e até mesmo de mestrado e de doutorado apresentam quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros tipicamente escolares e/ou da esfera científica (resumos, resenhas críticas, relatórios, projetos de pesquisa), transferindo depois esses problemas inclusive para a área profissional.

Assim, é necessário considerar que profissionais de diferentes áreas defrontam-se com sérios problemas em seu trabalho quando se deparam com a exigência e terem capacidades de leitura e produção de textos bem desenvolvidos – problema que é correntemente posto por meus alunos. Segundo Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2004a: 13), uma das razões que torna difícil a resolução do problema é a subsistência de uma crença de que há uma capacidade geral para a leitura e produção de textos, que, se bem desenvolvida, garantiria a produção adequada de qualquer espécie de texto, ou ainda que o simples estudo da organização mais global de um gênero seria suficiente para que o aluno apresentasse um bom texto. Isso efetivamente não corresponde à realidade que tenho visto na produção de textos na universidade.

Nesse sentido, um dos grandes entraves para a produção escrita é a falta de familiaridade com *o saber dizer e o saber fazer* do meio acadêmico, isto é, com as práticas de linguagem que o constituem. Os gêneros apresentam características complexas e, para sua produção, exigem que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão além da mera organização ou uso das formas gramaticais do português padrão.

Em outras palavras, os alunos, quando ingressam em uma universidade, muitas vezes, são cobrados por aquilo que nunca lhes foi ensinado, como é o caso de gêneros próprios da esfera escolar: fichamentos de leituras, relatórios de pesquisa, resumos e resenhas. Esses gêneros muitas vezes são solicitados no Ensino Fundamental e Médio, em diferentes disciplinas, sem que se articulem a eles uma orientação mais formal, mais didática, que trate, ao

menos de modo geral, da finalidade de cada gênero em cada situação de produção, do lugar de quem produz cada texto, de quem o lerá, etc. Assim, o conhecimento prévio mínimo que se espera que os alunos tenham em um primeiro ano de ensino superior é bastante incipiente.

Para buscar ao menos minimizar essa defasagem, muitos centros universitários e faculdades instituíram, nos semestres iniciais dos seus cursos, disciplinas básicas para as práticas de leitura e produção de textos da esfera acadêmica. Entretanto, os materiais didáticos (livros, apostilas, manuais, etc.) disponíveis no mercado para o trabalho com os gêneros acadêmicos voltam-se mais às questões de metodologia, oferecendo, quando muito, apenas uma visão estrutural de cada tipo de texto por meio de modelos e/ou “receitas” de como produzi-los. Entretanto, esse tipo de material, justamente por se ater a modelos estruturais preconcebidos, não consegue desenvolver as capacidades de linguagem necessárias aos graduandos.

No Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL-PUC/SP) já se desenvolveram inúmeras pesquisas, sobre os gêneros e elaboração de novos materiais didáticos destinados a seu ensino e aprendizagem. Para os pesquisadores que atuam e/ou atuaram nessa linha, o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, bem como os materiais didáticos usados nesse âmbito, deve se centrar no estudo dos gêneros textuais, considerando as diferentes formas de sua realização lingüístico-discursiva, para o que são relevantes pesquisas que se voltem para a concepção e avaliação de instrumentos capazes de mobilizar e possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Por exemplo, Machado & Cristóvão (2006) referem-se a inúmeros pesquisadores que têm mostrado a importância de serem ensinados diferentes gêneros na escola e na universidade, propondo, como resultado de suas pesquisas, materiais didáticos adequados, a exemplo das pesquisas

desenvolvidas pelo Grupo ALTER[13] (*Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) de pesquisa do CNPq.* Esse grupo é coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado e Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e reúne pesquisadores de sete universidades brasileiras, uma portuguesa e uma Argentina, doutorandos, mestrandos e bolsistas de IC, tendo como objetivo colaborar para o desenvolvimento de um quadro teórico-metodológico, no âmbito da teoria do Interacionismo sociodiscursivo (Bronkart 1997 e ss.), capaz de levar a compreender as relações entre linguagem e trabalho e, mais especificamente, entre linguagem e trabalho educacional. Em outros termos, o objetivo é o de construir respostas às seguintes questões:

a) Como se caracterizam, nos diferentes níveis da textualidade, os diferentes textos produzidos no e sobre esse trabalho?

b) Quais são as representações e avaliações sobre o agir e seus elementos construídas por esses textos?

c) Quais são as representações e avaliações específicas sobre esse trabalho e de seus elementos constitutivos?

d) *Quais são os procedimentos de análise textual que nos permitem detectar essas representações?*

Entre as pesquisas desse grupo, conforme registram as autoras, encontram-se:

1. aquelas voltadas para "a necessidade de construção de modelos didáticos de gêneros", subdivididas de acordo com seus objetivos:

- a construção de seqüências didáticas para o ensino de produção textual em língua portuguesa (MACHADO, LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004a e 2004b) e para leitura em língua estrangeira (CRISTOVÃO, 2005b);
- a avaliação de seqüências didáticas para o ensino de produção textual em língua portuguesa (MACHADO, 2001) e para o ensino de leitura em língua estrangeira (CRISTÓVÃO, 2001; FREITAS, 2003);

[13] O registro do Grupo Alter no CNPD encontra-se disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>. Acesso em: 17 out. 2007.

- a avaliação de experiências didáticas e o desenvolvimento de capacidades de linguagem durante o processo de letramento inicial (SOUZA, 2003);
- a análise do nível de capacidades de linguagem do aluno em produção textual (MACHADO, 2003);
- a formação continuada de professores (MACHADO & MAGALHÃES, 2002; CRISTÓVÃO, 2002a e 2005a);

2. aquelas centradas na "construção de diferentes formas para a elaboração posterior do modelo didático de um determinado gênero e de seqüências didáticas voltadas, sobretudo para o desenvolvimento das capacidades de leitura", especificamente para:

- o desenvolvimento de uma descrição global do gênero estudado (por exemplo, COELHO, 2003; CRISTÓVÃO, 2002b; POMPÍLIO, 2002);
- a análise de algum aspecto mais típico de um determinado gênero (MUNIZ-OLIVEIRA, 2005, dentre outros);
- a análise de diferentes tipos de textos utilizados nas escolas em diferentes disciplinas (LUCCA, 2000).

3. aquelas voltadas para "a explicitação do quadro teórico que guia a construção de modelos didáticos e nossa própria posição sobre esse quadro e sua utilização no ensino de línguas" (MACHADO, 2005, por exemplo).

Dessas pesquisas vêm resultando materiais didáticos denominados *seqüências didáticas de gêneros* e reflexões teóricas que podem subsidiar a sua elaboração. As bases teóricas desses materiais encontram-se nos trabalhos desenvolvidos pela equipe do *Serviço de Didática de Línguas da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Genebra*, principalmente em Dolz & Schneuwly (1998, por exemplo) e Pasquier & Dolz (1996, por exemplo), com aportes teórico-metodológicos de Bronckart (1997, 2003, 2004, 2006, dentre outros). Assim, para esse grupo: "Uma seqüência

didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY , 2001: 97).

A idéia de se trabalhar com seqüências didáticas também está presente nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCNEM-LCT, 2006)*:

> "Para ilustrar [o trabalho com gêneros], pode-se pensar na proposição de seqüências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou seqüências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem." (*OCNEM - LCT*, 2006: 36).

Porém, como já mencionei, apesar de todas as orientações prescritas para o Ensino Médio, os alunos chegam ao Ensino Superior com dificuldades na leitura e na produção escrita. Nessa perspectiva, identifiquei na resenha crítica (um dos gêneros que mais circulam na esfera acadêmica, principalmente entre alunos e professores e nos periódicos científicos) uma possibilidade de trabalho com uma seqüência didática. Essa opção se deu pela resenha critica exigir também a leitura, pois o texto lido se configura como seu objeto temático (embora esse não vá ser o foco desta pesquisa) e por requerer dos alunos diferentes operações discursivas da ordem do *descrever*, do *apreciar* e do *interpretar* (Beacco & Darot, 1984), necessárias para outros gêneros acadêmicos, como em dissertações ou teses, artigos, monografias, etc.

Assim, meu objetivo, nesta dissertação, desenvolvida na área da Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL, PUC-SP, é analisar uma seqüência didática do gênero *resenha crítica* elaborada por mim (inspirada em Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004a) e desenvolvida junto a alunos universitários de primeiro semestre noturno em uma instituição de ensino superior de São Paulo, a partir dos resultados obtidos por eles, evidenciados em sua produção textual no decorrer desse processo.

Busco também trazer contribuições para a área dos estudos da linguagem, mais especificamente para o âmbito da lingüística aplicada, sob uma perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (Bronckart, 1997; 2003).

As perguntas de pesquisa, em relação aos textos que orientam este estudo, foram formuladas a partir do próprio processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em aula e podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- Que resultados podem ser obtidos pelos alunos a partir da aplicação de uma seqüência didática para o gênero *resenha crítica acadêmica* no que tange:

  a) à operação de gerenciamento da infra-estrutura e nível de análise do plano global mínimo trabalhado (descrição técnica, resumo e avaliação crítica);

  b) à operação de posicionamento enunciativo no que diz respeito à inserção de vozes (uso de verbos de dizer);

  c) à operação de escolha de itens lexicais e nível de análise dos mecanismos enunciativos (adjetivos avaliativos).

  A partir das respostas a essas perguntas:

  d) Como podemos avaliar a SD por mim construída?

Para a apresentação da pesquisa, a dissertação está dividida em quatro capítulos. O **Capítulo 1** traz a fundamentação teórica do trabalho, com os conceitos que embasaram a investigação. O **Capítulo 2** registra a metodologia de trabalho, apresentando o contexto de realização da pesquisa, a seqüência didática construída e as categorias que nortearam a análise, selecionadas a partir do modelo de arquitetura do texto proposto por Bronckart (1997). O **Capítulo 3** apresenta a análise e a discussão dos dados levantados, bem como retoma avaliativamente a seqüência didática aplicada. Finalmente, no **Capítulo 4**, são feitas considerações que visam a sintetizar os resultados alcançados na experiência didática levada a cabo, bem como sistematizar contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de *resenhas críticas* no ensino superior e sugerir futuras pesquisas que se podem desenvolver a partir dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I
Fundamentação teórica

Neste capítulo, apresentarei as bases teóricas desta pesquisa. Contextualizarei o interacionismo sociodiscursivo entre outras correntes e, em seguida, apresentarei alguns dos pressupostos dessa abordagem que são mais relevantes para meu trabalho. Assim as noções de gênero como instrumento, texto e gênero, modelo de produção de texto (Bronckart, 1997/1999), modelos didáticos de gêneros (Dolz & Schneuwly, 1998), em especial da resenha crítica (Machado, 2004) e seqüências didáticas (Dolz & Schneuwly, 1998), fundamentais para esta investigação, serão tratadas pormenorizadamente.

1.1 Interacionismo sociodiscursivo (ISD)

O interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), corrente da psicologia de linguagem que tem como base pressupostos de vygostkyanos, propõe ser considerado como um elemento para a construção da ciência do humano, uma ciência que não compartimentaliza os saberes, sem ser especificamente só psicológica ou só sociológica ou lingüística. Em relação a essa última, o ISD ao retomar criticamente teorias lingüísticas, privilegia as que reconhecem a primazia da dimensão social da linguagem, especialmente a teoria bakhtiniana sobre gêneros.

Segundo Bronckart (1997/1999), a proposta do ISD filia-se ao movimento do *interacionismo social e* considera que a linguagem é absolutamente central e decisiva nas atividades humanas. As *práticas linguageiras* (*textos*, entendidos como correspondentes empírico-lingüísticos de

uma determinada ação de linguagem, e *discursos*, entendidos como atividades de linguagem) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação à identidade das pessoas e à sua capacidade de agir. A tese central do ISD, pois, reside na relação didática entre o social e o individual, uma vez que "a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades de atividade social mediada pela linguagem" (Bronckart, 1997/1999:42).

A concepção da relação entre pensamento e linguagem, para o ISD, articula-se à idéia defendida por Vygotsky de que os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano. Assim, o ISD toma a linguagem não somente como um meio de expressão estritamente psicológico, mas também a vê como "'instrumento fundador e organizador' dos processos psicológicos nas suas dimensões estritamente humanas" (Bronckart, 2006: 122).

Fazendo uma retrospectiva histórica do ISD, em Genebra, podemos considerar que ele apresentou três fases distintas (Bronckart, 2006). Na primeira (de 1985 a 1996), os trabalhos concentravam-se na proposta de classificação dos tipos de textos do francês contemporâneo, na descrição de suas características lingüísticas específicas e na elaboração de uma nova abordagem para o ensino de produção de textos. Isso originou, já naquela época, as seqüências didáticas voltadas para o ensino da língua materna – no caso, o francês. Para tanto, houve necessidade de se criar um modelo teórico que sustentasse e mostrasse um caminho para os problemas da linguagem em uma abordagem prática. Chegou-se, com esse intuito, a um modelo teórico de produção do discurso[14], o que aconteceu em 1985, com a publicação de *Le fonctionnement des discours*, de Bronckart *et al*.

Na segunda fase (de 1997 a 2003), foi aperfeiçoado esse modelo teórico inicial e assumiu-se um novo olhar para a situação das condições e

[14]Nessa fase, discurso era definido como uma modalidade de estruturação das práticas de linguagem pelas quais os aspectos ilocutório e locutório são integrados, as quais "dizem" o mundo agindo no mundo (Bronckart, 1985).

características das atividades de linguagem. Essa segunda fase foi marcada por um reexame crítico das bases teóricas de Vygotsky, da Teoria dos signos de Saussure na construção da consciência e dos efeitos produzidos no homem pela apropriação dos gêneros de textos. Os trabalhos dessa fase culminaram com a publicação de outra obra de Bronckart, em 1997, do livro *Activité langagière, textes et discours. Pour um interactionisme socio-discursif*. Naquele momento, o autor tinha o objetivo de apresentar um quadro teórico que fosse mais completo que o anterior e que tratasse, ao mesmo tempo, das condições de produção de texto, da problemática de sua classificação e das operações em que baseia seu funcionamento.

Na terceira fase (atual, com início em 2004), o autor propõe, para uma ciência global do humano, a utilização de um método de análise descendente que envolve análises voltadas para objetos que se encontram em três níveis:

> "primeiro a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois o estudo dos processos de mediação sócio-semióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos; e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente**,** no seu desenvolvimento ao longo da vida." (Bronckart, 2004: 101).

Nessa perspectiva, é necessário compreender o homem a partir de seu desenvolvimento nas interações sociais às quais ele é exposto. Os objetos do conhecimento são construídos por meio da mediação das produções linguageiras fundadas pelos acordos da própria interação social. Afinal, é nesse processo que o homem se apropria dos pré-construídos sociais - os conhecimentos histórico-sociais construídos pela humanidade.

Os três níveis de análise propostos por Bronckart devem estar em um movimento dialético permanente. Esse movimento constante mostra que os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas; mas estas, com suas capacidades ativas de desenvolver, transformar, contestar, entre outras, alimentam continuamente esses pré-

construídos coletivos, reconstroem e contribuem para a formação das propriedades psicológicas individuais.

De acordo com o programa de pesquisa do ISD, o primeiro nível se volta para a análise dos elementos específicos do ambiente humano e incide sobre quatro elementos principais: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento. As atividades coletivas são os elementos fundamentais para o desenvolvimento humano num dado ambiente. Bronckart (2004), baseado em Habermas (1987), argumenta que é nelas que se constatam atividades linguageiras, reguladas por acordos estabelecidos pelas próprias atividades. As formações sociais, segundo o autor, são "as formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos" (BRONCKART: 2004). Essas formações geram regras, normas, valores que vão regular a interação social. Dependendo da divisão de trabalho e dos jogos de poder que ela constrói, as relações que se estabelecem nas diversas formações sociais são sempre potencialmente conflituosas. Os textos são unidades comunicativas cujas características específicas dependem das situações de interação e que são frutos das atividades linguageiras. Como os textos comentam e são reflexos de uma condição histórico-social, acabam por se distribuírem em múltiplos gêneros que são reconhecidos, pela sociedade, como pertinentes a uma situação comunicativa determinada.

Enfim, Bronckart (2004), com base em Habermas (1987), integra aos pré-construídos do ambiente tipicamente humano os mundos representados ou mundos formais[15]. Esses mundos se constituem como representações, isto é, modalidades de organização lógica dos conhecimentos e se dividem em três tipos: o mundo objetivo (que é constituído pelas representações sobre físico, material), o social (que é constituído pelas representações coletivas acumuladas em relação a regras, convenções e valores) e o subjetivo (constituído pelas representações dos indivíduos sobre si mesmos).

[15] Propostos inicialmente por Habermas, os mundos formais ou representados posteriormente foram reorganizados na perspectiva do ISD por Bronckart, conforme apresentados neste trabalho.

Para exemplificar essa questão, imaginemos que um professor, às 18h de um dia, tenha que dar aula às 19h, mas não se sinta bem. O mal-estar está no mundo físico. Ele pensa em faltar. Essa falta gerará um “conflito” administrativo para a escola, que está relacionado às regras do mundo social. Além disso, poderá gerar uma sensação de irresponsabilidade, que está relacionada ao mundo subjetivo. Esses, mundos, portanto, caminham lado a lado, sendo impossível dissociá-los.

Segundo Bronckart (2004), o grande valor da teoria dos mundos proposta por Habermas é o de mostrar que a realização de um agir necessariamente se efetua considerando-se diferentes sistemas de determinações que podem estar em conflito e não em uma trajetória linear determinada pelas propriedades que caracterizam a responsabilidade do agente. Assim, um agir pode ser eficaz e, contudo, ser considerado como estando em desacordo com as normas sociais vigentes e não autêntico em relação ao que esse agir revela sobre as pessoas implicadas; um agir pode ser julgado adequado e sincero, mas se revelar ineficaz.

Avançando agora para o segundo nível de análise descendente que é proposta por Bronckart (2004) para o ISD, tem-se por objeto os processos desenvolvidos pelos grupos humanos para “assegurar a *transmissão e a re-produção* dos pré-construídos”, que se dividem em três conjuntos: os processos de *educação informal*, pelos quais os recém-chegados a um grupo são integrados a ele pelas interações verbais que veiculam aspectos de normas e valores sociais coletivos; os processos de *educação formal*, tanto na sua dimensão didática (condições de transmissão de conhecimentos) quanto na pedagógica (condições de formação das pessoas), e os processos de *transação social*, desenvolvidos nas interações cotidianas na forma de avaliações recíprocas, que permitem a manutenção das interações (mesmo que haja conflitos) e para a redefinição pré-construídos coletivos.

Já o terceiro nível de análise “envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produzem sobre a *constituição e o desenvolvimento das*

pessoas." (BRONCKART, 2004). O autor igualmente divide essa dimensão em três grupos:

- o das *condições que permita a emergência do pensamento consciente*, que resulta da *interiorização* dos signos linguageiros;
- o das *condições que permitem o desenvolvimento posterior das pessoas*, que representa tanto uma análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos quanto das capacidades de agir.
- o da *análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos*, "quer se trate dos formatos de atividade coletiva, das organizações e dos valores sociais e das representações organizadas em mundos formais, quer se trate das propriedades dos gêneros de texto e dos tipos de discurso." (BRONCKART, 2007).

Dando à linguagem esse papel fundamental no desenvolvimento, Bronckart busca, em Habermas, a noção de *agir comunicativo*, que vai clarificar o modo como a linguagem contribui para o desenvolvimento e funcionamento do psiquismo humano.

A noção de agir comunicativo tem sua base nas teorias pragmáticas da linguagem, que analisam as expressões lingüísticas sob o ponto de vista de seu emprego em textos[16] comunicativos. Esse conceito, segundo Habermas (1987), "diz respeito à interação que se estabelece pelo menos entre dois sujeitos, que se engajam numa relação interpessoal, procurando um consenso sobre uma situação de ação, com o objetivo de coordenar seus planos de ação" (*apud* MACHADO, 1998: 5) e se fundamenta na ótica dos estudos da linguagem que considera o contexto interativo nos quais as expressões lingüísticas se inserem.

Retomando a noção de agir comunicativo, Bronckart (2004) desenvolve uma abordagem antropológica para ela, retomando a origem e a evolução do

[16] A noção de *texto* será pormenorizadamente tratada mais à frente.

ser humano. Sendo dotado de capacidades comportamentais mais potentes do que os outros mamíferos, por conta do movimento preênsil dos dedos, o homem passou a produzir instrumentos que reforçaram e ampliaram suas capacidades comportamentais. Ao explorar esses instrumentos em atividades complexas, deparou-se com a necessidade de um mecanismo que permitisse acordos sobre elas e sobre o papel que os indivíduos instrumentalizados desempenhariam nessas atividades. O mecanismo desenvolvido para isso foi a linguagem. Esse mecanismo, segundo Saussure, é constituído por unidades semiológicas arbitrárias e sócio-convencionais. São arbitrárias porque criadas, e não baseadas em propriedades naturais. São sócio-convencionais, porque estabilizadas nas relações verbais e, em conseqüência, acordadas entre os membros numa dada sociedade. É, portanto, na interação humana, por meio da linguagem, que os indivíduos ampliam e transformam o quadro dos pré-construídos, mobilizando instrumentos adequados para cada atividade humana.

Nesta pesquisa, investigando, das inúmeras atividades humanas, o ensino e a aprendizagem. Ora insiro-me na proposta do ISD de estabelecer "uma relação dialética com a didática de línguas, disciplina que apresenta finalidades, questões e objetivos próprios" (Machado, 2005: 240). Dado esse posicionamento, na próxima seção, deter-me-ei nas questões discutidas pela *Didática de línguas*, tal como o ISD as vê.

1.2 Didática de línguas

Desde o início da década de 1980, a equipe de *Didática de línguas* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra vem se dedicando a investigar temas relacionados à didática do francês como língua materna. Como maiores expoentes dessa equipe hoje em dia[17], figuram o próprio Bronckart, Schneuwly e Dolz. Schneuwly, professor dessa faculdade, atualmente se dedica a elaborar princípios e métodos em didática do francês.

[17] É importante registrar que a *Escola de Didática*, uma linha teórica francófona sobre a didática de disciplinas escolares, cujos nomes fundadores são Chevelard, Brousseau, Develay e Halté, representa uma das origens teóricas dessa equipe, que atualmente se ligam diretamente ao ISD.

Dolz, mestre de ensino e de pesquisa na mesma instituição, volta-se para estudar o ensino-aprendizagem da produção de gêneros textuais orais e escritos. Assim, apresentarei, na seqüência, alguns dos aspectos definidos por esses autores como essenciais para o trabalho efetivo em sala de aula, tais como o papel do ensino no desenvolvimento, o gênero como foco do ensino, a distinção entre texto e gênero e o gênero como instrumento.

1.2.1 Qual é o papel do ensino no desenvolvimento?

Quanto ao papel do ensino no desenvolvimento humano, para Dolz & Schneuwly (1996/2004), a atividade de ensinar deve se pautar em critérios de tomada de decisões que considerem a validade didática para cada turma e para situação discursiva, considerando-se ”as possibilidades efetivas de gestão do ensino, a coerência dos conteúdos ensinados, assim como os ganhos de aprendizagem” (p. 67).

Para essa tomada de decisões ser produtiva, é preciso que se tenham muito claros os objetivos que se quer atingir. Na visão desses autores, inspirando-se em uma concepção interacionista, deve-se priorizar o funcionamento comunicativo dos alunos, ou seja:

> “• prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
> • desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;
> • ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996/2004: 49).

Como já afirmado, a abordagem teórica dos pesquisadores da Universidade de Genebra é pautada pelos estudos vigotskyanos, que colocam a interação como essencial à aprendizagem. Assim, é na relação com o outro e com o objeto, que se aprende. E, para Vygotsky (1934/1995), aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados, de modo que ambos evoluem conjuntamente. Entretanto, as curvas de aprendizagem e de desenvolvimento não são iguais, variando de sujeito para sujeito. Ao valorizar a interação com os

pares como um constituinte para a aprendizagem e defendendo a idéia de que há variação entre o que está em desenvolvimento e o que está aprendido, o autor distingue a Zona Real de Desenvolvimento (o que o sujeito consegue fazer sozinho) e a Zona Proximal de Desenvolvimento (o que ele consegue fazer com a ajuda de um par mais experiente).

Faz-se necessário lembrar, porém, que o interacionismo sociodiscursivo baseia-se, integra e desenvolve a teoria psicológica de Vygostsky (1934/1995). Assim, Dolz (1994, *apud* DOLZ & SCHNEWULY, 1996/2004) considera que o objetivo primeiro do ensino de línguas é o de "*instrumentalizar o aprendiz* para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação, assim como o valor das unidades lingüísticas no quadro de seu uso efetivo" (p. 47). Com isso, as intervenções sistemáticas do professor são imprescindíveis e centrais para a aprendizagem.

Nesse quadro, em relação ao ensino, os autores propõem que:

a) as didáticas específicas de cada disciplina devem elaborar um aparelho conceitual autônomo em relação aos das ciências de base, porque ele deve envolver noções como *transposição didática* e *seqüência didática* no âmbito da disciplina em questão;

b) como objetivo maior das didáticas específicas estaria a crítica ao "estado de coisas" no ensino e a elaboração e concretização de inovações;

c) as intervenções didáticas não podem se restringir a simplesmente aplicar conhecimentos, mas sim gerar oportunidades de investigação, de novos questionamentos e conhecimentos.

É necessário agora trazer para a discussão um conceito que é considerado basilar para o ensino de línguas: os gêneros de texto (Bronckart, 2003) que articulam as diferentes práticas de linguagem, como veremos a seguir.

1.2.2 Por que tomar gêneros como foco do ensino?

No tocante aos gêneros, Bronckart (2006) retoma Bakhtin (1953/1979) ao definir gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados, construídas socio-historicamente nas diferentes esferas de atividades humanas, e que, conforme Schneuwly & Dolz (1997/2004), são "os instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação" (p. 74). Afinal, como afirma Bakhtin (1953/1979):

> "Se os gêneros de discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível". (p.283).

Como interlocutores nas interações verbais do cotidiano, os alunos já conseguem reconhecer um gênero e agir em sua perspectiva. Por exemplo, quando atendem ao telefone, sabem o que dizer: "Alô!", "Pronto." etc.

Dito de outro modo, eles dominam os gêneros orais informais; para Bakhtin, teríamos gêneros primários (os que são utilizados nas comunicações orais e imediatas, espontâneas) e os secundários (mais complexos, que se encontrariam no âmbito das comunicações escritas). Assim, quando os alunos iniciam a escola regular, já dominam, em certa instância, muitos dos gêneros primários (conversas ao telefone, por exemplo). O que lhes falta é o domínio e a articulação dos gêneros secundários, quer sejam orais, quer sejam escritos. No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, falta-lhes ainda a apropriação de gêneros secundários pertinentes à esfera acadêmica.

Logo, tomar gêneros como foco do ensino significa criar condições para a construção de conhecimentos lingüístico-discursivos necessários para as diferentes práticas de linguagem. Neste ponto, é necessário diferenciarmos o que chamamos de gênero do que podemos chamar de texto.

1.2.2.1 Texto e gênero

Segundo Bronckart (2004), o agir linguageiro, em uma determinada língua natural, traduz-se em um *texto*. Para o autor, em trabalho subseqüente (2006), os *textos* podem ser definidos como unidades comunicativas, "correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem." (p. 139).

Por serem unidades comunicativas, os textos apresentam características composicionais que dependerão das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que eles formulam, articulando-se às condições histórico-sociais de sua produção. Nesse processo, esses textos distribuir-se-ão em diferentes *gêneros* e, quando em contato com a sociedade, serão reconhecidos como pertinentes ou, ainda, poderão ser adaptados a outras situações comunicativas.

É válido reforçar que todo texto empírico é produto de uma ação de linguagem e é realizado pelo empréstimo de um gênero, portanto, todo texto pertence a um gênero. Uma análise de texto pode nos ajudar a aferir as representações nos níveis de sua organização e pode nos ajudar a detectar representações elaboradas por gerações anteriores ou contemporâneas a partir de um trabalho de interpretação do agir linguageiro expresso nos textos. Conforme Bronckart (1997/2003):

> "A produção de cada texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação." (p. 109)

Uma interpretação da noção de gênero no quadro do Interacionismo sociodiscursivo dá conta de que gênero de texto é o que os membros de uma sociedade consideram como objetos de suas práticas de linguagem, por exemplo, se alguém nos pergunta sobre o que estamos lendo, provavelmente

responderemos “um romance”, “uma crônica”. No quadro do desenvolvimento humano, as gerações em suas formações sociais, elaboraram textos delimitados e rotulados pelas avaliações sociais, que compõem um conjunto de gêneros, e elaboraram também outros grupos de textos cuja delimitação é vaga, pois sua classificação é ainda divergente ou móvel.

Machado (2005: 253-4), por sua vez, sustenta que, ao adotar um gênero, o agente-produtor efetua dois subconjuntos de operações: a) as operações de regulação da infra-estrutura geral do texto, que envolvem a escolha dos tipos de discurso e de seqüência; b) as operações de seleção e elaboração dos conteúdos. Podemos ainda ter as operações de e textualização, que envolvem operações de conexão e segmentação por meio das quais se explicitam os diferentes níveis de organização do texto: sua articulação, os segmentos do discurso, a separação, as relações entre os segmentos, enunciados e orações e as operações de coesão verbal e nominal; as de regulação das vozes enunciativas e as de expressão de modalização; as de construção de enunciado as de as de seleção de itens lexicais

Na próxima seção, discutirei questões sobre gêneros, relacionadas à construção do modelo didático para o ensino-aprendizagem e o modelo didático de gênero (Dolz & Scheneuwly, 1998), e em relação ao modelo de produção de textos (Bronckart, 1997/2003).

1.2.2.2 Os gêneros como instrumentos e o modelo de produção de textos

A atividade humana é concebida como *tripolar, pois* envolve ao mesmo tempo um sujeito (primeiro pólo) que age sobre objetos ou situações (segundo pólo), utilizando objetos específicos, socialmente elaborados (terceiro pólo), chamados de *instrumentos*, conforme resgata Schneuwly (1994: 23) d’*A ideologia alemã* (MARX & ENGELS, 1845/1969) .

Reportando-se à noção de gênero discursivo, conforme definido por Bakhtin (1953/1979)[18], Schneuwly (1994/2004) defende a tese de que "gênero de texto é um instrumento", no sentido de que pode constituir um fator de desenvolvimento das capacidades de linguagem - as de ação, as discursivas, as lingüístico-discursivas -, considerando-se que ele medeia a atividade de ensino-aprendizagem de produção de textos. Afinal, "os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age" (Schneuwly, 1994/2004: 23).

O autor faz duas considerações importantes, no campo da psicologia. A primeira diz respeito à concepção de que a ação do sujeito, em uma situação dada é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências possíveis - os *instrumentos -,* conforme registrado no início desta seção. Podemos dizer que esses instrumentos determinam o comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual o sujeito é levado a agir. O uso dos instrumentos dá à atividade uma certa forma e, um objeto socialmente elaborado, transforma a maneira de o indivíduo comportar-se numa dada situação. "O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação do comportamento" (Schneuwly, 1994/2004).

A segunda consideração é a do instrumento mediador. Schnewuly (1994/2004) baseia-se na proposição de Rabardel (1995), que concebe o instrumento como tendo duas faces: de um lado, temos um artefato material ou simbólico existente fora do sujeito e os fins aos quais o instrumento é destinado; de outro, os esquemas do sujeito na utilização do objeto, que prevê a sua utilização multifuncional. Assim, esses instrumentos fazem o homem ver um mundo de certa maneira particular, permitindo-lhe outros conhecimentos do mundo. A apropriação do instrumento, que é o processo de instrumentalização, provoca novos conhecimentos e saberes e abre novas possibilidades de ações que vão orientá-las.

[18] Não vamos nos aprofundar, entretanto, na noção de gênero (discursivo) em Bakhtin, por termos assumido, neste trabalho, a noção de gênero de texto para o ISD (conforme já justificado).

Trazendo a reflexão psicológica para o contexto de minha pesquisa, posso dizer que, um sujeito, ao agir discursivamente, numa situação definida por vários parâmetros, utiliza-se de instrumentos semióticos complexos, que são os gêneros. Isso permitirá ao sujeito a produção e a interpretação de textos variados. Por sua vez, esses conhecimentos provocam nesse sujeito novos conhecimentos e novas capacidades abrindo-lhe possibilidades para novas ações.

Na visão do ISD, no processo do ensino-aprendizagem, a ênfase dada é para a relação professor-aluno, onde tanto o professor quanto os alunos constroem conhecimento sobre um determinado objeto de conhecimento e para tanto utilizam instrumentos. Por exemplo, o professor e aluno constroem conhecimentos conjuntos sobre o gênero resenha crítica.

Gêneros, como já registrei, são produtos das atividades sociais de linguagem e reguladores dessas atividades. As atividades são o determinante primeiro do funcionamento psíquico humano e das ações humanas que se apóiam nas atividades de linguagem. Os homens, numa dada sociedade, produzem ferramentas que permitem a eles transformar a natureza, os objetos e a si mesmos. As diferentes atividades, no decorrer do desenvolvimento humano, fazem com que surjam novas ferramentas adequadas para cada atividade, como também novas necessidades produzindo-se também novas formas semióticas para a regulação dessas atividades. Como ferramenta semiótica complexa, os gêneros permitem que o homem participe das atividades sociais de linguagem e a apropriação de ferramentas e de formas semióticas permite-lhe agir sobre a natureza, sobre o outro e sobre si mesmo.

Apropriar-se de um gênero parece ser adequado em diferentes situações de ensino-aprendizagem. Entretanto, esse processo não é simples reprodução de modelos de gêneros que estão disponíveis. Para Schneuwly (1994/2004), de um lado, o gênero é a base de uma orientação discursiva, mas, de outro, também antecipa as ações de linguagem. Escrever um texto persuasivo, como a resenha crítica ou um artigo opinativo, por exemplo, antecipa a ação de linguagem específica para esses gêneros. Portanto, a ação

discursiva é prefigurada pelos meios que serão ou estarão disponibilizados na ação de linguagem.

Para subsidiar o ensino-aprendizagem dos alunos por intermédio de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção de diferentes gêneros, o grupo de Genebra e os pesquisadores brasileiros filiados ao ISD elaboraram a noção de *modelo didático de gênero.* De Pietro *et al*. (1996/1997), por exemplo, chamam esse modelo didático de *objeto descritivo e operacional*. Sua construção procura entender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero, permitindo a visualização das dimensões constitutivas de cada gênero e a seleção do que pode ser ensinado e do é necessário para um determinado nível de ensino. Para os autores, a construção desse modelo não precisa ser teoricamente perfeita, podendo abrir possibilidades de utilização de referências teóricas diversas, além de referências obtidas a partir da observação e da análise de práticas sociais estabilizadas que podem ser percebidas na produção de um gênero.[19]

É importante, aqui, resgatar o modelo de produção de texto proposto por Bronckart (1997). Esse modelo parte do conceito de *ação* "de um lado, como essa 'parte' da atividade social imputada a um ser humano particular (ponto de vista do observador externo) e, de outro, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer, isto é, em um *agente* (ponto de vista interno)" (Bronckart, 1997:39). Como conseqüência dessa abordagem, Bronckart define *ação de linguagem* ou *verbal* "em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; [...] em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal (Bronckart, 1997: 99). Essa ação é

[19] Muitos pesquisadores brasileiros filiados ao ISD avançaram também nessa questão de ensino de gêneros, como mencionamos na Introdução deste trabalho.

influenciada por *parâmetros da situação de comunicação,* dos quais não pode ser dissociada no momento de uma análise. Assim, é necessário que se estabeleça uma **base de orientação** que, justamente, mobiliza tanto as *representações do agente na definição do contexto de produção* (ou situação comunicativa) quanto na *definição dos conteúdos*.

No que tange às *representações do agente na definição do contexto de produção*, deve ser considerado um conjunto dos elementos do contexto físico e social – tais como os agentes os representam – que exercem uma influência necessária sobre a forma como o texto se apresenta. Bronckart (2004) enfatiza que o agente-produtor deve ter noção do contexto, ou seja, ter claro em que situação de interação de comunicação ele se insere. Neste nível, o autor afirma que o produtor de um texto situa-se nas coordenadas espaço-temporais. Desta forma, todo texto é resultado de uma ação realizada num contexto físico e que pode ser representada pelos parâmetros, a saber:

- o lugar da produção: espaço físico onde o texto será produzido;
- o momento da produção ou o espaço de tempo: são as coordenadas do tempo no qual o texto é produzido;
- o emissor: este termo, no ISD, é entendido como aquele que produz fisicamente o texto escrito ou oral;
- o receptor: aquele que recebe fisicamente o texto, quer esteja presente, quer não, no mesmo espaço-tempo do emissor.

Por exemplo, André, um aluno do noturno, antes da aula, vai retirar um livro na biblioteca da universidade. O lugar da produção enunciativa é o espaço físico que a biblioteca ocupa na instituição. O momento de produção é por volta de 18h30, uma vez que sua aula inicia às 19h15. O emissor é André, que irá solicitar o empréstimo do livro e o receptor é Dna. Ana, a quem será solicitado esse empréstimo.

Todo e qualquer texto insere-se numa interação comunicativa. Como já consideramos, o texto se relaciona a uma ação social situada, do que decorre a

situação de interação social, que se relaciona ao mundo social e leva em conta:

- o lugar social ou a formação social em cujo quadro se desenvolve a produção verbal;
- o papel social do emissor: a instância social de onde procede a atividade ou o papel social ocupado pelo emissor;
- a posição social do receptor: a instância social para a qual se destina a atividade ou o papel social ocupado pelo receptor;
- o objetivo ou objetivos da interação: é o objetivo ou efeito de sentido que se quer produzir no destinatário.

Retomando o mesmo exemplo, o lugar social é o acadêmico. O papel social do emissor é o de aluno universitário do noturno de uma instituição de ensino superior particular de São Paulo, e o papel social do receptor é o de uma bibliotecária de um departamento dessa mesma instituição. O objetivo dessa interação é o empréstimo de um livro.

No que se refere à *definição do conteúdo ou referente textual*, deve-se levar em conta um conjunto de conhecimentos do mundo físico e do social que são explicitamente evocados e que são provenientes do conjunto de conhecimentos estocados e organizados na memória do produtor do texto.

Vejamos a seguir, como o ISD considera a questão das capacidades e das operações de linguagem.

1.2.2.3 Operações e capacidades de linguagem

Todo ser humano, contribuindo com a atividade de linguagem, participa das avaliações sociais. O quadro teórico do ISD nos indica que é no processo de avaliação que é atribuído aos outros as capacidades de ação (um provável poder fazer), intenção (um querer-fazer mais ou menos sincero) e motivo (razão de agir mais ou menos sincera), que dotam o agente de responsabilidade numa ação de linguagem. Assim, para o ISD, a ação constitui

o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem:

> "A ação é um resultado das avaliações sociais da linguagem que dizem respeito à atividade coletiva: avaliações que recortam porções dessa atividade e atribuem responsabilidade por elas (isto é, os motivos, as intenções e o poder-fazer) a indivíduos singulares, constituindo-os, assim, em agentes da parte de atividade em questão." (BRONCKART, 2006: 138).

Em outras palavras, Bronckart (1997/2003) considera que a ação de linguagem, num primeiro nível, pode ser definida como uma porção da atividade do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais imputadas a um organismo humano singular. Já em um segundo nível (o psicológico), a ação de linguagem pode ser definida como conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. A ação de linguagem, assim, materializa-se em um texto singular, que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (comportamentais) e psíquicas (ou mentais) da conduta humana.

Ainda segundo Bronckart (1997/2003), quando se realiza uma ação de linguagem, o autor mobiliza representações que se referem ao contexto físico e social, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e ao seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos), conforme explicamos na seção anterior A noção de ação de linguagem reúne, portanto, os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático mobilizados pelo sujeito numa interação verbal. Dessa forma, descrever uma ação de linguagem consiste em:

> "[...] identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente produtor do contexto a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente." (Bronckart, 1997/2003: 99).

Essas representações são sempre articuladas e mediadas pela ação de linguagem realizada na língua do falante. Essa ação de linguagem, tomada agora por uma unidade psicológica, evidencia textos empíricos diferentes. Assim, uma unidade psicológica constituída pela ação pode corresponder a unidades comunicativas variadas. Essas variações de uma mesma ação de linguagem relacionam-se às características morfossintáticas e léxico-semânticas próprias da língua. Assim, o agente produtor, numa dada ação de linguagem, deve tomar um conjunto de decisões, das quais a mais geral é a de escolher, dentre os gêneros[20] disponíveis, aquele que lhe pareça mais adaptado e eficaz em relação à situação de ação específica.

Comentando Bronckart (1997/2003), Machado (2005) registra a ação de linguagem como sendo um conjunto de tarefas que são realizadas por meio de determinadas operações aprendidas no decorrer da história dos agentes, nas diferentes atividades e avaliações sociais nas quais estão inseridos. Assim

> "[...] a ação de linguagem pode ser vista como um *conjunto de operações de linguagem,* que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto. A responsabilidade da realização dessa ação pode ser atribuída a um indivíduo particular, que é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social." (MACHADO, 2005: 252).

Para Bronckart (1997/2003), as operações de linguagem

> "[...] não descrevem os mecanismos mentais e comportamentais que um agente põe em funcionamento *on-line,* isto é, na temporalidade e no curso efetivo da produção de um texto; mas sim, considerando o leque das possibilidades, buscam contextualizar e hierarquizar, *in abstracto,* as escolhas ou decisões que as características de um texto revelam objetivamente, qualquer que seja a consciência que delas tem o agente e a ordem em que ocorrem." (p. 109).

O modelo sugerido para representar essas operações pode ser interpretado como sendo linear, entretanto na verdade, elas se encontram em

[20] A noção de *gênero* será igualmente apresentada na próxima seção, juntamente com a noção de *texto*.

contínua interação, embora, didaticamente, sejam expostas linearmente. As capacidades de linguagem seriam um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem (Vygotsky, 1934/1993).

Nesse ponto, é importante registrar que tanto as ações, quanto as operações e capacidades de linguagem não têm, para Bronckart (1997/2003), um caráter meramente cognitivo. Elas são “aprendidas’ no decorrer da história dos agentes, no quadro das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam” (MACHADO, 2005: 252), num processo sócio-histórico de construção.

Dentre essas atividades humanas, Schneuwly (1997:27-40) considera que a *ação de linguagem* funciona como uma *interface* entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Sua origem está sempre nas situações de comunicação, desenvolvendo-se no meio social, na cooperação atribuída às práticas sociais. Como estamos vendo, toda ação de linguagem implica diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (as chamadas *capacidades de ação*), mobilizar modelos discursivos (*capacidades discursivas*) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (c*apacidades lingüístico-discursivas*), conforme consideram Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (1998), que são retomados por Machado (2001).

Assim, as *capacidades de ação* envolveriam operações de mobilização de representações sobre o contexto físico e sócio-subjetivo, no qual se desenvolve a ação de linguagem, sobre os conteúdos a serem verbalizados e a opção por um determinado gênero de texto. Em relação ao contexto, essas operações consideram a modalidade de linguagem adequada, o espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam, o produtor e o destinatário nos seus aspectos físicos, o lugar social de cada um nas interações, a relação estabelecida entre ambos e os efeitos que o emissor quer produzir no receptor. Já as *capacidades discursivas* implicam operações de gerenciamento da infra-estrutura geral (plano global) do texto, dos tipos de discurso e das seqüências que possam aparecer. Por fim, as *capacidades*

lingüístico-discursivas envolvem as operações de uso de recursos lingüísticos que permitem, primeiramente, explicar as grandes articulações hierárquicas, lógicas ou temporais do texto, levando-se em conta o destinatário; depois, visam esclarecer as responsabilidades enunciativas e as avaliações que o enunciador efetua sobre os conteúdos. Aí entrariam as operações de conexão e segmentação das partes do texto e do desenvolvimento da coesão nominal e verbal, as operações de posicionamento enunciativo, que envolvem o gerenciamento das vozes presentes no texto e a expressão de modalização: as de construção dos períodos e de escolhas lexicais.

Paralelamente aos três tipos de capacidades de linguagem, Bronckart (1997/2003) propõe um modelo que envolve a definição da situação da ação de linguagem a ser desenvolvida, que exerce influência decisiva sobre alguns aspectos textuais. Para essa definição, levantamos hipóteses sobre as representações que o produtor detém sobre o contexto físico, o contexto sócio-subjetivo e os conteúdos mobilizados para a produção, bem como a adoção do gênero (processo relacionado às *capacidades de ação*). Assim, segundo Machado (2005), numa primeira instância, levantamos hipóteses sobre:

> “ • os *conteúdos* que serão verbalizados;
> • espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam;
> • o produtor, no seu aspecto físico;
> • o destinatário, no seu aspecto físico;
> • o lugar social (instituições, por exemplo) no qual se realiza a interação e no qual vai circular o texto;
> • os papéis sociais desempenhados pelo emissor e pelo receptor;
> • os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário.” (p. 253).

Ainda para Machado (2005), o levantamento dessas hipóteses é possível, pois são oriundas do social e são compartilhadas pelos participantes das interações na mesma sociedade e na mesma cultura, podendo, portanto, ser compartilhadas também pelos analistas.

Numa segunda instância, efetuamos a análise do texto, que se considera estar organizado em três níveis, que constituem a chamada “arquitetura textual”. Nela encontramos, no primeiro nível, a infra-estrutura

textual, constituída pelo plano global do texto, os tipos de discurso e sua articulação e os tipos de seqüência e sua articulação (processo relacionado às *capacidades discursivas*). No segundo nível, temos os mecanismos de textualização, como a conexão e segmentação, a coesão verbal e nominal e, no terceiro, os mecanismos enunciativos, aqueles que são responsáveis pela inserção das diferentes vozes e das modalizações (processo relacionado às *capacidades lingüístico-discursivas*).

Para minha pesquisa, a contribuição da perspectiva exposta é fundamental para compreendermos as operações de linguagem realizadas pelos agentes-produtores de um texto para podermos, como professores, levar os alunos a desenvolvê-las.

Para dar continuidade à fundamentação teórica, é imprescindível, neste ponto, discutir sobre os problemas da *transposição didática* e os das *seqüências didáticas*.

1.2.2.4 Os problemas da transposição didática e as seqüências didáticas

Segundo Bronckart (2006:205), a escola buscou durante muito tempo adaptar-se às expectativas decorrentes das evoluções sociais. Muitas vezes, essa adaptação consistiu na aplicação direta dos saberes científicos ao campo educacional. Embora esses aplicacionismos não tenham sido inúteis, não apresentaram a eficácia esperada, segundo o autor, por duas razões principais. A primeira é que só podemos agir na escola, se levarmos em conta a realidade do seu “estado” atual: a organização do seu sistema de ensino, a história dos seus objetivos, dos programas e dos métodos de ensino, as características dos alunos, entre outros. A segunda razão é que nunca se podem aplicar diretamente os novos conhecimentos científicos, porque eles têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser transpostos aos alunos e entendidos por eles e também pelos professores. Assim, o conceito de *transposição didática* surgiu com muita força, na chamada Didática de Línguas francofone.

Para Machado (2000), a transposição didática é compreendida como

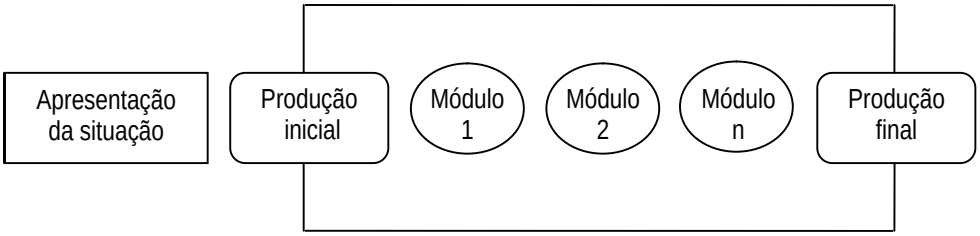
> "[...] o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer" (p. 2).

Em relação aos procedimentos de transposição didática, Bronckart (1993:7), explicitado por Machado (2000), assinala que a análise da atividade educacional deve constituir-se como um passo inicial, incidindo sobre os três níveis constitutivos dessa atividade: o do sistema educacional (conjunto de instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade), o dos sistemas de ensino (instituições escolares que se diferenciam em função da idade, nível cognitivo suposto e estatuto sócio-econômico dos alunos) e o dos sistemas didáticos (estruturas particulares constituídas pelo professor, pelos alunos, pelos objetos de conhecimento e pelas relações entre esses três elementos). O ponto mais específico do processo de transposição didática para o ensino de produção de textos tal como visto pelos pesquisadores de Genebra da Didática de Línguas é a construção da seqüência didática (doravante SD). A noção de SD utilizada para esta pesquisa repousa na estabelecida por Schneuwly (1991), Dolz e Schneuwly (1998) e Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001).

Com o objetivo unificador das diferentes atividades de ensino para que se possa propiciar um aprendizado das diferentes dimensões dos vários gêneros, Dolz e Schneuwly (1998) propõem que os procedimentos didáticos chamados de *seqüências didáticas* sejam norteados pelos modelos didáticos dos gêneros a serem ensinados.

Para Dolz e Schneuwly (2001: 97) "seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". A SD tem a finalidade de ajudar os alunos a dominar melhor um gênero de texto, o que vai lhes permitir escrever ou falar de maneira adequada numa situação de comunicação. A estrutura dessa SD é

constituída por três etapas inter-relacionadas: na primeira, há produção de textos pelos alunos com o objetivo de serem avaliadas as capacidades iniciais e identificados os problemas; na segunda, são desenvolvidos módulos, nos quais os alunos desenvolvem atividades direcionadas para a apropriação das características fundamentais do gênero estudado; na terceira, há uma produção final, na qual os alunos avaliam e revisam suas produções iniciais, guiados por uma ficha de controle, construída individual ou coletivamente durante os módulos. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) esquematizam assim essa seqüência:



Esquema 1: Seqüência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

Explicitando o quadro proposto pelos autores, observa-se inicialmente uma *apresentação da situação.* Nessa fase expõe-se, ao aluno, de maneira pormenorizada, o projeto de comunicação oral ou escrita que será realizado na produção final. O aluno constrói a representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a desempenhar. Segundo os autores, é o momento mais importante do percurso do trabalho. Para os procedimentos da aplicação da SD deve-se atentar para dois enfoques.

O primeiro enfoque deve dar conta da apresentação de um problema de comunicação definido. O professor deve enfatizar junto aos alunos e de maneira explícita a situação de comunicação na qual eles deverão agir, qual o problema decorrente dessa comunicação, produzindo então um texto na modalidade oral ou escrita. Nesse caso, orientações devem ser pontuais sobre

qual o gênero que será abordado; a quem se dirige a produção; que forma assumirá a produção; quem participará da produção. No meu caso, resenha crítica acadêmica, apresentei o tema da aula e o objetivo da abordagem do gênero, que era basicamente exigência de curso e necessidade de se conhecer um gênero prestigiado e muito solicitado na universidade. As orientações do contexto de produção, ou seja, orientações para quem se dirige a produção, a forma de participação do aluno e outras já expostas, deram ao aluno base para que o aluno tivesse um ponto de partida claro: “Eu escrevo para quem?”, “Por que eu escrevo?”, “Qual é o meu papel?” foram tomadas de consciência importantes dos meus alunos na proposta no momento da produção inicial.

O segundo enfoque é o dos *conteúdos.* No momento da apresentação da situação, é importante que os alunos percebam a importância dos conteúdos e saibam, previamente, quais serão trabalhados. A fase inicial propicia fornecer aos alunos o quadro do projeto comunicativo que será realizado, de modo a tornar as atividades de aprendizagem significativas.

Ao desenvolver a produção inicial, os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito, o que pode revelar dificuldades iniciais sobre o gênero a ser trabalhado. Com os dados obtidos, o professor tem claros os pontos em que ele deverá atuar. A experiência com meus alunos me mostrou que eles ficaram motivados por terem oportunidade de trabalhar com as dificuldades que tinham na compreensão do gênero resenha crítica acadêmica proposto. Houve, efetivamente, um crescente interesse por aquilo que seria visto nos módulos seguintes para a correção de um ponto que seria trabalhado na próxima seqüência.

Assim, a produção inicial tem papel de reguladora de toda a SD para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor/alunos).

Os *módulos* que se seguem a esse contato inicial objetivam trabalhar as dificuldades detectadas na primeira produção, resultando em propostas de atividades com foco em instrumentos para superá-las. As atividades são

decompostas ao longo dos módulos de forma a abordarem separadamente os conteúdos mobilizados, objetivando melhorar uma determinada capacidade necessária para o domínio do gênero. Esse movimento culmina com o retorno ao complexo, ou seja, a produção final reorganizando todos os conteúdos trabalhados durante os módulos. No caso específico da minha pesquisa, os módulos subseqüentes à produção inicial priorizaram os conteúdos que verifiquei serem mais urgentes a serem trabalhados, dado o tempo restrito que tive em desenvolver, junto aos alunos, minha seqüência didática.

A produção final tem a vantagem de levar os alunos a colocarem em prática, de maneira global, os conhecimentos e os procedimentos aprendidos, em função dos objetivos iniciais propostos. Entende-se, como já visto, por *seqüência* "a série de atividades e exercícios [que] seguem uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características lingüísticas dos textos estudados" (PASQUIER & DOLZ, 1996: 11). O termo *didática* é justificado porque evoca o objetivo da seqüência (aprender) e a ação que torna possível ensinar. A construção das SDs parte do princípio de que todos podem aprender a escrever diferentes tipos de texto. Pasquier & Dolz (1996), por exemplo, afirmam que:

> "Quando o especialista em didática elabora seqüências didáticas, somente prepara o trabalho do professorado. Trata-se de materiais didáticos elaborados a partir dos conhecimentos atuais em lingüística do discurso e em psicologia da linguagem, destinados a facilitar a tarefa do professor. A transformação destes materiais em seqüências didáticas adaptadas aos problemas de escrita de um grupo de alunos constitui uma responsabilidade do professor". (Pasquier & Dolz 1996:12)

No entanto, percebemos que, no nível universitário de ensino, bem como em qualquer outro nível de ensino da língua, esses procedimentos são pouco convencionais, o que pudemos comprovar mesmo com conversas informais com colegas. Geralmente, quando se aborda um assunto em sala de aula, um conteúdo a ser ensinado, procura-se consumá-lo no próprio percurso diminuto de um período de aula, o que é pouco, tendo-se em mente desenvolver capacidades mais amplas.

Para a elaboração de uma seqüência didática que se julgue eficiente no processo de ensino-aprendizagem, há necessidade de se construir um modelo didático do gênero que se queira ensinar, conforme já o disse. O *modelo didático de gênero* guia as ações do professor-pesquisador e evidencia o que pode ser "ensinável" por meio da seqüência didática. O modelo é descritivo e apreende o fenômeno complexo que é a aprendizagem de um gênero, no nosso caso, resenha crítica acadêmica.

Passo então, à explicitação, na próxima seção, que chamo de *modelo didático de gênero* e como se processa sua construção.

1.2.2.5 Modelo didático de gênero

O ensino de leitura e produção de gênero de textos em língua materna e língua estrangeira centrado na noção de gêneros tem sido bastante difundido no meio científico e educacional. A construção de um modelo didático de gênero permitiria a visualização das dimensões constitutivas do gênero e a seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino. Dolz & Schneuwly (1997), afirmam que o *modelo didático* precisa apresentar duas características essenciais, ou seja, a de constituir-se numa síntese prática que se destina a orientar as intervenções docentes e a de esclarecer as dimensões ensináveis desenvolvidas nas seqüências didáticas. Dessa forma, o *modelo didático* facilita o conhecimento adequado do funcionamento dos gêneros.

No Brasil, especialmente no programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao ensino de língua, Machado amplia os modelos de Genebra, principalmente na avaliação de SD para o ensino da produção de textos de textos em Língua Portuguesa. A autora corrobora a posição dos pesquisadores de Genebra e chama atenção também para o fato da necessária construção do modelo didático do gênero que se queira ensinar, o qual, por sua vez, guia o planejamento dos módulos didáticos propostos na seqüência didática aplicada. Assim, o modelo didático do gênero de texto a ser apropriado é o resultado da

descrição provisória das principais características de um gênero, voltadas ao ensino, ou seja, das características ensináveis numa dada situação didático-pedagógica, não significando que seja um modelo perfeito do ponto de vista teórico, mas sim eficiente para os objetivos didáticos a serem alcançados.

Bronckart (2003), por sua vez, aponta para um problema que ocorre nos procedimentos metodológicos na utilização de um gênero em sala de aula. O autor destaca a diversidade ilimitada e a variabilidade concreta dos gêneros, o que acarreta problemas metodológicos centrais na classificação e identificação das características de um gênero. O autor acredita que uma forma para uma possível classificação seria identificar os gêneros existentes na interação social e selecionar um *corpus* pertinente e, a partir das particularidades encontradas (pré-concebidas socialmente), poder-se-ia chegar a um primeiro critério para a identificação de um gênero: as características mais comuns aceitas pela sociedade para sua definição. As características encontradas, fossem semelhantes ou diferentes, viriam a favorecer a construção do modelo didático que implicaria as três capacidades correspondentes aos três níveis do folhado textual do modelo de produção de Bronckart, que são as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades lingüístico-discursivas.

Finalmente, é necessário salientar que construir um modelo didático de um determinado gênero não significa assumir uma posição determinista e mecânica, considerando um determinado conjunto de características como um padrão rígido e inflexível a ser seguido pelos agentes produtores; trata-se, antes, de buscar um modelo provisório, com o objetivo de guiar as atividades didáticas com a finalidade de desenvolver capacidades dos alunos para a produção desse gênero.

Ao buscar aportes teórico-metodológicos consistentes, encontrei no trabalho de Machado (2004) sobre a construção do *modelo didático de resenha crítica acadêmica* inspiração para esta pesquisa, conforme mostro a seguir.

1.2.2.6 Características gerais do gênero resenha crítica acadêmica e modelo didático correspondente

Tratarei aqui de especificar as características gerais do gênero resenha crítica acadêmica, bem como de apresentar o modelo didático correspondente. Para isso, retomarei as noções de constituição da situação de produção (Machado, 2005) e infraestrutura do texto (Machado, 2002).

Em termos de **constituição da situação de produção**, Machado (2005) afirma que as representações do produtor de uma resenha crítica acadêmica são:

> "X no papel social de especialista em uma determinada área do conhecimento, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, que vai materializar em um texto a ser publicado em uma revista especializada de sua área, que circula na instituição acadêmica. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel social de especialistas da mesma área, com dois objetivos: em primeiro lugar, o de fazê-los conhecer os aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada por outro especialista e, em segundo, o de convencer esses destinatários sobre a validade de seu posicionamento (na maioria das vezes positivo) em relação à referida obra." (MACHADO: 2005, p. 253).

A atividade de leitura pressuposta para a produção de uma resenha crítica acadêmica implica, portanto, a interpretação e a sumarização dos conteúdos. Nesse processo, há **mobilização de conteúdos** de outras obras pelo resenhista, o que lhe dá condições de estabelecer comparações e efetuar avaliações. Ele deve considerar ainda que pode estar se posicionando em relação a uma questão controversa, pois outros leitores podem ter opinião contrária à sua. Nesse caso, faz-se importante apresentar argumentos que validem seu posicionamento, procedimento muito próprio da esfera acadêmica.

Segundo Bronckart, como já vimos, a **infraestrutura do texto** é constituída pelo o *plano global*, os *tipos de discursos* e *tipos de seqüências textuais*.

Em relação ao *plano global,* as resenhas acadêmicas constituem-se das seguintes partes (embora não necessariamente apareçam nessa ordem ou sejam todas obrigatórias sempre):

- Ancoragem ou apresentação geral da obra, do título, do autor e do tema global;
- Contextualização da obra, geralmente com caráter avaliativo, embora não seja obrigatória;
- Relacionamento da obra com outras do mesmo autor e/ou de outros autores que tratam do mesmo tema;
- Descrição global da estrutura da obra (descrição técnica);
- Descrição de aspectos problemáticos do texto lido (se houver);
- Avaliação global da obra, que pode não aparecer em uma parte bem delimitada ou não aparecer explicitamente.
- Indicação dos leitores a quem mais interessaria a leitura do livro e/ou por que lhes interessaria, com caráter avaliativo.

Em relação aos **mecanismos de textualização** (relativos aos *processos de coesão e conexão)*, a autora comenta, no mesmo trabalho que, pela especificidade da resenha, os elementos coesivos nominais centrais são constituídos por expressões que remetem ao autor, à obra e ao tema central; assim tem-se a repetição do nome completo do autor, da obra ou o apagamento e/ou substituição por pronome da terceira pessoa (ele) por termos como: ”o autor”, “o pesquisador”, “a obra”, “o estudo”, etc.

Sobre os **mecanismos enunciativos** (*distribuição das vozes*, *modalizações e escolhas lexicais*), Machado (2002) considera em primeiro lugar, as *vozes predominantes*, explícitas, são duas: “uma, que se poderia chamar de voz neutra do expositor e outra, predominante, do autor do texto resenhado”. Há, então, preocupação por parte do produtor em distinguir a responsabilidade enunciativa, entre eles, com o uso de expressões como:

“conforme X”, “segundo X”; com isso de o discurso direto indicado por aspas ou itálico; o uso com verbos de dizer como os neutros: “ele diz”; ou aqueles que evidenciam uma interpretação do resenhista: “ele sugere”, “ele sustenta”. Além disso, observa-se que o próprio texto lido é posto como um agente de ações de linguagem: “o livro apresenta”, “o capítulo mostra”.

Acerca das *modalizações*, há que se considerar que elas têm a finalidade de traduzir comentários ou avaliações a respeito do conteúdo dos enunciados. Na resenha, podem aparecer em qualquer nível do folhado textual.

Bronckart (2003) considera que há quatro tipos de modalizações inspirado nos três mundos de Habermas:

- as *modalizações lógicas,* que têm a função de avaliar elementos do conteúdo temático e apóiam-se no mundo objetivo, atestam fatos possíveis, necessários, eventuais: *é evidente que*; *provavelmente,* também aparecem com verbos no futuro do pretérito do indicativo;
- as *modalizações deônticas,* que expressam valores, opiniões, expressam regras do convívio social sobre o enunciado;
- as *modalizações apreciativas* , que apresentam avaliações sobre o enunciado que provêm do mundo subjetivo. São marcadas pelos advérbios e orações adverbiais;
- as *modalizações pragmáticas*, que explicitam características da responsabilidade de um grupo, de uma instituição com relação às intenções, à razão ou capacidade de ação.

Em relação à resenha crítica, Machado (2002) observa que, sem uso de modalizador nas resenhas críticas acadêmicas, há predomínio de afirmações categóricas que produzem efeito de objetividade.

Quanto às *escolhas lexicais*, são fortemente influenciadas pelo texto resenhado, principalmente nas partes descritivas, mas a avaliação é feita por substantivos (*relevância* teórica, verbos (Clark *esmera-se*), e principalmente

adjetivos avaliativos (A seleção de textos é *excelente*). Essas escolhas revelam um forte valor argumentativo voltado para a inovação, a instigação, a novidade, a clareza e a organização do texto, etc., aspectos característicos de valores representativos da comunidade científica.

As características gerais do gênero resenha crítica propostas em diferentes trabalhos por Machado (1996, 2002, 2005), me interessam por tratarem de resenha crítica acadêmica, motivo pelo qual deles parti para elaborar a seqüência didática aplicada aos meus sujeitos, conforme já registrei, com o objetivo de investigar o processo de apropriação (ou não) desse gênero por alunos universitários de primeiro semestre noturno em uma universidade.

Após a exposição do quadro teórico que baliza esta pesquisa postulo, junto às teorias expostas que a linguagem é central e decisiva no desenvolvimento do humano. Os textos são instrumentos desse desenvolvimento e para sua produção é necessário o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Para isso, haverá necessidade de se definir um gênero que se queira ensinar, de se construir um modelo desse gênero, observando-se as características pelas quais ele é reconhecido socialmente. Só então será possível propor uma SD, que será dividida em módulos que privilegiarão as capacidades detectadas para o ensino-aprendizagem do gênero escolhido.

Minha pesquisa, conforme já registrado, inspirou-se no modelo didático de resenha crítica proposto por Machado (2004), que mapeou esse gênero ao acompanhar a produção de resenhas críticas em contexto universitário.

A partir do modelo didático de resenha crítica, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a) propõem uma seqüência didática para o trabalho com resenha. Essa seqüência apóia-se no modelo de produção textual proposto por Bronckart (1997) e o toma por base inicial para essa construção. No quadro a seguir, apresento uma sistematização que articula:

* as operações e os níveis de análise pareados conforme apresentados por Machado (2005), que relaciona as operações envolvidas na produção de textos[21] ;

* os diferentes níveis de análise propostos por Bronckart nesse modelo;

* as seções propostas na seqüência desenvolvida pelas autoras em sua obra didática:

Quadro 1. Operações, níveis de análise e seções da seqüência didática para ensino de resenha crítica proposta por Machado (2004a).

Operações	Níveis de análise	Seções
Mobilização de representações: ▸ do meio físico; ▸ da interação comunicativa; ▸ de conhecimento de mundo a ser utilizado na produção; ▸ do gênero a ser utilizado.	*Situação de ação de linguagem ou representações sobre:* ▸ emissor, receptor, momento e lugar da produção; ▸ papel social do emissor e do receptor, objetivo e instituição social; ▸ conteúdos; ▸ identificação do gênero.	*1. Diferenciando resumo e resenha na mídia* *2. As resenhas em diferentes situações de produção*
1. Gerenciamento da infraestrutura textual ▸ escolha de uma variante (ou de várias) discursiva; ▸ escolha de seqüências textuais. *2. Escolha e elaboração de conteúdos*	*1. Infraestrutura textual* ▸ plano global do texto; ▸ tipos de discurso e sua articulação; ▸ tipo de seqüência(s) e sua articulação.	*3. O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)*
1. Textualização ▸ conexão e segmentação; ▸ coesão nominal e verbal. *2.Posicionamento comunicativo* ▸ distribuição de vozes; ▸ expressão de modalizações. *3. Construção de enunciados* *4. Escolha de itens lexicais*	*1. Mecanismos de textualização* ▸ conexão e segmentação; ▸ coesão nominal e verbal. *2. Mecanismos enunciativos* ▸ vozes; ▸ modalizações.	*4. Os mecanismos de conexão: o uso dos organizadores textuais* *5. A expressão da subjetividade do autor da resenha* *6. Procedimentos de inserção de vozes, diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores* *7.O diário de leitura: ferramenta para uma leitura crítica do texto*

[21] Apresentadas no item *1.1.1 Agir comunicativo, operações e capacidades de linguagem*.

Além dessas 7 seções, as autoras desenvolvem ainda três, a saber: *8. A compreensão global do texto a ser resenhado; 9. Elabore sua resenha e 10. Avalie você mesmo*, com o propósito de propor aos alunos que, já conhecendo os aspectos envolvidos na produção do gênero a ser redigido, possam produzir seu próprio texto e ter critérios para avaliá-lo.

.....

No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia deste trabalho, que engloba também a seqüência proposta por mim a partir dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados.

CAPÍTULO II
Metodologia

Expostos os fundamentos teóricos que nortearam minha pesquisa, passo agora para a parte metodológica. Inicialmente, defino minha opção pela abordagem metodológica da pesquisa-ação, descrevo o contexto da aplicação da pesquisa e do levantamento do *corpus* de análise; em seguida, apresento a seqüência didática aplicada; finalmente explicito as categorias que norteiam a análise.

2.1 A pesquisa-ação

Optei por desenvolver este trabalho a partir de uma abordagem de *pesquisa-ação*. Por meio dela, quis estudar o problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, quis orientar, avaliar as minhas ações e tomar decisões. Eu desejava fazer uma mudança na prática docente e acompanhei essa prática com um processo de pesquisa: com planejamento, intervenção formativa, coleta de dados e com análise fundamentada em literatura pertinente e relato dos resultados.

Assim, desenvolvi uma investigação empírica dentro de um contexto de mundo real (NUNAN, 1992), durante a realização do Módulo de Leitura e Produção Textual em uma universidade particular de São Paulo no curso de Administração. Assumi duplo papel – o de pesquisadora e o de professora.

O termo *pesquisa-ação* é originariamente atribuído a Kurt Lewin, um psicólogo social alemão que, trabalhando nos EUA entre 1930 e 1950 com aprendizes em contextos industriais, desenvolveu uma metodologia de

pesquisa baseado em experiências de mundo real com o intuito de intervir sobre a vida social e transformá-la. Embora tenha se originado na área das Ciências Sociais, a pesquisa-ação se expandiu para outras áreas, tendo se estabelecido como uma metodologia voltada para o campo da Educação e também para o âmbito de ensino de línguas na década de 80.

Muitos dos citados em bibliografias de metodologias de pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas, especialmente Carr & Kemmis (1986, *apud* MCDONOUGH, & MCDOUNOUGH, 1997) deram a definição mais corrente: a pesquisa-ação é um tipo e pesquisa auto-reflexiva, desenvolvida pelos próprios participantes em situações sociais no sentido de aperfeiçoar a compreensão de suas próprias práticas e da situação em que as práticas são desenvolvidas. Como características dessa metodologia, os autores relacionam o caráter auto-reflexivo, colaborativo e específico de cada intervenção. Além disso afirmam que esse tipo de pesquisa permite mudar e aperfeiçoar a prática, não só o conhecimento. Kemmis & McTaggart (1988, *apud* NUNAN, 1992), por sua vez, acrescentam outras duas características a essas: na maioria das vezes é desenvolvida por professores e procura promover mudanças.

Telles (2002) tem também uma definição para *pesquisa-ação* que é muito difundida:

> É freqüentemente utilizada por um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para tentar compreender, de forma sistemática e de ação planejada (Thiollent, 1982), a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola. (TELLES, 2002: 104).

Por fim, trago uma definição que bastante pontual e sintetizadora: a pesquisa-ação representa uma maneira de dizer “vamos estudar o que está acontecendo em nossa escola e decidir como fazer dela um lugar melhor” (CALHOUN, 1994, definição retomada no site *Action research* – http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/define.htm). Em outras palavras, a

pesquisa-ação é um modelo de investigação descrito como qualitativo, formativo, subjetivo, interpretativo, reflexivo e experimental que pressupõe o envolvimento de todos os participantes (HOPKINS, 1993, *apud* MACISAAC, 1996).

Esses passos demonstram a necessidade de colaboração entre os participantes da pesquisa e justificam a minha opção por essa abordagem no momento mesmo da realização do módulo. É necessário que a atuação do professor e dos alunos seja constantemente avaliada e revista, transformada. Em meu caso, pesquisadora e professora foram a mesma pessoa, o que não invalida a proposta, visto que, conforme registram McDonough & McDonough (1997), é nesse tipo de intersecção que se pode explorar realmente a interface entre ação e reflexão tendo em vista o conhecimento dos professores sobre os aspectos centrais de seu trabalho. Por esse motivo, Schön (1983) desenvolveu a noção de *praticante reflexivo*, uma vez que, para ele, refletir é muito mais do que "pensar sobre" e refletir sobre sua ação didático-pedagógica transforma necessariamente o professor em pesquisador.

Finalmente, é necessário registrar que essa abordagem se situa, mais genericamente, no âmbito da pesquisa qualitativa.

2.2 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos universitários do primeiro ano do curso de Administração Geral, em uma universidade particular de São Paulo. A seqüência didática de resenha crítica acadêmica foi aplicada na disciplina de *Leitura e Produção Textual*. Tal disciplina se justifica nesse curso, bem como nos outros oferecidos pela universidade, por terem sido verificados problemas com a escrita dos alunos, principalmente quando apresentavam seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), ou ainda, ao participarem de "provões", como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Esse exame, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria nº 603, de 7 de março de 2006, é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que

compreende três instrumentos: a Avaliação das Instituições, dos Cursos e dos Estudantes.

Diante da preocupação cada vez mais crescente das instituições em manter uma boa avaliação, uma solução para as dificuldades de linguagem que os alunos apresentavam era ser acrescida, na grade curricular, uma disciplina que enfrentasse tais dificuldades. Criou-se, assim, espaço para que os alunos pudessem desenvolver suas questões em relação à linguagem e suprissem as necessidades decorrentes nas deficiências de sua formação.

Os alunos do curso de Administração Geral da instituição são originários, na maioria das vezes, de escolas da rede pública. Muitos deles têm bolsas de estudos oferecidas pelo *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), um projeto do governo federal cujo objetivo é reservar vagas em instituições privadas de ensino superior para alunos de baixa renda. Outros recebem incentivos dos locais onde trabalham. A faixa etária é bastante heterogênea, pois há alunos de dezoito anos, ou seja, na idade convencional para iniciar estudos na universidade, e alunos com trinta ou quarenta anos que voltaram a estudar por fatores da exigência do mercado de trabalho. Em geral, optaram pelo curso noturno, porque trabalham durante o dia. Além disso, pertencem às classes C e D.

Tais alunos apresentam, em termos de aprendizagem de leitura e produção em língua portuguesa, dificuldades de todo tipo. Em contrapartida, observa-se que eles demonstram uma vontade considerável em aprender. Geralmente, ocupam salas de aula repletas, com sessenta a setenta alunos e, apesar disso, o comportamento diante de um novo conteúdo é de total interesse. Isso se explica pela necessidade que sentem de se instrumentalizarem com o uso adequado da língua, uma vez que, segundo depoimentos dos próprios alunos, o domínio do padrão culto da língua os ajudará a ascenderem profissionalmente, pois consideram que o uso correto do código verbal é pré-requisito para uma boa colocação no mercado de trabalho.

2.2.1 A seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

É necessário iniciar esta seção com a consideração de que todos nós, professores, sentimos o peso das prescrições que, muitas vezes, engessam nossos procedimentos em sala de aula. Por esse motivo, não teria como trabalhar com uma seqüência didática muito dilatada, como seria mais adequado – afinal, outros conteúdos tinham de ser tratados naquele semestre, previstos pela própria instituição e pelo cronograma aula a aula. Geralmente, inicia-se um tema em uma aula, desenvolve-se esse tema em parte dessa primeira aula e em parte de uma segunda, na qual necessariamente ele deve ser concluído. Foi necessário, então, adaptar a seqüência didática proposta por Machado (2004) para o trabalho com resenhas críticas de maneira que pudesse aplicá-la em meu contexto. Nesse sentido, pela pressão do tempo de que dispunha, priorizei alguns dos aspectos do gênero resenha crítica levantados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) em minha seqüência, uma vez que não disporia de tempo suficiente para tratar de todos: plano global mínimo, inserção de vozes por verbos de dizer e adjetivos avaliativos, que se mostravam problemáticos para os alunos em textos já desenvolvidos por eles nas aulas.

O artigo de opinião *Sempre leia o original*, de Stephen Kanitz, publicado na revista *Veja* de 14 de maio de 2003, foi selecionado para dar início a essa seqüência didática. Esse gênero circula muito no contexto universitário e busca, sobretudo, convencer o leitor sobre o tema abordado. Como educadora, considero que este artigo de opinião, de certo modo, depõe contra o trabalho do professor. Entretanto, minha escolha deu-se pelo fato de ser um administrador bastante lido por meus alunos o que é significativo para eles, futuros administradores.

A seguir, vejamos como se desenvolveu minha seqüência didática.

Essa seqüência se desenvolveu em 16 aulas (de 90 minutos cada), das quais as duas primeiras foram dedicadas à apresentação, para os alunos, das

linhas gerais do trabalho que seria desenvolvido com eles sobre o gênero resenha crítica acadêmica.

A partir de então, foram elaboradas 6 oficinas, assim desenvolvidas:

Oficina 1*: *Levantamento de dados sobre o gênero em estudo (Duração: 2 aulas)[22]

Nesse primeiro momento, foi aplicada uma atividade em que se apresentou aos alunos a definição dicionarizada de *resenha* para que eles refletissem sobre ela, verificassem se era suficiente para entenderem o que é uma resenha e discutissem esse conceito com orientação da professora. A seguir, foi distribuído o artigo de opinião *Sempre leia o original*, de Stephen Kanitz, publicado na revista *Veja* de 14 de maio de 2003, para que lessem e fizessem uma resenha crítica acadêmica sem nenhuma orientação específica que não as discussões feitas a partir da definição dicionarizada.

Oficina 2*: *Diferenciando o resumo da resenha (Duração: 2 aulas)[23]

Nesse segundo encontro, o foco de trabalho foi a diferenciação entre resumo e resenha, com a proposta de leitura de ambos os gêneros para comparação, com especial atenção para algumas marcas lexicais características de cada um. Inicialmente, chamei a atenção, no primeiro trecho de resenha, para os adjetivos que o resenhista usou: "É *sensacional*"; "universo *charmoso* e *criativo*", "*simples* história", "*raros* diálogos", "trama *cativante* e *envolvente*", *divertidos* traços caricaturados". No primeiro trecho de resumo apresentado, destaquei a inserção de vozes pelos verbos de dizer da ação do autor: "inicia [o artigo]", "apontando [o fato] ","levanta [a questão] ","apresenta [argumentos] ","reconhecendo [o poder das forças] ","considera","conclui

[22] Ver **Anexo 1** (*Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada - Oficina 1: Levantamento de dados sobre o gênero em estudo*).
[23] Ver **Anexo 2** (*Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada - Oficina 2: Diferenciando o resumo da resenha).*

incitando-nos“. Na resenha e no resumo seguintes, retomei os mesmos aspectos e trabalhei com a questão do plano global da obra.

Assim, procurei tratar de algumas diferenças entre resumo e resenha e desenvolver características do gênero a ser trabalhado na seqüência.

Oficina 3: Resenhas de objetos diversos em diferentes mídias (Duração: 2 aulas)[24]

Na terceira oficina, trabalhei com resenhas críticas que circularam em diferentes esferas de circulação, para que os alunos pudessem perceber as diferenças e semelhanças que existiam entre elas. Para isso, lemos e identificamos tipos diversos de resenha da mídia impressa: livros, filmes e CDs. Em cada uma, foi destacado o plano global, até que se chegasse àquele que eu iria trabalhar com eles: descrição técnica, resumo, avaliação crítica. Pode-se perceber uma redução nesse plano no que se refere à proposição de Machado (2004). Entretanto, como já registrei, precisei priorizar alguns aspectos de resenha crítica acadêmica em função do tempo de que disporia para toda a seqüência.

Para a *Oficina 3*, então, foquei o plano global mínimo de uma resenha, proposto por mim, bem como iniciei o trabalho com tipos de discurso e de seqüências (dentro das operações de gerenciamento da infra-estrutura textual e dos níveis de análise de infra-estrutura textual), conforme feito por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) na *Seção 3*.

Oficina 4: A expressão de subjetividade do autor (Duração: 2 aulas)[25]

Nesta oficina, foram objeto de estudo os adjetivos avaliativos que representam a voz do resenhista, também a partir do texto da *Oficina 2.*

---

[24] Ver **Anexo 3** (*Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada - Oficina 3: Resenha em diferentes situações de produção – o plano global mínimo de uma resenha).*

[25] Ver **Anexo 4** (*Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada - Oficina 4: A expressão da subjetividade do autor).).*

Oficina 5: Procedimentos de inserção de vozes e marcas lingüísticas de distanciamento entre autor e resenhista (Duração: 2 aulas)[26]

Neste momento, foram trabalhados alguns procedimentos lingüístico-discursivos, como os de inserção de vozes, por meio dos verbos de dizer indicativos de ações possíveis de autor, bem como a modalização em discurso *segundo* (Maingueneau, 2000/2001: 139): "*Para o autor"*, *"Segundo o autor"* e até mesmo*: "O texto fala"*.

Oficina 6: Elaboração de uma nova resenha do texto inicial (Duração: 2 aulas)[27]

No último encontro, a proposta foi de elaboração de uma nova resenha do mesmo artigo de opinião, proposto aos alunos, *Sempre leia o original, de Stephen Kanitz, Veja, 14 de maio de 2003*, observando os aspectos tratados nas *Oficinas 1 a 5*.

Especialmente sobre os adjetivos avaliativos, procurei mostrar aos alunos que, numa resenha crítica, devemos emitir uma avaliação crítica. No meu percurso como professora universitária, percebo que os alunos chegam a mim, no primeiro semestre do curso, com poucos recursos para avaliação até mesmo do próprio mundo em que vivem.

Poucos são os alunos que emitem sua opinião avaliativa sobre algum aspecto, seja ele qual for: o que acha do governo?, como vê o panorama econômico?, entre outras questões. Isso aponta para um tipo de ensino que se volta para a reprodução dos conceitos da classe dominante.

A expressão "criticar" é muitas vezes tomada por eles como "falar mal". Nesse caso, em nossas aulas (e a pedido da Coordenação do curso),

---

[26] Ver **Anexo 5** (*Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada - Oficina 5: Procedimentos de inserção de vozes/marcas lingüísticas do distanciamento entre autor e resenhista).*

[27] Ver **Anexo 6** (*Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada - Oficina 6: Elaboração da nova resenha do texto iicial).*

trabalhamos os conceitos daquilo que chamamos de “verbos de comando” (comandos dados por um verbo em uma questão de prova, por exemplo: “*Analise* tal aspecto...”., “*Faça uma crítica* sobre o exposto...”). Descobriu-se, em um dado momento do curso no semestre em foco, que os alunos não sabiam o que significavam muitos desses verbos, que são muito comuns em questões que terminam com: “*Justifique* sua resposta.”. Assim, foi necessário que os professores trabalhassem com textos que trouxessem a necessidade do uso desses verbos, o que acontece com a resenha crítica.

A *Tabela 1*, na página seguinte, apresenta a seqüência adaptada e aplicada.

Módulo	Objetivos	Duração
Apresentação	• Entender, a partir da explicação do professor, em linhas gerais, o trabalho a ser realizado com o gênero resenha crítica acadêmica, seu objetivo e uso.	2 aulas (90 minutos)
Oficina 1 Levantamento de dados sobre o gênero em estudo	• Conhecer a definição de resenha dicionarizada. • Verificar se essa definição é suficiente para se entender o que é uma resenha. • Ler o artigo de opinião *Sempre leia o original*, de Stephen Kanitz, publicado na revista *Veja* de 14 de maio de 2003. • Produzir uma resenha crítica temática inicial sobre um texto dado.	2 aulas (90 minutos)
Oficina 2 Diferenciando o resumo da resenha	• Conhecer a definição de resumo dicionarizada e compará-la à definição de resenha já apresentada, para diferenciar uma da outra. • Ler e comparar textos que são resumos e outros que são resenhas. • Verificar o uso de adjetivos avaliativos em resenhas. • Distinguir um bom resumo de um mau resumo. • Distinguir uma boa resenha de uma resenha que apresente problemas, principalmente quanto ao posicionamento do resenhista.	2 aulas (90 minutos)
Oficina 3 Resenhas em diferentes situações de produção O plano global de uma resenha	• Conhecer e identificar os vários tipos de resenha na mídia impressa: resenha de livros, de filmes, de cds. • Identificar o plano global de uma resenha.	2 aulas (90 minutos)
Oficina 4 A expressão da subjetividade do autor	• Identificar e reconhecer os adjetivos avaliativos do autor em relação à avaliação da resenha.	2 aulas (90 minutos)
Oficina 5 Procedimentos de inserção de vozes Marcas lingüísticas do distanciamento entre autor e resenhista	• Entender o uso dos verbos de dizer das ações do autor do texto a ser resenhado. • Entender os recursos lingüísticos de distanciamento: “para o autor”, “segundo o autor”, etc.	2 aulas (90 minutos)
Oficina 6 Elaboração de uma nova resenha do texto inicial	• Elaborar uma nova resenha do texto inicial, observando o que foi estudado ao longo da SD.	2 aulas (90 minutos)

Tabela 1: Seqüência didática de resenha crítica acadêmica adaptada e aplicada.

2.3 Seleção de dados

A seqüência didática elaborada foi aplicada em duas classes de primeiro ano do curso de *Administração geral* de uma instituição de ensino superior particular, o que perfez um total de aproximadamente 90 alunos. Desses, selecionei como sujeitos potenciais apenas os 28 que participaram de toda seqüência didática (parte sem ter efetivamente respondido ao último módulo, que era a auto-avaliação). O *corpus* final para a análise compõe-se de:

* 14 resenhas críticas iniciais e 14 finais, selecionadas aleatoriamente.

2.4 Procedimentos de análise

A parte de análise dos resultados da aplicação da SD adaptada para esta pesquisa será dividida em duas perspectivas: a das resenhas produzidas e a da seqüência didática aplicada, de acordo com Machado (2004).

2.4.1 Análise das resenhas produzidas

A análise da produção dos alunos tomará comparativamente os textos iniciais e finais, considerando:

- operações de gerenciamento da infra-estrutura e nível de análise do plano global mínimo trabalhado (descrição técnica, resumo e avaliação crítica);

- operações de posicionamento comunicativo e nível de análise dos mecanismos enunciativos no que diz respeito à inserção de vozes (uso de verbos de dizer);

- operações de escolha de itens lexicais e nível de análise dos mecanismos enunciativos (adjetivos avaliativos).

2.4.2 Análise da seqüência didática aplicada

A partir dos resultados das análises dos textos dos alunos, voltarei à minha seqüência didática para avaliá-la em termos de resultados previstos e resultados obtidos, verificando quais foram as operações realmente trabalhadas.

.....

No capítulo seguinte, apresento a discussão dos resultados levantados, a partir das análises desenvolvidas.

CAPÍTULO III
Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, analisarei e discutirei os dados levantados pela pesquisa de acordo com as dimensões previstas pelas categorias elencadas e apresentadas no capítulo anterior.

3.1 Análise das resenhas produzidas

3.1.1 Contexto de produção da pesquisa

Em relação às capacidades de ação mobilizadas pelos alunos ao produzirem a resenha inicial, todos os sujeitos estavam envolvidos numa mesma situação de ação de linguagem[28]: no dia 27 de abril de 2007, na primeira aula do período noturno de uma classe da disciplina de *Leitura e produção textual* ministrada a alunos do primeiro ano do curso de Administração Geral de uma instituição de ensino superior particular, os alunos foram apresentados ao projeto das *Oficinas de texto* que trabalhariam o gênero resenha crítica acadêmica. Nesse primeiro momento, ainda que minha aula fosse numa sexta-feira chuvosa, com todos muito cansados depois de um dia exaustivo de trabalho e ainda com a perspectiva de um feriado (Dia do Trabalho) após o fim de semana, todos se mostraram muito interessados. Apresentei os objetivos dessas oficinas, expliquei que, a partir de um texto inicial produzido por eles, eu analisaria quais eram as capacidades iniciais que eles já apresentavam para esse gênero, depois elaboraria um material para trabalhar especificamente com esse gênero, trabalho que finalizaria com a

[28] Já apresentei rapidamente, no capítulo de *Metodologia*, essa situação. Entretanto, faz-se necessário agora aprofundá-la e pormenorizá-la.

elaboração de um novo texto para comparação e verificação dos progressos ou não após a aplicação das oficinas. Essa situação poderia ser assim sistematizada no que se refere ao contexto de produção:

- **Contexto físico:** o *lugar de produção* era uma sala de aula de uma universidade particular de São Paulo (SP); o *momento de produção inicial* deu-se no dia 27 de abril de 2007 (uma aula noturna de sexta-feira) entre 19h15 e 20h55; havia 90 *emissores* e uma *receptora* (a professora); esses *emissores* tiveram como *suporte* o caderno e desenvolveram como *conteúdo temático* o artigo de opinião *Sempre leia o original,* de Stephen Kanitz, publicado na revista *Veja* de 14 de maio de 2003.
- **Contexto social:** o *lugar social* era uma *instituição de ensino superior*; o *momento de produção inicial* ocorreu em um módulo de *Leitura e produção textual* do primeiro ano do curso de Administração Geral; os *enunciadores* eram alunos de primeiro ano do Curso de Administração Geral do período noturno; o destinatário era uma professora universitária, mestranda da PUCSP, responsável pelo módulo de *Leitura e produção textual* no curso mencionado, há 6 anos lecionando nesse mesmo módulo nessa instituição; os *enunciadores* tinham como objetivo a produção de uma resenha crítica para a professora avaliar.

Ao desenvolverem a resenha final, o contexto de produção se manteve o mesmo, embora, no *momento de produção* – o dia da elaboração da nova resenha (01 de junho de 2007) -, muitos dos alunos tenham faltado (provavelmente em função do excesso de frio e chuva), mas os que estavam presentes mostravam-se envolvidos. Em relação às capacidades de ação mobilizadas por eles, foi entregue novamente aos alunos o artigo de opinião *Sempre leia o original,* de Stephen Kanitz, publicado na revista *Veja* de 14 de maio de 2003 (o mesmo texto da produção da primeira resenha crítica) para que eles elaborassem uma segunda resenha ajustando aquilo que foi estudado ao longo da SD.

As auto-avaliações orais que os alunos já faziam davam conta da mudança que eles verificavam entre a escrita inicial e a final, ou seja, eles

apontavam como diferenças principalmente a utilização mais adequada dos verbos do dizer da ação do autor, desta forma marcando o distanciamento entre autor do texto original e o resenhista.

3.1.2 O ponto de partida da seqüência aplicada: o artigo de opinião Sempre leia original, *de Stephen Kanitz*

Para poder avançar e apresentar o contexto de produção e o plano global do artigo de opinião trabalhado como objeto da resenha, é necessário reproduzi-lo aqui e explicitar tanto o seu contexto de produção quanto o seu plano global.

Veja: Edição 1 802 - 14 de maio de 2003

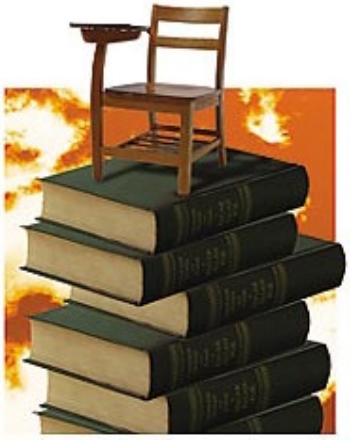
Ponto de vista

Stephen Kanitz

Sempre leia o original

"Na próxima aula em que seu professor fizer o resumo de um livro só, ou lhe entregar uma apostila mal escrita, levante-se discretamente e vá direto para a biblioteca"

Ilustração Ale Setti



Uma greve geral dos professores alguns anos atrás teve uma conseqüência interessante. Reintroduziu, para milhares de estudantes, o valor esquecido das bibliotecas. Os melhores alunos readquiriram uma competência essencial para o mundo moderno – voltaram a aprender sozinhos, como antigamente. Muitos descobriram que alguns professores nem fazem tanta falta assim. Descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais, as obras que seus professores usavam para dar as aulas, os grandes clássicos, os autores que fizeram suas ciências famosas.

Muitos professores se limitam a elaborar resumos malfeitos dos grandes livros. Quantas vezes você já assistiu a uma aula em que o professor parecia estar lendo o material? Seria bem mais motivador e eficiente deixar que os próprios alunos lessem os livros. Os professores serviriam para tirar as dúvidas, que fatalmente surgiriam.

Hoje, muitas bibliotecas vivem vazias. Pergunte a seu filho quantos livros ele tomou emprestado da biblioteca neste ano. Alguns nem saberão onde ela fica. Talvez devêssemos pensar em construir mais bibliotecas antes de contratar mais professores. Um professor universitário, ganhando 4.000 reais por mês ao longo de trinta anos (mais os cerca de vinte da aposentadoria), permitiria ao Estado comprar em torno de 130.000 livros, o suficiente para criar 130 bibliotecas. Seiscentos professores poderiam financiar 5.000 bibliotecas de 10.000 livros cada uma, uma por município do país.

Universidades são, por definição, elitistas, para a alegria dos cursinhos. Bibliotecas são democráticas, aceitam todas as classes sociais e etnias. Aceitam curiosos de todas as idades, sete dias por semana, doze meses por ano. Bibliotecas permitem ao aluno depender menos do professor e o ajudam a confiar mais em si.

Nunca esqueço minha primeira visita a uma grande biblioteca, e a sensação de pegar nas mãos um livro escrito pelo próprio Einstein, e logo em seguida o de cálculo de Newton. Na época, eu queria ser físico nuclear.

Infelizmente, livros nunca entram em greve para alertar sobre o total abandono em que se encontram nem protestam contra a enorme falta de bibliotecas no Brasil. Visitei no ano passado uma escola secundária de Phillips Exeter, numa cidade americana de 30.000 habitantes, no desconhecido Estado de New Hampshire. Os alunos me mostraram com orgulho a biblioteca da escola, de NOVE andares, com mais de 145.000 obras. A Biblioteca Mário de Andrade, da cidade de São Paulo, tem 350.000. A bibliotecária americana ganhava mais do que alguns dos professores, ao contrário do que ocorre no Brasil, o que demonstra o enorme valor que se dá às bibliotecas nos Estados Unidos.

Não quero parecer injusto com os milhares de professores que incentivam os alunos a ler livros e a freqüentar bibliotecas. Nem quero que sejam substituídos, pois são na realidade facilitadores do aprendizado, motivam e estimulam os alunos a estudar, como acontece com a maioria dos professores do primário e do colegial. Mas estes estão ficando cada vez mais raros, a ponto de se tornarem assunto de filme, como ocorre em *Sociedade dos Poetas Mortos,* com Robin Williams.

Na próxima aula em que seu professor fizer o resumo de um livro só, ou lhe entregar uma apostila mal escrita, levante-se discretamente e vá direto para a biblioteca. Pegue um livro original de qualquer área, sente-se numa cadeira confortável e leia, como se fazia 500 anos atrás. Você terá um relato apaixonado, aguçado, com os melhores argumentos possíveis, de um brilhante pensador. Você vai ler alguém que tinha de convencer toda a humanidade a mudar uma forma de pensar.

Um autor destemido e corajoso que estava colocando sua reputação, e muitas vezes seu pescoço, em risco. Alguém que estava escrevendo apaixonadamente para convencer uma pessoa bastante especial: você.

Stephen Kanitz *foi professor universitário por trinta anos.*

Pode-se considerar que, em termos de representações do contexto de produção do texto original, haveria:

• **Contexto físico:** o *lugar de produção* foi o departamento editorial da *Revista Veja* (Editora Abril, São Paulo - SP); o *momento de produção* foi o dia 14 de maio de 2003 (considerado aqui como a data de publicação da revista); o *emissor* era Stephen Kanitz e os *receptores*, os leitores da *Veja* (quantificados em aproximadamente 8 milhões no Brasil); esse artigo de opinião – *gênero* aí desenvolvido pelo autor - tinha como suporte uma revista impressa, com correspondente digital, e apresentou, como *conteúdo temático*, a importância da leitura de textos originais na formação dos alunos .

• **Contexto social:** como *lugar social,* temos a instituição jornalística cujo objetivo declarado é contribuir para a difusão de informação, cultura e entretenimento, para o progresso da educação, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento da livre iniciativa e o fortalecimento das instituições democráticas do país. O *enunciador*, professor universitário e administrador formado em Harvard, tinha como *destinatários* leitores de classe média e alta com nível correspondente de escolaridade; o *objetivo do autor* era convencer o leitor da importância da freqüência às bibliotecas para leitura e estudo nas fontes originais como fator importante do processo educacional.

Em termos de plano global, esse artigo de opinião organiza-se como segue:

Seção	➔	**Ponto de vista**
Título	➔	***Sempre leia o original***
Olho	➔	*"Na próxima aula em que seu professor fizer o resumo de um livro só, ou lhe entregar uma apostila mal escrita, levante-se discretamente e vá direto para a biblioteca"*

				Plano global
§1	➔	Uma greve geral dos professores alguns anos atrás teve uma conseqüência interessante. Reintroduziu, para milhares de estudantes, o valor esquecido das bibliotecas. Os melhores alunos readquiriram uma	➔	Uma greve de professores A conseqüência

		competência essencial para o mundo moderno – voltaram a aprender sozinhos, como antigamente. Muitos descobriram que alguns professores nem fazem tanta falta assim. Descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais, as obras que seus professores usavam para dar as aulas, os grandes clássicos, os autores que fizeram suas ciências famosas.		dessa greve: o retorno às bibliotecas A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia) A (re)descoberta dos textos originais
§2	➔	Muitos professores se limitam a elaborar resumos malfeitos dos grandes livros. Quantas vezes você já assistiu a uma aula em que o professor parecia estar lendo o material? Seria bem mais motivador e eficiente deixar que os próprios alunos lessem os livros. Os professores serviriam para tirar as dúvidas, que fatalmente surgiriam.	➔	Os resumos malfeitos dos professores O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimição de dúvidas
§3	➔	Hoje, muitas bibliotecas vivem vazias. Pergunte a seu filho quantos livros ele tomou emprestado da biblioteca neste ano. Alguns nem saberão onde ela fica. Talvez devêssemos pensar em construir mais bibliotecas antes de contratar mais professores. Um professor universitário, ganhando 4.000 reais por mês ao longo de trinta anos (mais os cerca de vinte da aposentadoria), permitiria ao Estado comprar em torno de 130.000 livros, o suficiente para criar 130 bibliotecas. Seiscentos professores poderiam financiar 5.000 bibliotecas de 10.000 livros cada uma, uma por município do país.	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente A probabilidade de avanço, em uma visão de administrador, no deslocamento do investimento em contratação de mais professores para investimento em expansão de bibliotecas
§4	➔	Universidades são, por definição, elitistas, para a alegria dos cursinhos. Bibliotecas são democráticas, aceitam todas as classes sociais e etnias. Aceitam curiosos de todas as idades, sete dias por semana, doze meses por ano. Bibliotecas permitem ao aluno depender menos do professor e o ajudam a confiar mais em si.	➔	A contraposição entre o elitismo das universidades e a democracia das bibliotecas A conseqüência de menor dependência dos alunos em relação aos professores e incremento da autonomia

§5	➔	Nunca esqueço minha primeira visita a uma grande biblioteca, e a sensação de pegar nas mãos um livro escrito pelo próprio Einstein, e logo em seguida o de cálculo de Newton. Na época, eu queria ser físico nuclear.	➔	Relato de experiência pessoal do autor com bibliotecas
§6	➔	Infelizmente, livros nunca entram em greve para alertar sobre o total abandono em que se encontram nem protestam contra a enorme falta de bibliotecas no Brasil. Visitei no ano passado uma escola secundária de Phillips Exeter, numa cidade americana de 30.000 habitantes, no desconhecido Estado de New Hampshire. Os alunos me mostraram com orgulho a biblioteca da escola, de NOVE andares, com mais de 145.000 obras. A Biblioteca Mário de Andrade, da cidade de São Paulo, tem 350.000. A bibliotecária americana ganhava mais do que alguns dos professores, ao contrário do que ocorre no Brasil, o que demonstra o enorme valor que se dá às bibliotecas nos Estados Unidos.	➔	A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA A comparação entre o ganho dos professores com o dos bibliotecários norte-americanos
§7	➔	Não quero parecer injusto com os milhares de professores que incentivam os alunos a ler livros e a freqüentar bibliotecas. Nem quero que sejam substituídos, pois são na realidade facilitadores do aprendizado, motivam e estimulam os alunos a estudar, como acontece com a maioria dos professores do primário e do colegial. Mas estes estão ficando cada vez mais raros, a ponto de se tornarem assunto de filme, como ocorre em *Sociedade dos Poetas Mortos,* com Robin Williams.	➔	O rareamento de professores que incentivam a leitura e são facilitadores da aprendizagem
§8	➔	Na próxima aula em que seu professor fizer o resumo de um livro só, ou lhe entregar uma apostila mal escrita, levante-se discretamente e vá direto para a biblioteca. Pegue um livro original de qualquer área, sente-se numa cadeira confortável e leia, como se fazia 500 anos atrás. Você terá um relato apaixonado, aguçado, com os melhores argumentos possíveis, de um brilhante pensador. Você vai ler alguém que tinha de convencer toda a humanidade a mudar uma forma de pensar.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros e não no professor
§9	➔		➔	

Um autor destemido e corajoso que estava colocando sua reputação, e muitas vezes seu pescoço, em risco. Alguém que estava escrevendo apaixonadamente para convencer uma pessoa bastante especial: você.	A valorização dos textos originais e da figura do autor

No artigo *Sempre leia o original*, de Stephen Kanitz, o autor expressa sua opinião do lugar de um administrador, professor universitário nesta área por trinta anos. Isto explica o fato de o autor apresentar-se em muitos pontos de seu artigo avaliando o trabalho do professor de maneira não correspondente e em muitos aspectos transparecer sua formação em administração.

A análise que será feita não levará em conta as opiniões do autor uma vez que não é o foco desta pesquisa avaliar as opiniões enviesadas pela formação do autor. Verificarei principalmente o desenvolvimento ou não das capacidades de linguagem nos três níveis de operações de linguagem que se possam observar.

Pode-se perceber, portanto, que em relação às operações de linguagem mobilizadas pelo autor, estavam a opção pelo gênero artigo de opinião, pelo tipo de discurso que combina a escolha pelo mundo conjunto com implicação e usando seqüências narrativas e argumentativas, pelos procedimentos de textualização que englobam a coesão verbal e nominal, bem como procedimentos de conexão e modalizações.

3.1.3 Análise das resenhas

A análise será feita a partir da comparação das Resenhas Iniciais **(RI)** e das Resenhas Finais **(RF)** dos alunos, nomeados como A1, A2, individualmente e a partir dos três níveis de análise já descritos na parte de *Metodologia*:

* plano global mínimo trabalhado (descrição técnica, resumo e avaliação crítica);
* procedimentos de inserção de vozes (usos de verbos de dizer);
* uso de adjetivos avaliativos

3.1.3.1 Aluno 1

3.1.3.1.1 Plano global mínimo trabalhado

A1, em termos de plano global mínimo trabalhado, recupera os mesmos elementos de descrição técnica tanto em RI quanto em RF – título e autor do texto-fonte:

> O autor do texto **"Leia sempre o original"**, **Stephen Kanitz** nos traz o fato de uma greve de professores que tinham o objetivo inicial, mas que também acarretou a também, uma outra conseqüência.
>
> **(RI-A1)**

> É interessante ler o texto **"Leia sempre o original",** de **Setephen Kanitz** pois ele faz um apelo a todos nós, para irmos nas bibliotecas, a buscarmos uma leitura mais profunda.
>
> **(RF-A1)**

Em relação aos resumos, em RI, A1 retoma os seguintes tópicos do texto-fonte:

O autor do texto "Leia sempre o original" Stephen Kanitz, nos traz o fato de uma greve de professores que tinham o objetivo inicial, mas que também acarretou a também, uma outra conseqüência.	➔	A greve dos professores
Ele diz que os alunos decidiram estudar sozinhos, pois eles notavam que poderiam aprender muito mais, pois estavam buscando conhecimento na fonte, palavras vindas direto do autor.	➔	(Re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)
E como seria interessante se os alunos fossem atrás de conhecimento e não tivessem a imagem do professor como aquele que faz tudo pronto, e é só ficar esperando. Temos poucas bibliotecas no Brasil e mesmo assim são poucas freqüentadas, não se dá ênfase para o ensino no Brasil, não querem formar pessoas inteligentes que saibam do seu direito e lute por eles, formam pessoas conformistas e que sempre esperam um dos outros. [Foca novamente a autonomia, agora pelo seu lado negativo – falta de interesse em	➔	O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimição de dúvidas A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente

desenvolvê-la. É uma inferência não autorizada do aluno.]		
Como o autor diz: “Infelizmente, livros nunca entram em greve”, mas nós podemos mudar essa realidade, pois, os livros não falam, mas nós sim, e podemos começar a mudar a partir de nós, convidando amigos, colegas, filhos, esposa, etc.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílios nos livros e bibliotecas e não no professor (Re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia) **(RI-A1)**

Já em RF, A1 resgata um número maior de tópicos desenvolvidos no texto-fonte em RF, embora não sejam os mesmos em sua totalidade, como podemos perceber:

É interessante ler o texto “Leia sempre o original” de Stephen Kanitz, pois ele faz um apelo a todos nós, para irmos nas bibliotecas, a buscarmos uma leitura mais profunda.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílios nos livros e bibliotecas e não no professor
Lembra de uma greve de professores, que fez com que os alunos começassem a estudarem sozinhos e o quanto eles viram que aprendiam mais deste modo.	➔	A greve dos professores (Re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)
Ele é muito feliz em comparar Brasil X EUA, pois no Brasil não há incentivo à leitura, não há investimento em construção de bibliotecas enquanto nos EUA, é dada a sua devida importância.	➔	A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA O rareamento de professores que incentivam a leitura e são facilitadores da aprendizagem
Nos pede para que não aceite resumos mal feitos e sim a buscarmos livros originais e lembrarmos de o quanto	➔	Os resumos malfeitos

foi difícil para o autor se expressar e entender o que ele diz para cada um.

dos professores

A valorização dos textos originais e da figura do autor

(RF-A1)

A1 mantém de RI apenas a prescrição de que os alunos devem buscar auxílios nos livros e bibliotecas e não no professor, a greve dos professores e a (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia). Acrescenta quatro tópicos novos em relação a RI (a comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA, o rareamento de professores que incentivam a leitura e são facilitadores da aprendizagem, os resumos malfeitos dos professores, a valorização dos textos originais e da figura do autor), o que demonstra que o aluno voltou ao texto-fonte antes de elaborar RF, e fez dele uma nova leitura.

Observemos, agora, como A1 desenvolve sua avaliação tanto em RI quanto em RF:

> Leia sempre um bom livro, entre na história e se deixe levar pois ele foi escrito para você.
>
> **(RI)**

> **É interessante** ler o texto "Leia sempre o original" de Stephen Kanitz, pois ele faz um apelo a todos nós, para irmos nas bibliotecas, a buscarmos uma leitura mais profunda.
>
> **Ele é muito feliz** em comparar Brasil X EUA, pois no Brasil não há incentivo à leitura, não há investimento em construção de bibliotecas enquanto nos EUA, é dada a sua devida importância.
>
> **(RF)**

A1 optou, em RF, por começar o texto com uma avaliação e a colocar outra no meio dele. Percebe-se que o segundo texto está mais coeso e traz duas avaliações articuladas às informações (e não num momento final), o que mostra que ele conseguiu deglutir melhor o texto e assumir uma posição frente a ele. Entretanto, ele não usou o final de RI, que, sendo uma frase de impacto, de "conselho", concluía melhor o texto.

3.1.3.1.2 Procedimentos de inserção de vozes

Em relação ao uso dos verbos de dizer, A1 usa, em RI, os verbos *traz* e *diz*:

> O autor do texto "Leia sempre o original" Stephen Kanitz, nos **traz** o fato de uma greve de professores [...]
> Como o autor **diz**: [...]
> Ele **diz** que os alunos decidiram estudar sozinhos [...]
>
> **(RI-A1)**

Em RF, A1 usa *fazer um apelo, lembrar* e *pedir*:

> [...] pois ele **faz um apelo** a todos nós, para irmos nas bibliotecas, a buscarmos uma leitura mais profunda [...]
> **Lembra** de uma greve de professores [...]
> **Nos pede** para que não aceite resumos mal feitos
>
> **(RF-A1)**

Em RI e em RF, A1 usa verbos que se referem às operações de ação de linguagem, mostrando que busca recuperar em ambos o efeito que Kanitz quer atingir.

3.1.3.1.3 Adjetivos avaliativos

A1 não usa adjetivos avaliativos em R1, mas em R2 faz uso deles (inclusive articula a um desses adjetivos o intensificador **mas**):

> É **interessante** ler o texto "Leia sempre o original" de Stephen Kanitz, pois ele faz um apelo a todos nós, para irmos nas bibliotecas, a buscarmos uma leitura mais profunda.
>
> **(RI-A1)**
>
> Ele é **muito feliz** em comparar Brasil X EUA [...]
>
> **(RF-A1)**

Isso se deve ao fato de que buscou fazer avaliações em RF, o que não tinha feito em RI. Nesse sentido, os adjetivos foram usados para incluir uma avaliação subjetiva do resenhista, fonte desse julgamento.

3.1.3.2 Aluno 2

3.1.3.2 1 Plano global mínimo trabalhado

Em RI, A2 recupera o nome do autor (bem como seu papel social) somente no final do texto, enquanto em RF opta por iniciar com elementos de descrição técnica, por sua vez, bem mais completa:

> **Steven Kanitz**, professor universitário, compartilha desta definição, nos fornecendo dados importantes que revelam como é necessária a criação e o trato com as bibliotecas na maior potência mundial : EUA.
> **(RI-A2)**

> **Stephen Kanitz**, ex-professor universitário, em seu artigo para a revista Veja, edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003 expõe a importância das bibliotecas para os estudantes.
> **(RF-A2)**

A2 não informa, nas duas resenhas, o título do texto-fonte. Na RI, percebe-se que o aluno, autor da resenha, apresenta o autor do texto-fonte como argumento que sustenta a opinião que ele próprio (aluno) toma para si.

Quanto aos resumos, em RI, A2 recupera os seguintes tópicos do texto-fonte, fazendo, de certo modo algumas apropriações indevidas:

Hoje existem muitas bibliotecas no Brasil, porém muitas estão com deficiências em seus conteúdos. O Brasil não investe tudo o que deveria nesta área. Nosso país não tem a consciência da importância das bibliotecas para nossos estudantes.	➔	A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA [mantém só o Brasil e apaga EUA]
Investe-se muito em contratação de professores tentando sanar um problema, onde seria mais fácil agir em uma causa, a falta de livros e leitura.	➔	A probabilidade de avanço, em uma visão de administrador, no deslocamento do investimento em contratação de mais professores para investimento em expansão de

bibliotecas

Steven Kanitz, professor universitário, compartilha desta definição, nos fornecendo dados importantes que revelam como é necessária a criação e o trato com as bibliotecas na maior potência mundial : EUA.	➔	Assume os argumentos anteriores como seus e coloca Kanitz como **compartilhando** deles, o que mostra uma inversão de posicionamento [os argumentos usados antes são de Kanitz, não do resenhista] **(RI-A2)**

Em RF, A2 recupera mais tópicos do texto-fonte (e de modo mais adequado):

Kanitz afirma que a conseqüência de uma greve de professores há alguns anos atrás foi o retorno de milhares de estudantes às bibliotecas.	➔	Retoma a greve dos professores A conseqüência do retorno dos alunos à biblioteca
Ele afirma também que durante as aulas, seria motivador se os próprios alunos lessem os livros e os professores apenas tiravam as dúvidas dos estudantes.	➔	O professor como mediador entre alunos e textos para dirimição de dúvidas
Stephen justifica suas afirmações fazendo comparativos entre os ganhos dos professores em 30 anos de trabalho e 20 de aposentadoria e a quantidade de bibliotecas montadas com o mesmo valor e exemplifica com dados importantes como a biblioteca de uma escola de Plillips Exets cidade americana que mostra com orgulho sua biblioteca com mais de 145000 obras comparando com o que ocorre no Brasil, a biblioteca Mário de Andrade em São Paulo possui mais de 350000 obras e não tem seu valor reconhecido.	➔	A comparação entre o ganho dos professores com o dos bibliotecários norte-americanos Comparação entre bibliotecas no Brasil e nos EUA

(RF-A2)

Na RI, A2 distanciou-se do texto-fonte, apropriando-se das opiniões de Kanitz. A greve dos professores não foi lembrada, bem como o fato de ter

gerado a ida dos alunos às bibliotecas. Já em RF, ele retoma de forma mais específica partes do texto-fonte e atém-se mais aos dados ali apresentados, atribuindo os argumentos ao autor. O fato de ter iniciado RF com uma descrição técnica auxiliou a essa separação de vozes ter ficado mais clara.

Uma avaliação de A2 em RI já aparece no início do texto, que é concluído igualmente com uma nova avaliação de A2. Entretanto, essa última revela uma avaliação do tema como um todo e não do texto de Kanitz em si:

> Hoje existem muitas bibliotecas no Brasil, porém muitas estão com deficiências em seus conteúdos.
>
> **(RI-A2)**

> Porém, não podemos esquecer que, a educação e o ensino em nosso país também tem muitas deficiências, e, possivelmente muitos estudantes não conseguem sequer compreender um livro, não conseguem fazer uma leitura. Devemos investir em bibliotecas sim, mas também na educação.
>
> **(RF-A2)**

Em RF, A2 traz uma avaliação do original de Kanitz ao final :

> **Críticas bem colocadas** que nos faz[em] repensar na situação educacional no Brasil, precária e deficiente até no inconsciente da população.

Podemos considerar, portanto, que A2, em RF, reduz a carga avaliativa, mantendo argumentos pessoais.

3.1.3.2.2 Procedimentos de inserção de vozes

Com relação ao uso dos verbos de dizer, A2, em RI usa apenas um – *compartilhar*:

> Steven Kanitz, professor universitário, **compartilha** desta definição, nos fornecendo dados importantes que revelam como é necessária a criação e o trato com as bibliotecas na maior potência mundial : EUA.
>
> **(RI-A2)**

Já em RF, demonstra ter desenvolvido um escopo maior desse tipo de verbos, pois utiliza *expor, afirmar, justificar, exemplificar, comparar*

> Stephen Kanitz, ex-professor universitário, em seu artigo para a revista Veja, edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003 **expõe** a importância das bibliotecas para os estudantes.
>
> Kanitz **afirma** que a conseqüência de uma greve de professores há alguns anos atrás foi o retorno de milhares de estudantes às bibliotecas.
>
> Ele **afirma** também que durante as aulas, seria motivador se os próprios alunos lessem os livros e os professores apenas tiravam as dúvidas dos estudantes.
>
> Stephen **justifica** suas afirmações fazendo comparativos entre os ganhos dos professores em 30 anos de trabalho e 20 de aposentadoria e a quantidade de bibliotecas montadas com o mesmo valor e [...]
>
> [...] **exemplifica** com dados importantes como a biblioteca de uma escola de Plillips Exets cidade americana que mostra com orgulho sua biblioteca com mais de 145000 obras
>
> [...] **comparando** com o que ocorre no Brasil, a biblioteca Mário de Andrade em São Paulo possui mais de 350000 obras e não tem seu valor reconhecido.
>
> **(RF-A2)**

Podemos considerar que, apesar de usar o verbo *compartilhar* modo invertido (pois ele apresenta Kanitz compartilhando de uma idéia da qual se apropriou), esse verbo refere-se a uma operação lingüístico-discursiva, revelando uma relevância temática que atribuiu ao tópico. Já em RF, A1 utiliza verbos que se encontram tanto no eixo das operações de ação de linguagem (*expor)*, quanto nas discursivas (*justificar, exemplificar e comparar*) e lingüístico-discursivas (*afirmar*). Isso mostra um progresso ao aluno, que conseguiu identificar os verbos nos três níveis de operações.

3.1.3.2.3 Adjetivos avaliativos

A2 usa apenas uma expressão adjetiva avaliativa e em RF:

> Críticas **bem colocadas** que nos faz[em] repensar na situação educacional no Brasil, precária e deficiente até no inconsciente da população

(RF-A2)

Nesse quesito, não consideramos ter havido algum avanço.

3.1.3.3 Aluno 3

3.1.3.3.1 Plano global mínimo trabalhado

A3 inicia RI com uma descrição técnica bem completa. Ela é retomada e complementada com o papel social do autor em RF:

> Leia sempre o original de Stephen Kanitz, retirada de um artigo da revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, nº 19 de 14 de maio de 2003, página 20.
>
> **(RI-A3)**

> Stephen Kanitz, professor universitário por 30 anos, revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, nº 19 de 14 de maio de 2003, página 20.
>
> **(RF-A3)**

Um aspecto dessa RF que aparecerá novamente em outras resenhas (iniciais e/ou finais) é o apagamento do título do texto-fonte, como se este não tivesse importância. É preciso lembrar que nem todas as resenhas tinham títulos nem referências (assim, o título do texto-fonte realmente não aparece). O nome do autor é o quesito que parece ter mais relevância.

Em RI, A3 recupera apenas três tópicos do texto original, articulando-os com seus próprios argumentos:

Incrivelmente falando, foi através de uma greve de professores que os livros voltaram a ter os seus valores. Antigamente lia-se mais livros do que atualmente, as bibliotecas não recebem muitas visitas.	➔	Retoma a greve dos professores A valorização dos textos originais A situação de ociosidade das

		bibliotecas atualmente
Se visitadas por mais pessoas, as mesmas perceberiam que os livros a ajudariam a compor um maior conhecimento, isso serviria tanto para crianças, jovens e adultos. Ler causa sensações, satisfação, como por exemplo pegar um livro escrito pelo próprio Einstein.	➔	[Prescrição desvinculada do texto-fonte] [Argumentos do resenhista]
É muito importante o ensino dos professores, mas tão quanto importante é que os mesmos incentivam a leitura.	➔	O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimição de dúvidas
Procure aumentar seu nível de conhecimento e busque nos livros relatos apaixonados, argumentos mais possíveis.	➔	[Prescrição desvinculada do texto-fonte] A valorização dos textos originais

(RI-A3)

Em RF, A3 recupera apenas três tópicos do texto original, articulando-os com seus próprios argumentos:

Segundo a análise crítica do autor: Foi a partir de uma greve de professores que se percebeu a grande importância dos livros na vida de estudantes.	➔	Retoma a greve dos professores
Os alunos precisavam estudar e foram até as bibliotecas buscar o que necessitavam. Percebeu-se que antigamente dava-se mais valor a esse recurso.	➔	A conseqüência da greve: o retorno aos livros e às bibliotecas
Hoje, com o salário dos professores poderia se construir mais bibliotecas no país e trazer essa riqueza para os estudantes. Não que se deve acabar com os professores, mas porque não, deixar de contratar tantos?	➔	A probabilidade de avanço, em uma visão de administrador, no deslocamento do investimento em contratação de mais professores para

		investimento em expansão de bibliotecas
Quando você não encontrar tudo que necessita em uma aula com o seu professor, busque o auxílio dos livros,	➔	[Toma para si a prescrição do autor (de procurar bibliotecas e livros na falta dos professores)]
Nas histórias que encontramos nos livros podemos encontrar brilhantes argumentos, muitas idéias e pensamentos. O autor é um alguém que faz de tudo para convencer o seu leitor: você.	➔	[Toma para si a idéia do autor da valorização dos textos originais e da figura do autor]

(RF-A3)

Em RF, A3 resgata cinco pontos importantes do texto-fonte, embora ele se aproprie de dois dos argumentos utilizados por Kanitz, articulando-os com opiniões próprias.

Quando se volta para a avaliação, A3 inclui duas avaliações subjetivas em RI, e uma delas (*Incrivelmente falando*), inclusive, inadequada ao contexto acadêmico:

> **Incrivelmente falando**, foi através de uma greve de professores que os livros voltaram a ter os seus valores. Antigamente lia-se mais livros do que atualmente, as bibliotecas não recebem muitas visitas.
>
> **É muito importante** o ensino dos professores, mas tão quanto importante é que os mesmos incentivam a leitura.
>
> **Realmente é necessário** que as pessoas dêem mais valor para o conteúdo de um livro, neles encontramos respostas para qualquer coisa que procuramos, histórias reais, estórias de contos de fadas, sonhos e desencontros, conhecimento. **É lógico que** não podemos ser orgulhosos e nos fecharmos dentro de um mundo chamado ’’ Quero ser somente auto-didata’’, mas podemos conciliar o conhecimento daqueles que querem nos ensinar com conhecimento já contido dentro de um livro.
>
> **(RI-A3)**

Podemos observar que A3 conclui RI com um parágrafo de avaliação/prescrição usando argumentos próprios.

Em RF, A3 se abstém de fazer avaliações ao longo da resenha, mas mantém a avaliação final, com a mesma caracterização que teve seu parágrafo final em RI (prescrição/avaliação do aluno, modificando a prescrição do autor do texto-fonte em função de basear-se em argumentos próprios):

> Não devemos ser orgulhosos e deixar de ir as aulas, apenas querendo ler e ser auto-didatas, mas devemos utilizar esse magnífico recurso que são os livros e suas magias encontradas dentro deles.
>
> **(RF-A3)**

3.1.3.3.2 Procedimentos de inserção de vozes

A3 não faz uso de um verbo de dizer sequer em RI (o que confirma o que já vimos no item sobre os resumos o fato de que ele se apropria das idéias do autor como se fossem suas). E mesmo em RF, ele usa o que Maingueneau (2002) chamou de *discurso segundo*:

> **Segundo** *a análise crítica do autor*:
> Foi a partir de uma greve de professores que se percebeu a grande importância dos livros na vida de estudantes.
>
> **(RF-A3)**

Note-se que ele usa a forma *Segundo* introduzindo o texto como um todo, logo no início, utilizando dois pontos e discurso relatado a partir daí. É como se ele estivesse tentando garantir que todo o texto seria lido como o discurso de Kanitz a partir dessa sua introdução.

3.1.3.3.3 Adjetivos avaliativos

Em RI, A3 utiliza uma comparação a partir do adjetivo *importante* para avaliar, no meio do seu texto, um tópico trazido por Kanitz:

> É **muito importante** o ensino dos professores, mas **tão quanto importante** é que os mesmos incentivam a leitura.
>
> **(RI-A3)**

Também em RI, é enfatizada a necessidade de maior valorização dos livros, o que A3 faz usando uma modalização com o adjetivo *necessário*:

> Realmente é **necessário** que as pessoas dêem mais valor para o conteúdo de um livro, neles encontramos respostas para qualquer coisa que procuramos, histórias reais, [...]
>
> **(RI-A3)**

Em RF, porém, A3 não faz uma avaliação.

3.1.3.4 Aluno 4

3.1.3.4.1 Plano global mínimo trabalhado

Em RI, A4 recupera bem a descrição técnica do artigo, embora grafe o sobrenome do autor (Stephen Kanith) errado:

> Stephen Kanit**h**, um renomado professor universitário relata num trecho da revista Veja, intitulado como: Leia sempre o original, a importância da biblioteca em nosso dia-a-dia.

Em RF, A4 corrige o sobrenome e amplia os dados sobre o autor e sobre a revista, invertendo a ordem em relação a RI:

> Stephen Kanitz, um professor universitário por mais de trinta anos, nos traz um comentário muito interessante através da revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003, na página 20.
>
> **(RI-A4)**

Nesse momento, A4 foca a introdução do texto no papel social do autor e na revista.

Em RI, A4 recupera três tópicos do texto-fonte, embora faça uma inferência não autorizada de um deles, conforme destacado a seguir:

Com a freqüência a biblioteca o aluno tem a oportunidade de adquirir um conhecimento maior do que simplesmente prestar atenção ao que é ensinado pelo professor.	➔	A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)
Hoje, vemos que a biblioteca tem sido pouco freqüentada, *o que torna o trabalho do professor mais difícil, pois ele conta com pouca participação dos alunos.*	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente *[Inferência não autorizada]*
Ao pesquisar alguns livros na biblioteca, o aluno poderá adquirir um conteúdo muito proveitoso, pois livros foram feitos por autores que pesquisaram determinado assunto com uma determinação muito grande, pois sabiam que teriam a necessidade de conhecer o mundo a respeito de seu ponto de vista.	➔	A valorização dos textos originais e da figura do autor

(RI-A4)

Em RF, A4 fez uma nova inferência não autorizada (em nenhum momento do texto-fonte se menciona qualquer pesquisa) e acrescentou um novo tópico (*A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros [e não no professor*), ao mesmo tempo em que abandou um de RI (*A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente*):

Stephen Kanitz escreve com a intenção de mostrar ao leitor a importância que se tem de pesquisar livros nas bibliotecas.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros [e não no professor]
Um ensinamento interessante que ele nos traz *se dá na pesquisa que foi realizada* que mostra o interesse de alguns alunos que se destacaram aprendendo sozinhos, sem o auxílio do professor. Alunos que descobriram nas bibliotecas os livros que seus professores usavam para dar aulas.	➔	A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)

A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros e não no professor

A (re)descoberta dos textos originais

[Inferência não autorizada]

Stephen Kanitz enfatiza em seus comentários sobre o que o aluno ganha com os livros. Ao lermos um bom livro, teremos um conteúdo fantástico escrito por uma pessoa que se esforça com os melhores argumentos que puder apresentar, pois sabe que terá a grande responsabilidade de convencer a todos os que lerem. Um relato feito por alguém que estudou e pesquisou tudo o que podia para apresentar um bom conteúdo. ➔ A valorização dos textos originais e da figura do autor

(RF-A4)

É possível hipotetizarmos aqui que A4 apresentou problemas de compreensão do texto-fonte, devido às suas inferências não autorizadas em ambas as resenhas.

Com relação à avaliação, percebemos que, em RI, A4 não apresenta um parágrafo de fechamento avaliativo, embora apresente avaliações subjetivas em dois pontos de sua resenha inicial (uma que traz a sua valoração do papel social do autor – *renomado* – e outra que mostra a sua avaliação em relação à sua importância no contexto do trabalho):

> Stephen Kanith, um **renomado** professor universitário [...]
>
> Vemos com esses exemplos o **quão importante** é a biblioteca para a construção de nosso conhecimento.
>
> **(RI-A4)**

Em RF, A4 substitui a sua valoração do papel social do autor por dados concretos que a validam, bem como acrescenta um parágrafo de conclusão que prescreve uma adequada reflexão a partir do texto:

> Stephen Kanitz, **um professor universitário por mais de trinta anos**, nos trz um comentário muito interessante através da revista Veja,...
>
> **Com certeza,** Stephen Kanitz apresenta comentários que nos fazem refletir sobre a importância de irmos a uma biblioteca e ler um bom livro.
>
> **(RF-A4)**

Provavelmente, A4 se sentiu mais confiante em relação ao texto resenhado quando de sua segunda leitura, além de ter articulado o que foi trabalhado em sala, para elaborar esse parágrafo final de avaliação prospectando uma reflexão ao leitor.

3.1.3.4.2 Procedimentos de inserção de vozes

Em RI, A4 apresenta apenas um verbo de dizer (*relatar*) que se refere a operação lingüístico-discursiva:

> Stephen Kanith, um renomado professor universitário **relata**, num trecho [...]
>
> **(RI-A4)**

Em RF, A4 aumenta consideravelmente o uso dos verbos de dizer (*trazer, escrever, enfatizar e apresentar*):

> Stephen Kanitz, um professor universitário por mais de trinta anos, nos **traz** um comentário [...]
> Stephen Kanitz **escreve** com a intenção de **mostrar**...
> Um ensinamento interessante que ele nos traz se dá na pesquisa que foi realizada que mostra o interesse de alguns alunos que se destacaram aprendendo sozinhos, sem o auxílio do professor.
> Stephen Kanitz **enfatiza** em seus comentários sobre...
> Stephen Kanitz **apresenta** comentários que nos fazem [...]

(RF-A4)

Podemos perceber que o resenhista optou por usar verbos que traduzem operações de ação (*escreve, mostrar, trazer, apresentar)* e lingüístico-discursivas (*enfatizar*).

3.1.3.4.3 Adjetivos avaliativos

A4 utiliza tanto em RI quanto em RF, adjetivos para traduzir suas avaliações subjetivas:

> Stephen Kanith, **um renomado** professor universitário
> Vemos com esses exemplos o **quão importante** é a biblioteca para a construção de nosso conhecimento.
>
> **(RI-A4)**

> Stephen Kanitz, um professor universitário por mais de trinta anos
> Um ensinamento **interessante** que ele nos traz
> **Com certeza**, Stephen Kanitz apresenta comentários que nos fazem refletir [...]
>
> **(RF-A4)**

Como já afirmamos, com esses adjetivos, ele enfatiza o papel social do autor e atribui a ele uma valoração positiva inclusive pela expressão adverbial ***Com certeza***, que lhe garante credibilidade e modaliza o discurso.

3.1.3.5 Aluno 5

3.1.3.5.1 Plano global mínimo trabalhado

Em RI, A5 recupera o título do artigo apenas. Em RF, ele apresenta todos os elementos da descrição técnica, menos o título, como se tivesse invertido a situação (da grande importância que deu ao título do texto em RI passou para o seu apagamento em RF):

> O texto ''Leia sempre o original'' nos traz uma triste realidade do nosso país, apenas após uma greve de professores houve uma reintrodução das bibliotecas no cotidiano de professores e alunos.
>
> **(RI-A5)**

> A revista Veja da editora Abril traz uma reportagem *[sic!]* do professor universitário Stephen Kanitz em sua edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003, página 20,
>
> **(RF-A5)**

Um aspecto a destacar é o fato de o gênero do texto original não ter sido recuperado adequadamente: trata-se de um artigo de opinião que foi mencionado como uma *reportagem.*

Em RI, A5 resgata cinco diferentes tópicos do texto-fonte:

Muitos professores acabam iludindo seus alunos com resumos malfeitos dos livros de grandes pensadores, inúmeras bibliotecas hoje no Brasil estão vazias, uma realidade bem diferente dos países considerados de primeiro mundo, nos Estados Unidos por exemplo, uma pequena cidade com 30000 habitantes tem uma biblioteca com mais de 145000 obras, enquanto na cidade de São Paulo, um cidade inúmeras vezes maior do que a cidade americana, tem como sua maior biblioteca, a biblioteca Mário de Andrade com 350000 obras.	➔	Os resumos malfeitos dos professores A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA
Ao invés de utilizar esses resumos malfeitos, compensa muito mais ir a biblioteca e ler a idéia original do autor, este autor estava escrevendo com a vontade de convencer você.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros e não no professor A valorização dos textos originais e da figura do autor

(RI-A5)

Em RF, retoma nove diferentes tópicos do texto-fonte, aumentando consideravelmente sua percepção a respeito dele:

[...] a reportagem *[sic!}* demonstra a conseqüências que teve uma greve geral de professores. Essa greve fez com que os alunos voltassem a biblioteca, com esse fato os alunos readquiriram a competência que havia sido esquecida,voltaram a aprender sozinhos. Descobriram também que os professores não fazem tanta falta como se pensava, descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais, as obras que os seus professores usavam para dar aula.	➔	A greve dos professores A conseqüência da greve: o retorno aos livros e às bibliotecas A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia) A (re)descoberta dos textos originais
Muitos professores fazem apenas resumos malfeitos dos grandes livros. Kanitz enfatiza o ''esquecimento'' das bibliotecas quando sugere o leitor perguntar ao seu filho quantos livros ele pegou na biblioteca neste ano. Infelizmente, os livros não podem fazer greve para alertar o abandono das bibliotecas no Brasil.	➔	Os resumos malfeitos dos professores A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente A greve dos professores
Kanitz toma como exemplo a escola secundária de Phillips Exeter, uma cidade americana de 30000 habitantes, no desconhecido estado de New Hampshire que tem uma biblioteca com 145000 obras.	➔	A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA
Kanitz sugere que a partir do momento em que o professor lhe entregar um resumo malfeito, você deve de dirigir a uma biblioteca e pegar a obra original. Nos livros é encontrado o relato de alguém que tinha como objetivo principal convencer você.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros e não no professor A valorização dos textos originais e da figura do autor

(RF-A5)

Fica claro que a segunda leitura permitiu ao aluno uma maior compreensão do texto-fonte, e com isso ele pôde recuperar mais aspectos importantes do que em RI.

A parte avaliativa aparece apenas em RI (em R2, isso não aconteceu):

> O texto ''Leia sempre o original'' nos traz uma **triste** realidade do nosso país
> [...] muitos professores acabam **iludindo** os alunos [...]
>
> **(RF-A5)**

Mesmo assim, essa avaliação mostra-se superficial, baseada em uma leitura subjetiva (revelada pelo uso do adjetivo *triste* e mesmo do verbo *iludindo*, que demonstra a sua interpretação desviada do texto-fonte nessa parte).

3.1.3.5.2 Procedimentos de inserção de vozes

A5 usa apenas um verbo de dizer em RI:

> O **texto** ''Leia sempre o original'' nos **traz** uma triste realidade...
>
> **(RI-A5)**

Entretanto, em RF, utiliza diversos (*trazer, demonstrar, enfatizar, tomar, sugerir*):

> **A revista Veja** da editora Abril **traz** uma reportagem do professor
> "**Stephen Kanitz** em sua edição... **demonstra** a conseqüências..."
> Kanitz **enfatiza** o ''esquecimento'' das bibliotecas
> Kanitz **toma** como exemplo a escola secundária
> Kanitz **sugere** que a partir do momentoKanitz **sugere** que a partir do momento
>
> **(RF-A5)**

O verbo utilizado em RI descreve uma operação de ação de linguagem (*trazer*). Já em RF, o resenhista trará prioritariamente verbos que descrevem

não só essa operação de modo diversificado (*trazer, demonstrar, tomar, sugerir)*, como a lingüístico-discursiva (*enfatizar*).

3.1.3.5.3 Adjetivos avaliativos

Como já mencionamos, em RF, A5 usa o adjetivo *triste*, mas essa é a única ocorrência de uso de adjetivos avaliativos desse aluno.

3.1.3.6 Aluno 6

3.1.3.6.1 Plano global mínimo trabalhado

Em RI, A6 apresenta a descrição técnica de moto esquemático, recuperando todos os elementos:

> Texto: Sempre leia o original
> Escrito por: Stephen Kanitz
> Editado na revista Veja, edição de abril, edição 1802, ano 36 em 2003
> **(RI-A6)**

Já em RF, ele incorpora esse esquema ao seu texto discursivo, apagando o título, o que, como já comentamos, parece ter sido uma recorrente nas resenhas:

> O autor Stephen Kanitz publicou este texto na revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003, página 20, foi um professor universitário por 30 anos.
> **(RF-A6)**

Em relação aos resumos, A6 recupera, em RI, quatro tópicos do texto-fonte, introduzindo dois argumentos seus – o de que os alunos não vão à biblioteca porque agora têm Internet e o de que é necessário que as bibliotecas se modernizem:

O texto propõe a importância de se deterem bibliotecas no Brasil, mostra que os alunos podem encontrar nos livros das bibliotecas diversos assuntos, citados por professores em sala, que muitas vezes não são esclarecidos pelos mestres de forma	➔	A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)

objetiva, aconselhando ao aluno procurar por este recurso para entender o assunto proposto.		A (re)descoberta dos textos originais [Importância de bibliotecas]
Hoje no Brasil ao invés de aumentar os números de alunos nas bibliotecas, este número vem caindo, alguns professores incentivam os alunos a procurarem em bibliotecas, os livros para melhorar aperfeiçoamento do assunto, mas ainda tem muito o que melhorar para os alunos freqüentarem as bibliotecas e ler livros.	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente A valorização dos textos originais e da figura do autor
Com o avanço da internet fica cada dia mais difícil, os alunos, ou até mesmo pessoas comuns freqüentarem as bibliotecas e ler os livros, por para muito sair de casa e ir até lá perde tempo, e via internet é muito simples, apenas ligar o computador e ter acesso a internet.	➔	[Introduz um argumento próprio] Tenta explicar por que os alunos não vão às bibliotecas (Internet)]
As bibliotecas hoje em dia deveriam unir o mundo da internet com os dos livros, e procurar mostrar que nem tudo é o que é escrito na internet é verdadeiro e informativo, diferente de um livro que muitas vezes é muito pesquisado o problema antes de ser escrito.	➔	[Introduz um argumento próprio: propõe alternativa para que as bibliotecas se modernizem]
A biblioteca deve ser muito mais que uma simples biblioteca deve dar prazer nas pessoas estarem em um lugar agradável, saudável e informativo para elas, espero ser um lugar mais freqüentado daqui a alguns anos por todos em geral.	➔	[Reforça o argumento anterior: propõe alternativa para que as bibliotecas se modernizem]

(RI-A6)

Percebe-se que A6 coloca-se muito em R1, articulando os tópicos do texto-fonte a argumentos próprios, na maior parte das vezes, pertinentes (necessidade de modernização das bibliotecas, o advento da Internet e da globalização, etc.). Entretanto, ele argumenta sobre um tópico que não estava presente no texto-fonte: “a melhor maneira de se escrever certo”.

Em RF, A6 recupera apenas dois tópicos do texto-fonte, mantém um dos argumentos seus usados em RI (o de que os alunos não vão à biblioteca porque agora têm Internet) e inclui um tópico não pertinente, visto que Kanitz não menciona nada a respeito de se aprender a escrever:

O autor tem o objetivo de incentivar aos alunos, as pessoas em geral a freqüentarem mais a biblioteca, que a mesma foi um pouco esquecida pelos alunos, muitos nunca foram ou não tem o hábito de ir, para fazerem pesquisas escolares ou simplesmente ler um bom livro, certamente isto por causa da globalização que nos permite acessar o mundo, ler, pesquisar através da internet, dispensando assim o uso da biblioteca.	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente [Introduz um argumento próprio para justificar essa ociosidade: o evento da globalização e da Internet]
Porém o autor exprime a importância de se freqüentar a biblioteca e ler os livros originais, que muitas vezes são passados por seus professores resumidos.	➔	A valorização dos textos originais [e da figura do autor]
É importante freqüentar a mesma, porque o aluno, um profissional ou uma pessoa comum, tem o contato direto com um livro, se interage de forma mais ampla do assunto que buscam em questão.	➔	A valorização dos textos originais [e da figura do autor]
A melhor maneira de se aprender a escrever certo [*sic!*], é lendo livros, revistas, gibis, etc, e a melhor maneira de ler ou pesquisar o assunto é em lugar apropriado para a leitura, e a busca pelo livro desejado, a biblioteca.	➔	[Introduz um argumento próprio: aprender a escrever certo lendo gibis, revistas, etc.]

(RF-A6)

Comparativamente, parece ter havido um retrocesso em RF em relação a RI nesse quesito.

Em termos de avaliação, A6 não apresenta nada em RI. Em RF, usa só uma modalização e no penúltimo parágrafo:

É importante freqüentar a mesma [...]

Essa modalização acaba por assumir um valor deôntico, de dever, de conselho.

3.1.3.6.2 Procedimentos de inserção de vozes

A6 usa dois de dizer em RI (*propor, mostrar*) e três em RF (*publicar, incentivar, exprimir*):

> O texto **propõe** a importância
> (O texto) **mostra** que os alunos
>
> **(RI-A6)**

> O autor Stephen Kanitz **publicou**
> O autor tem o objetivo de **incentivar**
> "[...] o autor **exprime** a importância[...]"
>
> **(RF-A6)**

Notamos que o resenhista usa, tanto em RI quanto em RF, verbos referentes a operações de ação de linguagem.

3.1.3.6.3 Adjetivos avaliativos

O único adjetivo que A6 usa que pode ser considerado avaliativo – *importante* – aparece junto com o verbo ser na 3ª pessoa do singular revela uma modalização.

3.1.3.7 Aluno 7

3.1.3.7.1 Plano global mínimo trabalhado

A7, em RI, retoma o título do texto, embora não dê nenhum destaque a ele, e o nome do autor:

> Vou apresentar uma resenha do texto sempre leia o original do professor universitário Stephen Kanitz.

(RI-A7)

Em RF, recupera apenas o nome do autor:

> O texto do autor Stephen Kanitz traz a tona a necessidade de utilizar a biblioteca para aprimoramento dos estudos em escolas, faculdades.
> **(RF-A7)**

Comparativamente, pode-se considerar que o título do artigo acabou sendo apagado, como aconteceu em outras resenhas.

Em relação aos resumos, A6, em sua RI, recupera quatro tópicos do texto-fonte, incluindo dois argumentos próprios - a influência da cultura na freqüência às bibliotecas e o hábito de ler como cultura – o primeiro dos quais, relacionado ao plano do texto, embora sem que isso seja verdadeiro:

No texto teremos uma abordagem sobre como as bibliotecas são mal aproveitadas por um aluno. Como temos por influencia cultural não ter o costume de visitar bibliotecas.	➔	[Inicia com uma representação sua do texto-fonte, que não corresponde à realidade]
Através de uma greve geral dos professores anos atrás milhares de estudantes redescobriram a biblioteca como objeto de aprendizagem.	➔	A greve dos professores A conseqüência da greve: o retorno aos livros e às bibliotecas
Descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais do tema ou disciplina abordada pelos professores em sala de aula.	➔	A (re)descoberta dos textos originais
Se nós no Brasil tivéssemos como cultura o hábito de ler, de visitar bibliotecas para polirmos nosso conhecimento com cultura, teríamos um nível melhor.	➔	[Argumento próprio.]
Nos EUA as pessoas dão um enorme valor as bibliotecas, e aqui no Brasil as bibliotecas públicas nem sempre possuem a importância destacada na sociedade.	➔	A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA

(RI-A7)

Em RF, A7 recupera quatro tópicos do texto-fonte, diferentes dos de RI, de modo bem mais breve, e introduzindo um argumento próprio que ele já havia apresentado em RI (a questão cultural à freqüência às bibliotecas):

Segundo o autor com as greves de professores os alunos começaram a procurar as bibliotecas para complemento de seus estudos, além disso diante de aulas ministradas por professores que não elaboram resumos de grandes livros com qualidade, ocasionando muitas vezes confusão e mal entendimento do conteúdo exposto.	➔	A greve dos professores A conseqüência da greve: o retorno aos livros e às bibliotecas Os resumos malfeitos dos professores
Infelizmente creio eu as bibliotecas não são aproveitadas em 100% pelos estudantes, é uma questão cultural, por mais que sejamos incentivados a freqüenta-las para pesquisas só fazemos quando passamos por uma situação crítica.	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente [Introduz argumento próprio, relacionando a questão cultural à freqüência às bibliotecas]

(RI-A7)

Em termos de avaliação, A7 recupera um argumento do autor para fazê-la em RI (a conseqüência de menor dependência dos alunos em relação aos professores e incremento da autonomia):

> Se cada um de nós alunos que tiverem lendo esse texto mudarmos nossa postura em relação aos estudos, teremos aulas produtivas, pois se o mesmo assistir a uma aula e teve dúvidas, mas teve a postura de pesquisar sobre o assunto na biblioteca, estaremos apanhando conhecimento.
>
> **(RI-A7)**

Em RI, A7 procede do mesmo modo, porém recuperando outro argumento de Kanitz (a valorização dos textos originais e da figura do autor):

> Através da análise do texto chego a conclusão que é muito mais interessante aprofundar o conhecimento efetuando pesquisas sobre temas abordados em sala de aula em bibliotecas, esgotando a opinião e a conclusão do autor do tema pesquisado.
>
> **Infelizmente** creio em bibliotecas
>
> **(RF-A7)**

De certo modo, A7, nas duas resenhas, busca trabalhar em cima da noção de cultura e postura individual, aspectos que não foram abordados por Kanitz, mas que podem ser pilares para parametrizar a avaliação desse texto.

3.1.3.7.2 Procedimentos de inserção de vozes

A7 usa, em RI, uma única expressão adverbial complexa (*ter uma abordagem sobre*):

> No texto **teremos uma abordagem sobre**
>
> **(RI-A6)**

Em RF, usa um verbo de dizer (*trazer*) e um discurso segundo:

> "[...] o texto do autor Stephen Kanitz **traz** a tona a necessidade[...]"
>
> **Segundo** o autor com as greves [...]

Percebemos que esse aspecto não foi dominado por A7.

3.1.3.7.3 Adjetivos avaliativos

A7 não faz uso de adjetivos avaliativos em nenhuma das duas resenhas.

3.1.3.8 Aluno 8

3.1.3.8.1 Plano global mínimo trabalhado

A8, em RI, não retoma informações sobre a descrição técnica do texto-fonte e parece tomar o texto para si, pois não faz referência alguma ele. Inicia:

> Devido a uma greve de professores, a importância das bibliotecas foi reavaliada.
>
> **(RI-A8)**

Em RF, consideravelmente menor que RI, o aluno continua não apresentando qualquer indicação do texto-fonte no início de seu texto:

> Em conseqüência de uma greve geral de professores há algum tempo atrás, o valor das bibliotecas foi resgatado.
>
> **(RF-A8)**

Comparativamente, pode-se considerar que A8 toma para si a idéia do autor e inicia tanto RI quanto RF da mesma maneira, ou seja, identificando o problema da greve e o resgate das bibliotecas sem perceber a importância de referir-se ao autor do texto.

Em relação aos resumos, A8, em sua RI, recupera dois tópicos do texto-fonte, incluindo dois argumentos próprios – o aprimoramento profissional a partir da leitura de livros e uma conclusão própria do que foi lido, traduzida em uma prescrição: “Devore os livros”:

Devido a uma greve de professores, a importância das bibliotecas foi reavaliada.	➔	A greve dos professores
Alunos tiveram de aprender ou reaprender sozinhos, a pesquisar e consultar livros como há tempos atrás.	➔	A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)
Portanto, alguém que busque o conhecimento que queira se aprimorar, crescer na vida como pessoa e profissionalmente só há um caminho e esse caminho é longo e as vezes árduo e só podemos percorre-lo usando um veículo chamado: livro.	➔	[Argumento próprio.]
Assim sendo: “Devore os livros!”	➔	[Argumento próprio.]

(RI-A8)

Em RF, A8 recupera três tópicos do texto-fonte. Não introduziu argumento próprio como fez em RI:

Em consequencia de uma greve geral dos professores há algum tempo atrás, o valor das bibliotecas foi resgatado.	➔	A greve dos professores
sso funciona como um fator motivante para que os próprios alunos fossem buscar o conhecimento nos livros, em vez de se limitarem as aulas ministradas pelos professores.	➔	A menor dependência dos alunos em relação aos professores e incremento da autonomia
Somente com fatos como este é que se pode apurar a importância da leitura e a falta de bibliotecas no país, sendo que as que ainda funcionam estão em péssimas condições de cuidado.	➔	A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA [Não coloca os EUA]

(RF-A8)

A8 não traz avaliação nem em RI nem em RF. De certo modo, A8, nas duas resenhas, procura enfatizar a importância dos livros até mesmo sobre os agentes de ensino ou os níveis de ensino, mas trabalha nisso no nível conceitual, e não textual propriamente.

3.1.3.8.2 Procedimentos de inserção de vozes

A8, tanto em RI como em RF, não faz uso dos verbos que indiquem o dizer do autor. Isso comprova que A8 toma para si as idéias do autor apagando qualquer indicação deste.

3.1.3.8.3 Adjetivos avaliativos

A8 usa dois adjetivos avaliativos, um em cada resenha, ambos intensificados (no segundo caso, inclusive, em uma comparação):

Essa conseqüência é *bem interessante*, já que acaba [...]

(RI-A8)

> As vezes, um livro pode ser *muito mais enriquecedor* do que o atual sistema de ensino das escolas e também de muitas faculdades no país.
>
> **(RF-A8)**

Parece que A8 realmente apropriou-se das idéias do autor como sendo suas e considerando-as a priori como boas. Daí a não necessidade de avaliações de nenhum tipo.

3.1.3.9 Aluno 9

3.1.3.9.1 Plano global mínimo trabalhado

A9, em RI, retoma título, revista e autor do texto-fonte, porém identifica o título como tema:

> Segundo *o tema* "Leia sempre o original'', publicado pela revista Veja, na data de 14 de maio de 2003 e escrito por Stephen Kanitz.
>
> **(RI-A9)**

Em RF, o aluno somente retoma o nome do autor do texto-fonte diminuindo assim a descrição técnica mais abrangente que fez na RI:

> Relata o autor Stephen Kanitz sobre...
>
> **(RF-A9)**

Comparativamente, pode-se considerar que o aluno, em RF, apresenta somente uma informação sobre a descrição técnica do texto-fonte, ou seja, o nome do autor, ao passo que em RI apresenta mais informações. O aluno retrocedeu nesse ponto.

Em relação aos resumos, A9, em sua RI, recupera somente dois tópicos do texto-fonte, incluindo uma interpretação enviesada a respeito do relato de experiência pessoal do autor:

Segundo o tema “Leia sempre o original’’, publicado pela revista Veja, na data de 14 de maio de 2003 e escrito por Stephen Kanitz, onde o mesmo aborda a importancia de ler ou melhor a importancia de ler clássicos originais, publicada por cada autor de uma determinada obra onde incentiva a ida as grandes bibliotecas; pois segundo Kanitz, é uma sensação totalmente diferente de escutar na sala de aula (dos professores) e de ir ate uma biblioteca onde certamente encontraremos milhares de livros e conseqüentemente nos ajudará muito mais que uma simples dúvida que surge na sala de aula.	➔	A valorização dos textos originais e da figura do autor Relato de experiência pessoal do autor com bibliotecas [Interpretação enviesada]

(RI-A9)

Em RF, A9 recupera três tópicos do texto-fonte, diferentes dos de RI, de modo bem mais breve:

O mesmo introduz, para os estudantes, o valor esquecido das bibliotecas, como [não] são freqüentadas como antigamente, vivem vazias.	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente
Caracteriza o autor que os professores são essenciais, para o desenvolvimento do aluno, porém o mesmo justifica que, é totalmente diferente a sensação de pegar nas mãos um livro escrito pelo próprio autor, do que apenas ouvir resumos na sala de aula.	➔	O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimição de dúvidas A valorização dos textos originais e da figura do autor

(RI-A9)

Em termos de avaliação, A9 recupera em RI dois argumentos do autor: a conseqüência de menor dependência dos alunos em relação aos professores e o incremento da autonomia e a valorização dos textos originais e da figura do autor

> Enfim, **sou totalmente a favor**, que comecemos a repensar sobre o simples fato de saber ou de escutar alguém comentar sobre determinado assunto, na verdade devemos procurar fontes seguras, para termos o conhecimento contínuo do assunto, e uma das fontes

> **mais emocionantes e não muito praticante** é o prazer de ler uma obra original em uma grande biblioteca, não substituindo os grandes professores, mas sim complementando e expandindo nosso conhecimento..
>
> **(RI-A9)**

Em RF, A9 recupera a valorização dos textos originais e da figura do autor:

> Conclui o autor, que ao lermos uma obra original, **de um brilhante pensador**, de certa forma a história nos convence e até nos faz pensar. Defende a tese sobre as bibliotecas, que nela existe grandes valores e que deve ser repensado o não frequentamento *[sic!]* em uma biblioteca.
>
> **(RF-A9)**

A9, nas duas resenhas, faz avaliações. Entretanto, a sua avaliação em RI é muito mais enfática do que em RF. Ao usar a expressão *"sou totalmente a favor*", ele se coloca ao lado do autor do texto-fonte, avaliando o que o artigo trazia como positivo. RF, entretanto, ao aproximar-se do discurso acadêmico, tira essa ênfase e traz uma avaliação contida, quase velada.

3.1.3.9.2 Procedimentos de inserção de vozes

A9 usa, em RI, o termo *"tema"* no lugar de *"título",* por meio de um discurso segundo. Utiliza em combinação o verbo *aborda*, recuperando a posição do autor, e novamente um discurso segundo:

> **Segundo o tema** "Leia sempre o original''o mesmo (o autor) **aborda** a importância pois **segundo Kanitz**, é uma sensação totalmente
>
> **(RI-A9)**

Em RF, utiliza maior diversidade dos verbos do dizer da ação do autor:

> **Relata** o autor Stephen Kanitz [...]
> O mesmo [o autor] **introduz**, para os estudantes [...]
> **Caracteriza** o autor que [...]
> [...] porém o mesmo **justifica** que [...]
> **Conclui** o autor, que [...]

> **Defende a tese s**obre as bibliotecas [...]

Percebemos que A9 utiliza verbos diversificados para dizer a ação do autor do texto-fonte. Além disso, em RI, o aluno usa um verbo que revela uma operação discursiva (*aborda*), enquanto em RF, revela, pela seleção de verbos, operações tanto de ação *(conclui*) lingüístico-discursivas (*relata, caracteriza)* quanto discursivas (*introduz, justifica, defende*).

3.1.3.9.3 Adjetivos avaliativos

A9 não faz uso de adjetivos avaliativos em nenhuma das duas resenhas.

3.1.3.10 Aluno 10

3.1.3.10.1 Plano global mínimo trabalhado

A10, em RI, apresenta nome do autor e informação solta sobre edição da revista e informa a fonte de forma equivocada:

> Autor: Stephen Kanitz
> Artigo: 1802, ano 36
> Fonte: **bibliotecas**
>
> **(RI-A10)**

Em RF, A 10 não apresenta qualquer informação do título e autor do texto-fonte.

Comparativamente, pode-se considerar que o aluno não percebeu a importância de apresentar a descrição técnica do texto-fonte. Somente em RI apresenta informações (mesmo assim uma delas distorcida) e em RF apaga qualquer informação dessa natureza.

Em relação aos resumos, A10, em sua RI, recupera cinco tópicos do texto-fonte, incluindo uma inferência errada e dois desvios das informações do texto-fonte:

As bibliotecas do Brasil estão vazias porque os alunos não querem ler e pesquisar sobre autores. Nas bibliotecas todas as pessoas podem entrar para pegar livros emprestados para ler.	➔	[Inferência não autorizada pelo texto-fonte] [A contraposição entre o elitismo das universidades e] a democracia das bibliotecas [Não usa a questão do elitismo]
Nas bibliotecas estão os melhores livros para você estudar e pesquisar, mas também tem livros que tem resumos malfeitos.	➔	A (re)descoberta dos textos originais [Desvio da idéia do texto-fonte]
Os professores são os principais motivadores dos seus alunos a visitar a biblioteca e ler os melhores livros.	➔	O rareamento de professores que incentivam a leitura e são facilitadores da aprendizagem [Interpretação não autorizada]

(RI-A10)

Em RF, A10 recupera um só tópico do texto-fonte, articulado a uma inferência não autorizada e diminui, consideravelmente, a extensão de seu texto RF (em relação a RI):

Os alunos de antes não tinham o hábito de ler. A escola e os professores não incentivava os alunos a ler e ir a biblioteca a pegar um livro emprestado para ler.	➔	[Inferência não autorizada]
Hoje em dia os alunos estão mais preocupados mais em ler os livros dos famosos escritores mais mesmo assim as bibliotecas ainda estão vazias principalmente no Brasil, e no Brasil existem poucas bibliotecas.	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente

(RF-A10)

A10 não apresentou nada em termos de avaliação tanto em RI como em RF. Além disso, A10, nas duas resenhas, apresentou bem poucos dados que recuperassem informações do texto-fonte. Isso pode revelar que realmente o aluno não se apropriou das idéias desse texto original, bem como apresentou problemas de leitura (considerando-se as inferências não autorizadas).

3.1.3.10.2 Procedimentos de inserção de vozes

A10 não usa nenhum verbo do dizer do autor tanto em RI como em RF.

3.1.3.10.3 Adjetivos avaliativos

A10 não faz uso de adjetivos avaliativos em nenhuma das duas resenhas.

3.1.3.11 Aluno 11

3.1.3.11.1 Plano global mínimo trabalhado

A11, em RI, no que tange à descrição técnica, retoma somente o título do texto-fonte e o nome da revista:

> "O texto 'Leia sempre o original'' da revista Veja da editora Abril deixa claro que [...]"
>
> **(RI-A11)**

Em RF, observa-se que o aluno não apresenta qualquer referência à descrição técnica. Pode-se considerar que o aluno não absorveu a necessidade de se expor a descrição técnica do texto-fonte no gênero resenha acadêmica crítica e apaga essa informação em RF.

Em relação aos resumos, A11, em sua RI, recupera dois tópicos do texto-fonte, incluindo um argumento pessoal fruto, provavelmente de experiências próprias:

O texto “Leia sempre o original’’ da revista Veja da editora Abril deixa claro que uma pessoa quando ler livros aprende mais do que quando os professores ensinam, pois professores fazem um mal resumo e fazem uma apostila mal feita as pessoas acabam não aprendendo direito, se as pessoas fossem mais as bibliotecas, lessem mais, com certeza os seus conhecimentos seriam melhores.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros e não no professor Os resumos malfeitos dos professores
Hoje em dia temos pouca biblioteca e muitas vezes nem sabemos onde elas se localizam, pois a cada dia perdemos ainda mais o costume de utiliza-las.	➔	[Argumento próprio provavelmente a partir de experiência pessoal]

(RI-A11)

Em RF, A11 recupera quatro tópicos do texto-fonte, incluindo um argumento próprio no nível de uma interpretação incompleta:

Algum tempo atrás ocorreu uma pequena greve geral de professores.		A greve dos professores
E foi com essa greve que alguns alunos puderam perceber que não precisam de professores para aprender, se as pessoas pegarem os livros originais para ler, eles vão aprender mais.	➔	A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia) A (re)descoberta dos textos originais
Porque antes do professor passar a matéria para os alunos eles fazem um resumo mal feito.	➔	Os resumos malfeitos dos professores
E hoje podemos perceber que as pessoas estão lendo cada dia menos, e as bibliotecas estão cada dia mais varias coisas que não poderia estar acontecendo.	➔	[Argumento próprio provavelmente a partir de experiência pessoal]

(RF 11)

Em termos de avaliação, A11 não faz nenhuma, nem em RI nem em RF. De qualquer forma, é visível que o aluno se apropriou do texto-fonte, uma vez que consegue recuperar, em RF, mais informações dele do que em RI.

3.1.3.11.2 Procedimentos de inserção de vozes

A11 utiliza, em RI, um verbo que confere a ação do dizer ao texto:

> "O texto "Leia sempre o original'' da revista Veja da editora Abril **deixa claro**..."
>
> **(RI-A11)**

Em RI, A 11, faz uso apenas de uma expressão que revele operação discursiva (*deixa claro*). E, em RF, A11 não utiliza nenhum procedimento de inserção de vozes.

3.1.3.11.3 Adjetivos avaliativos

A11 não faz uso de adjetivos avaliativos nem em RI nem em RF.

3.1.3.12 Aluno 12

3.1.3.12.1 Plano global mínimo trabalhado

A12, em RI, retoma somente o nome do autor do texto-fonte e seu papel social:

> Este texto cujo o autor chama-se Stephen Kanitz que lecionou por trinta anos extraídos de uma revista.
>
> **(RI-A12)**

Em RF, observa-se que somente retoma o nome do autor do texto-fonte:

> O autor Stephen Kanitz aproveita a greve dos professores para abordar a evasão...
>
> **(RF-A12)**

Comparativamente, pode-se considerar que somente o nome do autor do texto-fonte teve realmente importância para A12, uma vez que, em RF, ele apaga a informação do papel social do autor do texto-fonte.

Em relação aos resumos, A12, em sua RI, faz duas inferências não autorizadas e enviesa as idéias iniciais do autor do texto-fonte:

O autor tenta mostrar para seus leitores a importância do incentivo do professor para com seus alunos que passaram a adquirir o hábito de freqüentar as bibliotecas, que por hora muitas delas encontram-se abandonadas. Devido a falta de incentivo e recursos dos nossos governantes que muitas vezes deixam equipar e implantar recursos nas próprias bibliotecas, resolvem contratar professores do qual muitas das vezes não estão qualificados para ensinar o aluno a importância de ter o hábito de ler um livro, o que ocorre na falta de interesse dos mesmos gerando um certo abandono não só por parte do governo mas também dos alunos, *tornando a biblioteca como um bicho papão, de quem entrar lá vai ser devorado. Em fim eles não sabem que ao entrar lá vai ser devorado sim mas com conhecimento, cultura e aprendizado.* Devemos valorizar mais o nosso conhecimento através da leitura e para isso freqüentando cada vez mais nossas bibliotecas.	➔	[Inferência não autorizada pelo texto-fonte] [*Inferência não autorizada pelo texto-fonte*]

(RI-A12)

Em RF, A12 recupera seis tópicos do texto-fonte, incluindo uma inferência não autorizada. Diferentes do que apresentou em RI, A 12 consegue se ater mais ao texto-fonte e apresenta dele mais dados:

O autor Stephen Kanitz aproveita a greve dos professores para abordar a evasão que vem acontecendo nas bibliotecas brasileiras. O autor relata que há professores que ao invés de estudar o conteúdo acaba lendo o conteúdo escrito e acaba não passando para seus alunos todo o conhecimento. O autor compara a valorização do bibliotecário dos EUA com o do Brasil mostrando a importância que o mesmo tem no país.	➔	A greve dos professores A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente Os resumos malfeitos dos professores [Entende como aula

		mal dada.] A comparação entre o ganho dos professores com o dos bibliotecários norte-americanos
Ele relata a vivencia que teve ao ir pela primeira vez a biblioteca, a emoção que teve de ler verdadeiros livros que eram importantes para conhecimento. Enfim, Stephen Kanitz descreve a importância de ter professores capacitados na sala de aula para facilitar e influenciar seus alunos a aprender da maneira correta e freqüentar as bibliotecas afim de melhorar seu aprendizado.	➔	Relato de experiência pessoal do autor com bibliotecas O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimição de dúvidas

(RF-A12)

Em termos de avaliação A 12 não apresentou, tanto em RI como em RF, nenhuma marca.

De certo modo, A12, em RI mostra uma distorção do conteúdo lido no texto-fonte, apresentando, em RF, maior clareza de compreensão.

3.1.3.12.2 Procedimentos de inserção de vozes

A12 utiliza, em RI, somente:

> O autor t**enta mostrar** para seus leitores a [...]

(RI-A12)

Em RF, A12 apresenta maior diversidade de verbos do dizer do autor:

> O autor Stephen Kanitz **aproveita** a greve dos professores **para abordar** [...]
> O autor **relata** que [...]
> O autor **compara** a [...]
> Ele **relata** a vivencia que teve [...]
> [...] Stephen Kanitz **descreve** [...]

(RF-A12)

Percebe-se que A12 apresentou em RI uma locução verbal que representa uma operação de ação (*tenta mostrar)*. Já em RF, diversifica: operação de ação (*aproveita*), operação discursiva (*aborda, compara, descreve*) e operação lingüístico-discursiva (*relata*).

3.1.3.12.3 Adjetivos avaliativos

A12 não faz uso de adjetivos avaliativos em nenhuma das duas resenhas.

3.1.3.13 Aluno 13

3.1.3.13.1 Plano global mínimo trabalhado

A13, em RI, retoma, em termos de descrição técnica, o nome do autor do texto-fonte, seu papel social, nome da revista, edição e apresenta o título do texto-fonte somente no segundo parágrafo:

> Um texto escrito por Stephen Kanitz que foi professor universitário, foi publicado na revista Veja, da editora Abril, da edição 1802, ano 36, número 19, na data de 14 de maio de 2003.
>
> **(RI-A13)**

Em RF, não há qualquer informação sobre a descrição técnica. Comparativamente, pode-se considerar que o aluno, em relação a esse quesito, retrocedeu, pois, ao apagar RF essas informações, não lhes atribui a importância devida.

Em relação aos resumos, A13, em sua RI, recupera três tópicos do texto-fonte, incluindo uma inferência que não constrói um trecho coerente *"O texto ''Leia sempre o original" mostra mais que é em ressalto..."* :

O texto ''Leia sempre o original" mostra mais que é em ressalto sobre o pouco interesse do aluno em uma biblioteca que de certa forma isso ocorre pela grande	➔	[Inferência incoerente e não autorizada]

quantidade de professores formados, pois isso facilita a aprendizagem.		
Com esse meio entre o professor biblioteca e aluno significa que é raros professores que estimulam ou influenciam o aluno ler; hoje o aluno recebe um material didático confuso ou incompleto, mais não tem interesse em entrar na biblioteca procurar o livro original do assunto e pesquisar para complementar o estudo.	➔	Os resumos malfeitos dos professores O rareamento de professores que incentivam a leitura e são facilitadores da aprendizagem
O próprio titulo do texto faz uma reflexão aos alunos, entenda-se que ao invés de esperarmos somente pela resposta do professor. Significa que temos que procurar nos livros específicos referente ao assunto tratado, do que se trata.	➔	A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)

(RI-A13)

Em RF, A13 recupera cinco tópicos do texto-fonte, incluindo uma interpretação equivocada – *"Eu também afirmo que com contratações dos professores nas escolas diminui o interesse do aluno buscar no livro suas duvidas":*

O autor define que atualmente as bibliotecas não são tão utilizadas como antigamente. Eu também afirmo que com contratações dos professores nas escolas diminui o interesse do aluno buscar no livro suas duvidas.	➔	A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente [Inferência não autorizada]
Stephen Kanitz compara os salários dos professores com construção de bibliotecas, ou seja, afirma que seiscentos professores financiar 5000 bibliotecas com 10000 livros cada uma.	➔	A probabilidade de avanço, em uma visão de administrador, no deslocamento do investimento em contratação de mais professores para investimento em expansão de bibliotecas
No texto é exemplificado que nos Estados Unidos uma bibliotecária ganha mais que um professor.	➔	A comparação entre o ganho dos professores com o dos bibliotecários

		norte-americanos.
Kanitz conclui que os alunos devem se interessar mais pelas obras dos livros originais ao invés de ficar esperando o professor; o autor sugere que o aluno durante as aulas vê que tem algo errado ou está incompleto, que o aluno dirija-se até a biblioteca para entender e se aprofundar no assunto.	➔	A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros e não no professor A valorização dos textos originais

(RF-A13)

Em termos de avaliação, A13 não apresenta nenhuma marca nem em RI nem em RF.

De certo modo, A13 avançou no que se refere à recuperação das informações principais do texto-fonte, demonstrando que sua segunda leitura do texto foi mais produtiva.

3.1.3.13.2 Procedimentos de inserção de vozes

A13 usa, em RI, um único verbo do dizer do autor referindo-se ao texto:

> O texto ''Leia sempre o original" **mostra** [...]

(RI-A13)

Em RF, usa três verbos de dizer diferentes:

> O autor **define** que atualmente as bibliotecas...
> Stephen Kanitz **compara** os salários...
> Kanitz **conclui** que os alunos devem
> [...] autor **sugere** [...]

(Rf-A13)

Em RI, o aluno usa um verbo *(mostra)* que revela uma operação de ação. Em RF, usa dois verbos (*conclui, sugere*) que revelam operações de ação e dois verbos *(define, compara*) que revelam operações discursivas. Nesse quesito também houve avanço.

3.1.3.13.3 Adjetivos avaliativos

A13 não faz uso de adjetivos avaliativos em nenhuma das duas resenhas.

3.1.3.14 Aluno 14

3.1.3.14.1 Plano global mínimo trabalhado

A14, em RI, em termos de descrição técnica, retoma título, nome do autor do texto-fonte, papel social, nome da revista, edição e data:

> Nosso texto chama-se ’’Leia sempre o original‘‘ de Stephen Kanitz, que foi professor universitário por 30 anos. Foi tirado de um artigo escrito para a revista Veja, edição 1082, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003.
>
> **(RI-A14)**

Em RF, recupera autor e título do texto-fonte, embora seja importante ressaltar que o faça no último parágrafo de sua resenha.

> Texto é de Stephen Kanitz, revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, número 19 , de 14 de maio de 2003, página 20.
>
> **(RF-A14)**

Comparativamente, pode-se considerar que o em RI, o aluno, apresenta mais adequadamente a descrição técnica do texto-fonte do que em RF, até porque só informa os dados no último parágrafo.

Em relação aos resumos, A14, em sua RI, recupera três tópicos do texto-fonte, incluindo dois argumentos próprios - uma inferência não autorizada e um argumento de senso comum:

Trata-se de um artigo que considera importantíssima a existência das bibliotecas, conta momentos que alunos descobriram, por força de uma greve de professores, o prazer de ir a uma biblioteca e ler livros originais, sem a interferência dos resumos dos professores.	➔	A greve dos professores A conseqüência da greve: o retorno aos livros e às bibliotecas

Ele enaltece a existência da valorização das bibliotecas nos EUA comparadas as do Brasil. Apesar de não tirar o mérito da profissão dos professores, acha que seria muito melhor os professores orientarem os alunos a fazer apenas resumos. As bibliotecas no Brasil não são valorizadas, nem há incentivos para tal idéia de aumentar o número delas.	➔	A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA [Inferência não autorizada]
Há muito mais interesse em manter cidadãos na ignorância. Não é um problema dos alunos, mas sim cultural.	➔	[Argumento de senso comum]

(RI-A14)

Em RF, A14 recupera três tópicos do texto-fonte, incluindo duas inferências não autorizadas:

O texto faz uma comparação entre os valores colocados nos livros atuais e nos livros anteriores. Conseqüentemente nos leva a conclusão que os livros antigos, eram escritos com mais paixão, com a intenção de ''convencer'' quem os lia que estava ali uma verdade absoluta.	➔	[Inferência não autorizada]
Relembra um evento de alguns anos quando por falta de professores muitos alunos foram levados a buscar livros nas bibliotecas resgatando obras há muito não procuradas.	➔	[Apaga a palavra "greve – substitui para evento quando por falta de professores"] A (re)descoberta dos textos originais
Nos leva a pensar qual o sentido da existência das bibliotecas, principalmente no Brasil, onde os alunos são desestimulados a procura-las. Temos muito menos bibliotecas no Brasil do que no resto do mundo.	➔	[Inferências não autorizadas]
No texto á um estimulo a leitura dos livros originais do que pequenos textos ou resumos.	➔	A valorização dos textos originais e da figura do autor

(RF-A14)

A14 não faz avaliação em nenhuma das resenhas, quer seja em RI ou RF.

A14 aproximou-se mais de um resumo do que de uma resenha crítica nos dois momentos de produção.

3.1.3.14.2 Procedimentos de inserção de vozes

A14, em RI, ao utilizar verbos de inserção de vozes, relaciona-os ao texto e não ao autor:

> Trata-se de um **artigo** que **considera** importantíssima...
> **Ele** [o artigo] **enaltece** a existência da valorização...
>
> **(RI-A14)**

Em RF, A 14 continua a conferir as ações ao texto:

> **O texto faz uma comparação** entre os valores [...]
> Conseqüentemente [o texto] **nos leva a** conclusão que [...]
> [o texto] **Relembra** um evento de...
> [o texto] **Nos leva** a pensar [...]
>
> **(RF-A14)**

Percebemos que A14 apaga o autor, o que pode se comprovar por citá-lo apenas em RF e mesmo assim no último parágrafo e por, no decorrer de RI e RF, conferir as ações ao texto, personificando-o. Os verbos selecionados revelam operações de ações (*nos levar a conclusão, relembrar, nos levar a pensar*) e uma expressão que revela uma operação discursiva (*fazer uma comparação*).

3.1.3.14.3 Adjetivos avaliativos

A14 não faz uso de adjetivos avaliativos em nenhuma das duas resenhas.

3.2 Visão geral sobre o desenvolvimento do grupo e a avaliação da SD aplicada

3.2..1 Plano global mínimo trabalhado

A seguir discorrerei sobre os resultados gerais quanto ao plano global mínimo trabalhado, avaliando ao final de cada item a seqüência didática aplicada.

3.2.1.1 Descrição técnica

	RI				RF			
	Autor	Papel social do autor	Título	Fonte	Autor	Papel social do autor	Título	Fonte
A1	2		1		2		1	
A2	1	2			1	2	3	4
A3	2		1	3	1	2		3
A4	1	2	4	3	1	2		3
A5			1		2			1
A6	2		1	3	1	3		2
A7		2	1		1			
A8								
A9	2			1	1			
A10	1							
A11	1							
A12	1	2			1			
A13	1	2		3				
A14	2	3	1	4	1			2

Tabela 2: Descrição técnica em RI e RF.

A princípio, desejava-se que os alunos pudessem apresentar na descrição técnica informações como: autor, papel social do autor, título do texto-fonte e propriamente a fonte do texto. Os números atribuídos à tabela referem-se à posição em que essas informações se apresentaram tanto na RI como na RF.

Olhando para A4, por exemplo, percebemos que somente fugiu à seqüência desta apresentação no título e na fonte, ou seja, apresentou as marcas de descrição técnica informando autor, papel social do autor e fez inversão na fonte e título (1, 2, 4 e 3).

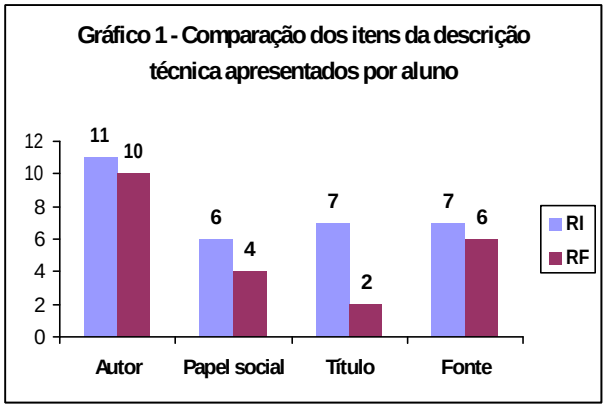
Certamente, não tomo essa seqüencialidade rigidamente, porém chamou-me atenção, sobretudo porque, comparativamente, em RF essas informações técnicas foram, em muitos casos, apagadas.

Em RI, somente dois alunos (A4 e A14) recuperaram todos os elementos que compõem, ou deveriam compor, a descrição técnica. Em RF, somente um aluno (A2) recuperou os elementos dessa descrição, sendo que A4 e A 14 os apagaram.

Observando os dados percebemos também que em RI, três alunos recuperam três elementos dessa descrição; quatro alunos recuperam dois elementos e dois alunos, um elemento.

Já em RF, três alunos recuperam três elementos descritivos; dois alunos recuperam dois elementos dessa descrição técnica e quatro alunos recuperam um elemento somente da descrição técnica do texto-fonte. Somente um aluno não apresentou essa descrição quer seja em sua RI ou RF.

Em termos gerais, houve um retrocesso de RI para RF quanto ao resgate da descrição técnica, conforme demonstra o gráfico:



Hipotetizo que, provavelmente, isso se deva ao fato de que os alunos entenderam que esses dados já haviam sido trabalhados em RI e, num segundo momento, eles podem ter sido entendidos, pelos alunos, como irrelevantes; essa idéia, porém, choca-se com o princípio básico de se resenhar um texto de um outro autor, ou seja, informar ao menos quem enunciou o texto original.

Outro fato que chama a atenção é o apagamento do título do texto-fonte. 85% dos alunos deram mais importância ao nome do autor do que ao título do artigo, tanto em RI como em RF. Uma provável explicação para isso pode estar na identificação dos alunos com o autor: são todos da área de Administração. Os alunos demonstraram interesse ao ler o texto, uma vez que tinha sido escrito por um administrador, porém apagaram a informação do título do texto.

Avaliação de minha SD

Neste ponto, entendo que o trabalho com o contexto de produção foi algo que eu poderia ter aprofundado na seqüência didática. O aluno não percebeu o seu papel como resenhista, não entendeu os objetivos de uma resenha, não entendeu que o gênero resenha crítica parte de um texto de outro autor e que os dados descritivos técnicos devem ser registrados.

3.2.1.2 Resumos

Para verificar os resumos que figuraram nas resenhas dos alunos, parti do plano global do artigo de Kanitz, recuperado abaixo:

A. Uma greve de professores
B. Conseqüência dessa greve: o retorno às bibliotecas
C. A (re)aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia)
D. A (re)descoberta dos textos originais
E. Os resumos malfeitos dos professores
F. O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimição de dúvidas
G. A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente
H. A probabilidade de avanço, em uma visão de administrador, no deslocamento do investimento em contratação de mais professores para investimento em expansão de bibliotecas
I. A contraposição entre o elitismo das universidades e a democracia das bibliotecas
J. A conseqüência de menor dependência em relação aos professores e incremento da autonomia
K. Relato de experiência pessoal do autor com bibliotecas
L. A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA
M. A comparação entre o ganho dos professores com o dos bibliotecários norte-

americanos
N. O rareamento de professores que incentivam a leitura e são facilitadores da aprendizagem
O. A prescrição de que os alunos devem buscar auxílio e recursos nos livros e não no professor
P. A valorização dos textos originais e da figura do autor

Tabela 3: Plano global do artigo *Leia sempre o original* (Stephen Kanitz).

A Tabela 3 mostra os tópicos do plano global utilizados por mim como critérios para identificar os conteúdos recuperados pelos alunos. As Tabelas que reúnem o levantamento da retomada desses conteúdos, bem como a seqüência em que apareceram, tanto em RI como em RF, seguem:

	Resenha inicial															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
A1	1		2 e 6			3	4								5	
A2	1							2				1				
A3						3										2 e 5
A4			1				2									3
A5					1		2					3			4	5
A6			1	2			3									4
A7	1	2		3								4				
A8	1		2													
A9											2					1
A10				2					1					3		
A11					2										1	
A12																
A13				3	1									2		
A14	1	2										3				

Tabela 4: Resumos em RI.

	Resenha final															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
A1	2		3		6							4		5	1	7
A2	1	2				3						5	4			
A3	1	2						3								
A4			2	4											1 e 3	5
A5	1 e 7	2	3		5		6					8			9	4e9
A6							1									2 (2x)
A7	1	2			3		4									
A8	1									2		3				
A9						2	1									3
A10							1									
A11	1		2	3	4											
A12	1				3	6	2				5		4			
A13							1	2					3		4	5
A14				1												16

Tabela 5: Resumos em RF.

Quando olhamos para as Tabelas 4 e 5, especialmente a primeira, observamos grandes espaços vazios (destacados em cinza claro) que representam conteúdos não recuperados pelos alunos. Em RI, por exemplo, constatei que, dos conteúdos que deveriam ter sido recuperados pelos alunos, dois foram apagados completamente: **J.** *A conseqüência de menor dependência em relação aos professores e incremento da autonomia* e **M.** *A comparação entre o ganho dos professores com o dos bibliotecários norte-americanos.*

Itens que não mereceram muita atenção dos alunos em RI1, com baixa ocorrência de retomada nas resenhas, foram:
H. *A probabilidade de avanço, em uma visão de administrador, no deslocamento do investimento em contratação de mais professores para investimento em expansão de bibliotecas* (1x);
K: *Relato de experiência pessoal do autor com bibliotecas* (1x)
I. *A contraposição entre o elitismo das universidades e a democracia das bibliotecas* (1x).

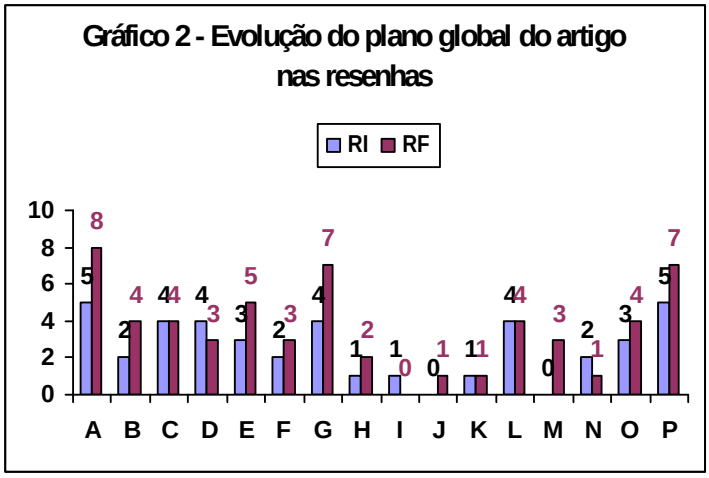
Para todas as RIs, um item mereceu mais atenção, embora não tenha sido unânime, foi o **P.** *A valorização dos textos originais e da figura do autor*.

Entendo que os itens que poderiam ser responsáveis por constituírem a "espinha dorsal" do texto-fonte poderiam ser os itens
A. *Uma greve de professores* (recuperado por 5 alunos);
B. *Conseqüência dessa greve: o retorno às bibliotecas* (recuperado por 2 alunos);
P. *A valorização dos textos originais e da figura do autor* (recuperado por 6 alunos).

A maioria dos alunos parece não ter entendido que houve, segundo o texto-fonte, o movimento *greve* X *retorno às bibliotecas* X *valorização dos textos originais*.

Em linhas gerais, ainda no tocante aos resumos, em RI algumas inferências não autorizadas foram feitas pelos alunos, apontadas nas

avaliações individuais. Além disso, houve também ocorrências de apagamento da figura do autor do texto-fonte com a decorrente apropriação indevida das idéias desse autor, bem como usar o texto-fonte para corroborar idéias de Kanitz apropriadas indevidamente. O gráfico a seguir mostra essas informações de modo mais esquemático:



É possível hipotetizar que alguns alunos não conseguiram se colocar no papel de resenhistas: não entenderam que o texto-fonte era de outro autor e que ele deveria ser mencionado. Em grande parte das vezes, os alunos tomaram para si as idéias de Kanitz. Como houve a incidência de inferências não autorizadas, creio que houve problemas de leitura e interpretação. Esses dados demonstram o que nós, professores de produção de texto, observamos: os alunos rotineiramente se envolvem com a temática dos textos que lêem, fazem inferências a partir do que já vivenciaram (o que pode não ser suficiente para a compreensão dos textos propriamente), reproduzem o senso comum e tomam para si as idéias dos autores lidos. Quando articulam as idéias do autor ao seu próprio universo, suas próprias idéias, não percebem que devem ter um distanciamento do autor do texto-original, pois as idéias que trabalharão em seus textos são alheias e o papel deles é o de, no caso de uma resenha crítica acadêmica, reproduzi-las de maneira sintética, citando o autor de forma fiel e explícita, além de fazer uma avaliação do texto-fonte que seja consistente, relacionada a algum material já lido, a argumentos tirados de outros textos, e não baseados em senso comum e julgamento subjetivo.

Com relação à RF, em linhas gerais, nenhum aluno informa o item **I.** *A contraposição entre o elitismo das universidades e a democracia das bibliotecas* e somente um aluno registra o item **J.** *A conseqüência de menor dependência em relação aos professores e incremento da autonomia*.

Por outro lado, nas RF, aparecem os itens:
A. *Uma greve de professores* (retomado por 9 alunos);
B. *Conseqüência dessa greve: retorno às bibliotecas* (retomado por 4 alunos);
P. *A valorização dos textos originais e da figura do autor* (retomado por sete alunos).

Esse levantamento pode apontar para o fato de que os alunos não deram importância à seqüência de fatos expostos pelo autor do texto-fonte. Comprova-se aí o fato de os alunos, em muitas oportunidades, apagarem algumas informações, julgarem relevantes informações que não eram tão relevantes ou fazerem inferências não autorizadas, substituindo, assim, muitas idéias do texto-fonte por problemas de leitura e interpretação.

Avaliação de minha SD

No quesito *resumos,* considerando os dados mencionados, no que tange à “espinha dorsal” do texto-fonte (itens **A.**, **B.** e **P.**) verifico que houve um avanço em RF em relação a RI, pois os dois primeiros itens foram mais retomados no segundo texto e o terceiro manteve-se estável. Entretanto, é necessário registrar que alguns itens retomados em RI foram apagados em RF, o que fez com que os segundos textos fossem mais reduzidos do que os primeiros.

Com relação às inferências não autorizadas, houve uma pequena diminuição em RF, o que mostra um tênue avanço no sentido de os alunos perceberem a importância de não se alterarem as informações expostas pelo autor do texto-fonte.

Ao voltar para minha SD, suponho que, neste ponto, um trabalho mais aprofundado com o plano global do texto original daria aos alunos mais condições de entenderem as idéias do autor do texto-fonte e a relação entre essas idéias.

3.2.1.3 Avaliação

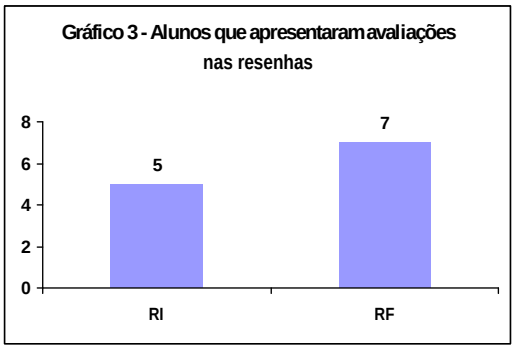
Para discorrer sobre a parte de avaliação, apresento a Tabela 6, com as ocorrências de partes avaliativas tanto em RI quanto em RF, indicando sua localização:

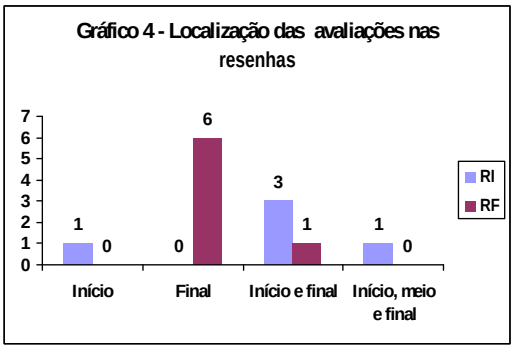
	RI			RF		
	Início	Meio	Final	Início	Meio	Final
A1						X
A2	X		X			X
A3	X	X	X			X
A4	X		X	X		X
A5	X					
A6						X
A7						X
A8						
A9	X		X			X
A10						
A11						
A12						
A13						
A14						

Tabela 6: Avaliações em RI e RF.

Pode-se observar que, em RI, seis alunos apresentaram a parte de avaliação e, em RF, sete alunos apresentaram essa parte. Entretanto, a posição em que se encontra essa avaliação, em RI, distribuídas um pouco no início e um pouco no final, concentrou-se, em RF, só no final. Apenas um aluno manteve a avaliação tanto no início quanto no final. Com isso, pode-se imaginar que houve uma redução da parte avaliativa nessas segundas resenhas. Essas as avaliações baseavam-se muito em julgamentos subjetivos

e caracterizavam-se em parte como prescrições. Observemos os gráficos com a síntese:





Avaliação de minha SD

Ainda que tenha explicado para os alunos que as resenhas críticas requerem parte avaliativa, que tivesse discutido com eles as avaliações que permeavam as resenhas estudadas na SD, os alunos não se apropriaram dessa noção. Mantiveram-se no nível subjetivo (concordo/não concordo) e prescritivo, em alguns momentos. Creio que tivesse sido mais produtivo se o foco do módulo se voltasse para resenhas não só jornalísticas, mas também acadêmicas, que trazem uma avaliação pautada em relação com outras vozes, com outros trabalhos, com argumentos consistentes e menos subjetivos. É provável que esse olhar mais detido para resenhas acadêmicas auxiliassem no próprio desenvolvimento da criticidade dos nossos alunos frente a uma situação específica em que eles devam se colocar.

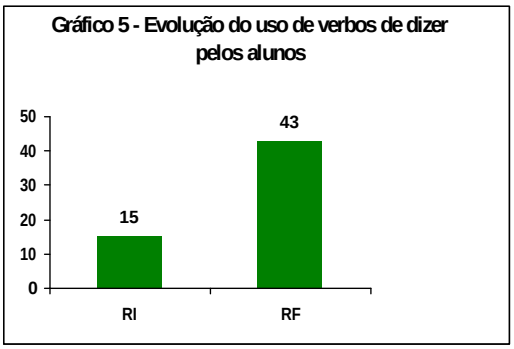
3.2.2 Procedimentos de inserção de vozes

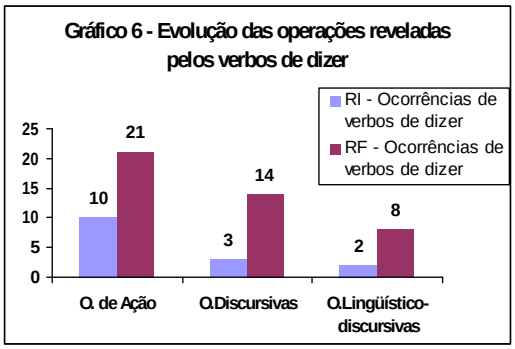
Observei, com relação aos procedimentos de inserção de vozes que pressupõem o uso de verbos de dizer, o que aparece na Tabela 7:

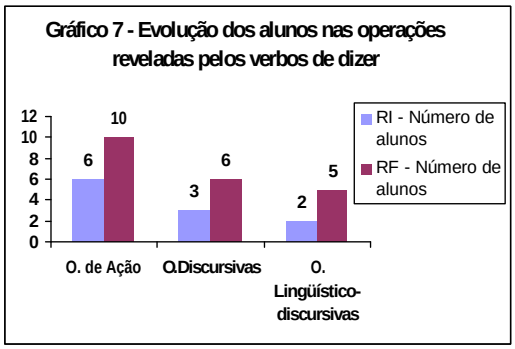
	RI				RF			
	Verbos usados	**O. de ação**	**O. discursiva**	**O. lingüístico-discursivas**	**Verbos usados**	**O. de ação**	**O. discursiva**	**O. lingüístico-discursivas**
A1	trazer	1			fazer um apelo	1		
	dizer (2)	2			lembrar	1		
					nos pedir	1		
A2	compartilhar			1	expôr	1		
					afirmar			2
					justificar		1	
					exemplificar		1	
					comparar		1	
A3								
A4	relatar			1	trazer	1		
					escrever		1	
					mostrar	1		
					enfatizar			1
					mostrar	1		
A5	trazer	1			trazer	1		
					demonstrar	1		
					enfatizar			1
					tomar	1		
					sugerir	1		
A6	propor	1			publicar	1		
	mostrar	1			incentivar	1		
					exprimir		1	
A7	ter abordagem		1		trazer	1		
A8	Não usa				Não usa			
A9	abordar		1		relatar			1
	segundo				introduzir		1	
					caracterizar			1
					justificar		1	
					concluir	1		
					defender		1	
A10	Não usa				Não usa			
A11	deixar claro		1		Não usa			
A12	tentar mostrar	1			aproveitar para	1		
					abordar		1	
					relatar (2)			2
					comparar		1	
					descrever		1	
A13	mostrar	1			definir		1	
					comparar		1	
					concluir	1		
					sugerir	1		
A14	considerar	1			fazer comparação		1	
	enaltecer	1			levar	1		
					relembrar	1		
					levar	1		

Tabela 7: Inserção de vozes por uso de verbos de dizer em RI e RF.

Considero que houve um significativo avanço nesse aspecto. Os alunos não só usaram mais verbos de dizer em RF (43 ocorrências contra 15 em RI), como também utilizaram maior variedade. Continuaram se concentrando nos verbos que revelam operações de ação (em RI, 6 alunos, e em RF, 15), embora tenham evoluído nos que revelam operações discursivas (em RI, 2, e em RF, 8) e também lingüístico-discursivas (em RI, 2, e em RF, 6). Essas considerações ficam mais claras se visualizadas nos gráficos a seguir:







O menor índice dos verbos que apresentam as operações lingüístico-discursivas pode corresponder ao fato de faltarem aos alunos elementos para fazê-los estabelecer relação com outras vozes. Por outro lado, os alunos apresentam avanços no que se refere a identificar as ações do autor no texto, o que fica bastante perceptível na diversidade dos verbos utilizados.

A partir desse levantamento, feito com base no trabalho de MUNIZ-OLIVEIRA (2005), que trabalhou também com resenha crítica focando os

verbos do dizer das ações do autor, apresento e amplio[29], com base nos verbos identificados no meu *corpus* de análise, a sistematização desses verbos proposta pela autora, que relaciona alguns verbos às operações a que eles fazem referência:

Verbos referentes às operações de ação	**Verbos referentes às operações discursivas**	**Verbos referentes às operações lingüístico-discursivas**
O efeito que o autor resenhado quer atingir.	O resenhista interpreta o modo de organização e escolha de conteúdo temático.	O resenhista interpreta a relevância e a articulação do segmento do texto e o estabelecimento de relação com outras vozes.
apresentar **buscar convidar** fazer proposta de lembrar procurar propor submeter a **considerar** sugerir **tenta mostrar** mostra **expor** **aproveitar** **trazer** fazer um apelo **publicar** **exprimir** **incentivar** concluir **nos leva a pensar** **enaltecer**	abordar analisar argumentar **começar** descrever discutir esclarecer focalizar defender a tese definir denominar justificar **lançar a hipótese** **terminar** **exprimir** **comparar** **escrever** **exemplificar** introduzir **deixar claro**	advogar aprofundar assumir avançar na questão condenar chamar atenção criticar **dizer** enfatizar fazer referência postular retomar **compartilhar** afirmar **relatar**

Quadro 2: Sistematização de verbos de dizer.

Avaliação da minha SD

Com relação a esse aspecto, posso observar claramente que os trabalhos com os verbos do dizer da ação do autor apresentaram bons resultados. Assim, creio que a elaboração do módulo referente aos verbos de dizer em minha SD tenha sido eficaz.

[29] Os verbos acrescidos por mim estão destacados.

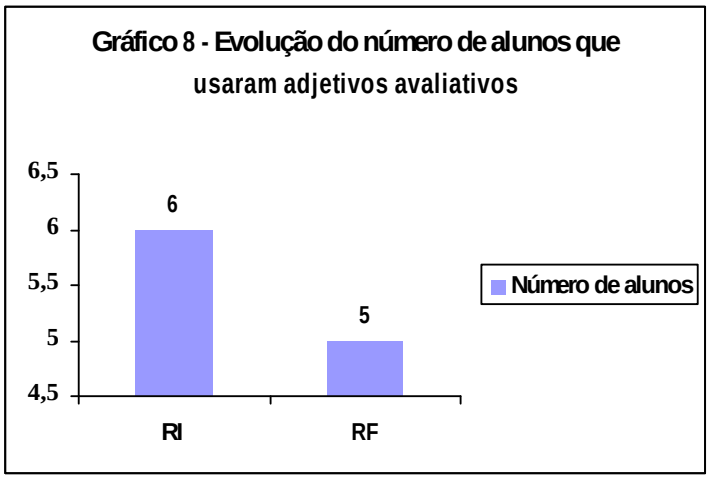
3.2..3 Adjetivos avaliativos

Quanto aos adjetivos avaliativos, apresento os dados na Tabela 8:

	RI		RF	
	Usa	**Não usa**	**Usa**	**Não usa**
A1	interessante		feliz	
A2			bem colocadas	
A3	muito importante			
	necessário			
A4	renomado		interessante	
	importante			
A5			triste	
A6				
A7		x		x
A8	bem interessante		muito enriquecedor	
A9		x		x
A10		x		x
A11		x		x
A12		x		x
A13		x		x
A14		x		x

Tabela 8: Uso de adjetivos avaliativos em RI e RF.

Pelo exposto, posso depreender facilmente que não houve avanço nesse quesito. É possível hipotetizar, com esses dados, que os alunos não conseguiram desenvolver elementos lingüísticos para uma avaliação que pudesse estabelecer relação com os conhecimentos já adquiridos, ou que, por ventura, já os tivessem adquirido. 50% dos alunos não fizeram uso de adjetivos avaliativos de qualquer espécie e os outros 50%, quando fizeram, empregaram-nos com desvio de sentido. A visualização em gráfico dessa performance ficou assim:



Cruzando esse dado (do pouco uso de adjetivos avaliativos) com o fato de ter havido poucos alunos apresentando partes de avaliação em suas resenhas, hipotetizo que eles não estão preparados para fazer uma avaliação crítica acadêmica, além disso, considero não ter trabalhado esse assunto suficiente e eficazmente. Ainda assim, verifico que os alunos, ao serem chamados a dar sua opinião, fazem-na limitando-se a dizer: “É legal.”, “Não é legal.”. É muito provável que haja aí um problema formação dos alunos, de falta de leituras e de conhecimentos de mundo, o que os impossibilita de avaliar situações ou textos de modo consistente.

Avaliação de minha SD

O fato de não ter dedicado nenhum módulo especificamente ao uso de adjetivos avaliativos certamente influenciou no resultado obtido nesse aspecto. Embora eu tenha comentado detidamente o uso desse adjetivos em todos os módulos que focaram resenhas críticas, destacado o efeito que eles causam no leitor, a avaliação que eles revelam do autor, isso não foi registrado. Assim, seria necessário ter elaborado um módulo focando especificamente esse uso.

.....

Terminada minha análise, passo à parte final, com considerações que julgo relevantes para sintetizar os resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO IV
Considerações finais

Ao iniciar a parte final desta pesquisa, retomo o ISD, em um dos seus princípios básicos, que é o de não estabelecer diferença entre "ciência prática" e “ciência teórica". Uma ciência não existe sem outra. Todas, para o ISD, de certa forma, colaboram para a resolução de problemas em que a linguagem está envolvida. Linguagem, instrumentos lingüísticos e experiências sócio-culturais estiveram interligados a esta pesquisa por todo o seu percurso.

O trabalho junto aos meus alunos universitários com o gênero resenha crítica revelou aspectos importantes no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A SD elaborada por mim, em linhas gerais, mostrou-se eficiente em aspectos sobre os quais eu já tinha domínio na época dessa elaboração (o contexto de produção, plano mínimo global, verbos de dizer, adjetivos avaliativos). Em alguns aspectos, porém, só pude ter real noção do que poderia ter feito, no momento da análise dos dados obtidos, em uma fase em que já tinha me apropriados dos princípios teóricos do ISD.

O trabalho com uma SD se inicia a partir da escolha de um determinado gênero a ser ensinado, do que decorre a construção de um modelo didático que reúna as características mínimas observadas em exemplares desse gênero que possam ser comuns num dado contexto e momento específicos.

O esforço de identificar, descrever e classificar gêneros solicitados na academia parece ser útil, uma vez que cada ação de linguagem, trabalhada em

seu próprio contexto, propicia o desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas.

Assim, trabalhar com um modelo didático de gênero orientado por um objetivo educacional que se volte para minimizar as dificuldades de alunos do primeiro ano de cursos superiores noturnos pareceu figurar como uma possibilidade produtiva para o ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos.

Além disso, a dinâmica proposta pelas seqüências didáticas a serviço do trabalho com modelos didáticos de gêneros não resvala no ensino-aprendizado mecânico, sem reflexão, sem auto-avaliação. Um modelo didático do gênero que se queira ensinar não deve ser tomado mecanicamente; deve ser visto como uma ferramenta que, ao lado de outras, pode vir a ser continuamente adaptada às situações concretas. Deve-se, antes de qualquer coisa, compreender-se a complexidade da ação humana na qual a ação de linguagem se realiza e tomar os textos como espaço em que a dialética entre a criatividade das ações humanas e as restrições sociais se mostram de maneira mais evidente, incluindo aí o quadro das atividades educacionais.

Percebi, pelos resultados das pesquisas, que os alunos se apropriam do gênero por meio da mediação de estratégias sistemáticas de ensino intervencionista, construindo e reconstruindo a linguagem em várias outras situações concretas de comunicação, ainda mais complexas, que podem levá-los a uma autonomia progressiva nessas mesmas atividades comunicativas complexas.

A partir dos resultados das análises, percebi que os alunos produziram, ao final, mais resumos do que resenhas. Ficou claro que o módulo que trabalhou com os verbos do dizer da ação do autor foi o mais entendido pelo aluno.

Minha autocrítica, nesta pesquisa, dá conta de que, como pesquisadora, seria necessário que eu tivesse conhecimentos mais amplos dos aportes teóricos do ISD que abracei para esta pesquisa na época do desenvolvimento

de minha seqüência didática, como já afirmei. Como eu estava ainda em início dos estudos teóricos, obtive um resultado parcial em vista de algumas inadequações e falhas na seqüência elaborada e aplicada.

Uma proposta para o ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica acadêmica ou qualquer outro gênero que se queira ensinar deve levar em consideração, principalmente, o contexto de produção, ou seja, dar aos alunos oportunidade de ficcionalizar, tão enfatizada no ensino universitário dos últimos tempos, a partir do que chamamos *"cases*", principalmente no curso de Administração Geral: "Imagine que você tem diante de si uma equipe e...". Dessa forma, eles perceberiam, na prática, algo que nós, professores, temos destacado: "Não se esqueça de que você escreve para um outro ler". Com o trabalho adequado do contexto de produção, pode-se, a partir de um modelo didático apropriado ao gênero que se queira ensinar, elaborar as seqüências didáticas pertinentes ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Esse movimento pode ocorrer em todas as aulas, qualquer que seja o gênero-objeto de trabalho.

Encerro esta pesquisa com a certeza de ter me modificado como pesquisadora e, sobretudo, como professora universitária. Como pesquisadora, entendo que é necessário que, antes de qualquer aplicação da pesquisa tenha-se claro todo o conhecimento teórico que se estuda e que se abrace e que se entenda como aquele que represente aquilo em que se acredite: o desenvolvimento do humano propiciado pela linguagem (ISD). Nesse ponto, a aplicação da pesquisa para a coleta de dados poderia apresentar resultados esperados na sua totalidade, não somente parciais.

Como professora universitária, entendi que não podemos ensinar um gênero acreditando que existe nele uma estrutura única e estática que venha a formatar todos os outros textos que se entenda pertencentes a esse determinado gênero. Além disso, o ensino de qualquer conteúdo deve priorizar um contexto a partir do qual o professor possa levar os alunos à construção ideal do objeto a ser ensinado, desenvolvendo suas representações iniciais

sobre o objeto de estudo, o que pode e deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem.

Essa poderia ser uma forma de minimizar os problemas com a linguagem escrita que identificamos nos alunos que hoje se apresentam nas universidades.

Já agora, sabendo como funcionou, podemos de fato mudar os destinos das capacidades de linguagem e esse desenvolvimento repercute em outra atividade do indivíduo tanto quanto na vida. A exemplo disso, relato uma experiência que se deu com um de meus alunos do ano de 2008, após o término desta dissertação.

A finalização de uma pesquisa leva, muitas vezes, o pesquisador ao ponto inicial de sua investigação para refletir sobre todo o seu processo, o percurso da pesquisa, os resultados que pretendia obter. No caso de um estudo dessa natureza, o texto vai se construindo ao longo da experiência de seu pesquisador e sempre pode ser alterado, refeito. Admitir esses desvios é fundamental para a postura crítica do pesquisador. Assim, percebi a importância de se entender mais profundamente uma questão: o contexto de produção. No percurso de minha pesquisa, entendi a importância e a amplitude de visão e percepção que tal conhecimento pode trazer à postura do aluno produtor de textos. Não imaginei a proporção que isso poderia tomar junto aos meus alunos.

Elaborei, no início do semestre, um material de classe para outros alunos que acabavam de ingressar no curso de Administração (não mais aqueles da pesquisa inicial).

Trabalho agora numa unidade da mesma universidade que é pólo de absorção de alunos provenientes de associações que acolhem os jovens carentes, denominados pela própria associação como “sem terra”. Esses jovens carentes conseguem bolsa, na maioria das vezes, integral, oferecidas por essas associações e pela instituição em que escolhem estudar.

Geralmente, permanecem nesse pólo dois semestres. Após esse período, os que desejam continuar seus estudos são transferidos para as outras unidades, tidas como matrizes. Essa ação social que julgo de extrema importância dá oportunidade de estudo àqueles que não poderiam, por condições próprias, ocupar os bancos universitários.

Esses jovens apresentam sérias dificuldades na produção e na leitura de textos, mas demonstram profunda vontade de aprender, valorizando e entendendo o momento dessa oportunidade.

Foi nesse quadro que, numa noite, um aluno, ao chegar à sala de aula, veio ao meu encontro com uma folha em mãos e, muito ofegante pela ansiedade que o tomava, disse-me que precisava falar comigo.

Iniciou ele seu relato. Ele trabalhava numa grande empresa, na seção de fotocópias, sendo responsável pela impressão de todo documento que devesse ser copiado.

Houve, segundo o aluno, um prejuízo em número de cópias causado por um dos rapazes que subordinado a ele. Sabendo que o chefe da seção de fotocópias iria decidir por uma advertência aos dois, esse meu aluno passou a refletir sobre como poderia explicar o prejuízo sabendo, de antemão, que este tinha sido causado não apenas por falta de conhecimento do outro rapaz, mas por questões técnicas.

Diante disso, disse-me que voltou-se para os conhecimentos que obtivera nas disciplinas que estudara no primeiro semestre para buscar uma solução. Com os aportes das disciplinas de Leitura e Produção textual e de Teoria de Administração Geral, ele elaborou um projeto para seu chefe.

Da disciplina de Leitura e Produção Textual, apropriou-se do contexto de produção que eu começava a trabalhar, uma vez que, depois da pesquisa terminada, eu tinha de constatar, em outras turmas, o efeito.

Segundo ele, era preciso entender o papel do seu chefe, a visão deste e colocar-se no lugar dele hipotetizando qual seria a reação diante da informação do prejuízo e quais seriam os possíveis questionamentos sobre os motivos que levaram a ele. Por outro lado, no papel do funcionário responsável pela seção de fotocópias, era preciso entender os motivos e buscar justificativas para tal prejuízo, uma vez que ele julgava ter motivos plausíveis para o ocorrido.

Da disciplina de Teoria Geral de Administração, ele se apropriou dos cálculos que precisaria fazer para demonstrar que, na verdade, não havia acontecido prejuízo diante do volume de cópias que foram feitas e que o problema poderia ser solucionado com a compra de estabilizadores para as máquinas. Essa era a solução encontrada. O prejuízo havia ocorrido porque, quando a energia apresentava-se instável, as máquinas produziam cópias de má qualidade, o que fazia com que fossem refeitas.

O projeto que o aluno elaborou tinha como linha lógica as possíveis perguntas do seu chefe. Segundo o aluno, o projeto foi elaborado pensando sempre em qual questão posterior à solução que ele propunha o chefe iria fazer. Então, nesse movimento de possível pergunta e resposta do aluno, o projeto foi sendo construído e, a cada possível problema, já era pensada uma solução com bases em estudos prévios.

Esse fato, relatado pelo aluno, proporcionou-me enorme alegria e mais convicção ainda sobre a importância de se entender os aportes que o ISD traz ao trabalho no desenvolvimento humano pela linguagem, mediados por instrumentos e seus reflexos imediatos no comportamento no quadro social.

Esse aluno conseguiu estabelecer ligações diretas entre o que ele aprendia na faculdade e seu momento na sociedade em situação de trabalho. O final para essa história foi interessantíssimo. O aluno mostrou-me o projeto, fez suas considerações e, no final, eu pedi a ele que apresentasse esses dados aos alunos, contasse-lhes o problema e como ele havia pensado na solução e quais foram as bases para essa solução. Ele foi bastante aplaudido.

Na semana seguinte, o aluno me encontrou e me disse que o chefe a quem ele iria mostrar o projeto havia viajado e, por isso, não tinha tido oportunidade de lhe apresentar o projeto. Havia, entretanto, encontrado um outro chefe, numa outra seção, a quem ele mostrou o projeto a título de verificar se ele seria aceito pelo primeiro.

A resposta desse outro chefe viria a mudar o rumo de toda a história. Ele disse ao meu aluno que não sabia como o chefe dele reagiria, por outro lado, poderia dizer como ele próprio reagiria e reagiu: convidou-o a trabalhar na seção dele com um salário maior e num cargo melhor.

O que me fascina no ISD é a possibilidade de que o entendimento da teoria e aplicação desta venha a fazer efervescer consciências. Não ficamos somente na teoria, podemos partir para a prática e podemos perceber que todos têm condições de se apropriar e fazer uso dos conhecimentos que ela traz. É uma teoria do homem para o homem, não está distante de ninguém.

Ao produzir o projeto, o aluno colocou-se numa situação de ação com a linguagem, adotando um gênero que foi seu projeto para apresentação de sua atividade.

Trazendo Bronckart (2006:10) para esta reflexão, na afirmação de que as práticas linguageiras situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano no que se refere aos conhecimentos e aos saberes, assim como em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas, os processos de construção social e cultural e os processos de construção da pessoa estão interligados, o desenvolvimento humano é assim percebido na interação com a linguagem.

Minhas convicções me levam hoje a dizer que, para os trabalhos acadêmicos ou qualquer outro trabalho no âmbito da faculdade, se o aluno não identificar qual é o seu papel na ação com a linguagem, ele não desempenhará condizentemente o seu papel de autor de texto ou de leitor. De nada adianta professores de metodologia científica apresentarem sólidos conceitos do que

entendem por ideal num trabalho científico, se o aluno não se identificar ou não se reconhecer no papel de pesquisador.

Para finalizar, trago Bronckart e Machado (2004) na lembrança de uma citação que é muito pertinente neste momento: *"Se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona"* (Goran Therborn).

Referências bibliográficas

ADAM, J.M. (1992) *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.

_____ (1990) *Élements de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.

_____; PETIJEAN, A. (1989) *Le texte descriptif.* Paris: Nathan.

BAKHTIN, M. (1953/1979) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra (nova tradução a partir do russo). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEACCO, J.C.; DAROT, M. (1984) *Analyse du discours – lecture et expression.* Paris: Hachette.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRONCKART, J-P. (2007) *O agir nos discursos*. (Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio). Paulo: Mercado de Letras.

_____. (2006) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (Organizado por Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio). São Paulo: Mercado de Letras.

_____. (2004) Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In J. P. Bronckart & Groupe LAF, *Agir et discours em situation de travail, cahiers de la Section des Sciences de l´Education de l´Université de Genève*, 103, Université de Genève.

_____. (2003) Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolingüísticas. (Trad. Rosalvo Pinto). *Revista de Estudos da Linguagem* v. 11. p. 49-69.

_____. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sociodiscursivo.* (Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). São Paulo, EDUC, 2003.

CALHOUN, E. (1994) *How to use action research in the self-renewing school.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponível no *site Action research:* http://www.fau.edu/divdept/coe/sfcel/define.htm. Acesso em: 13 abr. 2008.

Carr, W.; KEMMIS, S. (1986) *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Falmer Press, Philadelphia.

COELHO, M.C.P. (2003) *As narrações da cultura indígena na Amazônia: lendas e histórias*. Tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRISTOVÃO, V.L.L.(2005a) Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira*.* In:

_____. (2005b) Gêneros textuais, material didático e formação de professores*. Signum* - Estudos da linguagem v. 8, n.1. Londrina. p. 173-191.

_____. (2002a) Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.* Bauru: EDUSC. p. 31-73.

_____. (2002b) O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna. p. 96-106.

_____. (2001) *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. (2000) Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na Universidade*. DELTA* n. 16, São Paulo: PUCSP. p. 1-25.

DE PIETRO, J.F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. (1996) Um modèle didactique du ‘débat”: de l’object social à la pratique scolaire. *Enjeux:* 38/40, 1997. p. 100-29.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001) Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*.* In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

_____; SCHNEUWLY, B. (1998) *Pour un enseignement de lóral: initiation aux genres formels à l’école*. Paris: ESF Éditeur. (Didactique du Français)

_____; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. (1993) L’acquisition des discours: emergence d’une competence ou apprentissage de capacities langagières? *ÈLA – Études de Linguistique Appliquée*, n.92. p.23-37.

FREITAS, I.C.C.A. (2003) *O falar de si mesmo na aula de português como língua estrangeira: propondo caminhos por meio da análise crítica.* Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GONÇALVES, A. V. (2007) *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa.* Tese de doutorado defendida no Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

HABERMAS, J-P. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1 e 2. Paris: Fayard.

HOPKINS, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.

KEMMIS, S. & MACTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes, 1988.

LUCA, G.B. (2000) *Subsídios lingüístico-discursivos para a prática de leitura na sala de História*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

_____. (2004) A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*: *Linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. p. 225-250. (As faces da Lingüística Aplicada).

_____. (2003) Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELO, R. (Orgs.). *Análise do discurso em perspectivas*. V. 1. Belo Horizonte: SN. p. 215-230.

_____ . (2002) Os textos dos alunos como índices de capacidades de linguagem. II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discurso, Ação e Sociedade. Belo Horizonte. Programas & Resumos: UFMG.

_____ . (2001) Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio* v. X. São Paulo: LAEL-PUC/SP. p. 137-147.

_____ . (1998) *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo:Martins Fontes.

_____ . (1996) O organização seqüencial da resenha crítica. *The Especialist* v. 17, n. 2. São Paulo: LAEL-PUC/SP. p. 133-139.

_____ ; CRISTOVÃO, V.L. (2006) A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso* v.6, n. especial, set./dez. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm. Acesso em: 23 jan. 2007.

_____ ; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. (2004a) *Resenha*. 2. ed. São Paulo: Parábola.

_____ ; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. (2004b) *Resumo*. 2. ed. São Paulo: Parábola.

_____ ; MAGALHÃES, M.C. (2002) A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma situação de trabalho a ser desvelada. In: SOUZA E SILVA, M.C.P. ; FAITÄ, D. (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez. p. 139-156.

MacISAAC, D. (1996). *An introduction to action research.* Disponível em: http://www.physics.nau.edu/~danmac. Acesso em: 13 abr. 2008.

MAINGUENEAU, D. (2000) *Análise de textos de* comunicação. (Trad. Maria Cecília Pérez de Souza e Silva e Décio Rocha). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

McDONOUGH, J. & McDONOUGH, S. (1997) *Research methods for English language teachers.* London: Arnold, 1997.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. (2005) *Os verbos do dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NUNAN, D. (1992) *Research methods in language learning.* 7. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996) Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*. p. 31-41.

POMPÍLIO, B.W. (2002) *Cartas de leitor: tribuna de cidadania numa abordagem sociodiscursiva.* Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RABARDEL, P. (1995) *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

SOUZA, L.S.Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião.* São Paulo: Mercado de Letras, 2003. (Idéias sobre linguagem)

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Não quero, não, bem.” Sobre pesquisa acadêmica e a prática do professor de línguas. Revista *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

TOULMIN, S.E. (1958) *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1995) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,1995.

Anexos

Anexo 1

Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

Oficina 1– Levantamento de dados sobre o gênero em estudo

Leitura e produção textual

Projeto de introdução de um gênero escrito

1. Abordaremos o gênero resenha crítica.

a) O que é resenha?

b) Ajuda?

> **Resenha:** Substantivo feminino. 1. Ato ou efeito de resenhar. 2. Descrição pormenorizada. Resenhar: (do lat. *Resignare*.). Verbo transitivo direto. 1. Fazer resenha de; relatar minuciosamente as partes. (*Dicionário Aurélio*.)

2. Vamos ver sua representação sobre resenha.

a) Leia o texto abaixo:

Leia sempre o original

Stephen Kanitz*

Uma greve geral dos professores alguns anos atrás teve uma conseqüência interessante. Reintroduziu, para milhares de estudantes, o valor esquecido das bibliotecas. Os melhores alunos readquiriram uma competência essencial para o mundo moderno – voltaram a aprender sozinhos, como antigamente. Muitos descobriram que alguns professores nem fazem tanta falta assim. Descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais, as obras que seus professores usavam para dar as aulas, os grandes clássicos, os autores que fizeram suas ciências famosas.

Muitos professores se limitam a elaborar resumos malfeitos dos grandes livros. Quantas vezes vocês já assistiu a uma aula em que o professor parecia estar lendo o material? Seria bem mais motivador e eficiente deixar que os

próprios alunos lessem os livros. Os professores serviriam para tirar as dúvidas, que fatalmente surgiriam,.

Hoje, muitas bibliotecas vivem vazias. Pergunte a seu filho quantos livros ele tomou emprestado da biblioteca neste ano. Alguns nem saberão onde ela fica. Talvez devêssemos pensar em construir mais bibliotecas antes de contratar mais professores. Um professor universitário, ganhando quatro mil reais por mês ao longo de trinta anos (mais os cerca de vinte da aposentadoria), permitiria ao Estado comprar em torno de 130.000 livros, o suficiente para criar 130 bibliotecas. Seiscentos professores poderiam financiar 5.000 mil bibliotecas de 10.000 livros cada uma, uma por município do país.

Universidades são, por definição, elitistas, para a alegria dos cursinhos. Bibliotecas são democráticas, aceitam todas as classes sociais e etnias. Aceitam curiosos de todas as idades, sete dias por semana, doze meses por ano. Bibliotecas permitem ao aluno depender menos do professor e o ajudam a confiar mais em si.

Nunca esqueço minha primeira visita a uma grande biblioteca, e a sensação de pegar nas mãos um livro escrito pelo próprio Einstein, e logo em seguida o de cálculo de Newton. Na época, eu queria ser físico nuclear.

Infelizmente, livros nunca entram em greve para alertar sobre o total abandono em que se encontram nem protestam contra a enorme falta de bibliotecas no Brasil. Visitei no ano passado uma escola secundária de Phillips Exeter numa cidade americana de 30.000 habitantes, no desconhecido estado de New Hampshire. Os alunos me mostraram com orgulho a biblioteca da escola, de NOVE andares com mais de 145.000 obras. A biblioteca Mário de Andrade, na cidade de São Paulo, tem 350.000. A bibliotecária americana ganhava mais do que alguns dos professores, ao contrário do que ocorre no Brasil, o que demonstra o enorme valor que se dá às bibliotecas nos Estados Unidos.

Não quero parecer injusto com os milhares de professores que incentivam os alunos a ler livros e freqüentar bibliotecas. Nem quero que sejam substituídos, pois são na realidade facilitadores do aprendizado, motivam e estimulam os alunos a estudar, como acontece com a maioria dos professores do primário e do colegial. Mas estes estão ficando cada vez mais raros, a ponto de se tornarem assunto de filme, como ocorre em Sociedade dos Poetas Mortos com Robim Willians.

Na próxima aula em que seu professor fizer o resumo de um livro só, ou lhe entregar uma apostila mal escrita, levante-se discretamente e vá direto para a biblioteca. Pegue um livro original de qualquer área, sente-se numa cadeira confortável e leia, como se fazia 500 anos atrás. Você terá um relato apaixonado, aguçado, com os melhores argumentos possíveis, de um brilhante pensador. Você vai ler alguém que tinha de convencer toda a humanidade a mudar uma forma de pensar.

Um autor destemido e corajoso que estava colocando sua reputação, e muitas vezes seu pescoço, em risco. Alguém que estava escrevendo apaixonadamente para convencer uma pessoa bastante especial: você.

* Stephen Kanitz foi professor universitário por trinta anos (www.kanitz.com.br).

(Fonte: Revista *Veja*. ed. 1802, ano 36, n. 19. São Paulo: Abril, 14 maio 2003. p. 20.)

b) A partir da definição que você elaborou e do exposto na definição dicionarizada, elabore uma resenha do texto lido. Utilize a folha dada observando a ortografia e correção gramatical.

Anexo 2

Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

Oficina 2 – Diferenciando o resumo da resenha

Leitura e produção textual

Projeto de introdução de um gênero escrito

- Tentemos entender as diferenças pelas definições do dicionário:

Resenha: [Dev. de resenhar.] Substantivo feminino. **1** .Ato ou efeito de resenhar. **2** .Descrição pormenorizada. Resenhar: [Do lat. resignare.] Verbo transitivo direto. **1** .Fazer resenha de; relatar
Minuciosamente as partes. (*Dicionário Aurélio)*

Resumo: [Dev. de resumir.] Substantivo masculino. **1** Ato ou efeito de resumir. **2.** Exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de alguma coisa, etc., tendente a visão global: síntese, sumário, epítome, sinopse. (*Dicionário Aurélio)*

- Leia:

"[...] É sensacional! Méritos para o estreante, roteirista e diretor Sylvain Chomet, que criou um universo charmoso e criativo, no qual opta por espelhar - se no cinema mudo apresentando uma mistura de raros diálogos, canções e movimentos. Além da simples história que exibe uma trama cativante e envolvente o encanto certamente está no gráfico em 2D, devido aos divertidos traços caricaturados das feições humanas e dos ambientes com cores leves.[...]"

(MORGAN, Ricardo. As bicicletas de Belleville. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU Lília Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 17.)

- Agora leia este outro fragmento:

"Leonardo Boff inicia o artigo ‘A cultura da paz’ apontando o fato de que vivemos em uma cultura se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a violência, pois essa estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.”

(MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 16)

1) Após a leitura dos excertos, e depois das definições encontradas no dicionário, informe qual dos textos é resenha e qual dos textos é resumo.

2) Diga qual dos textos exprime a opinião do autor e destaque os termos que expressam essa condição: onde o autor do texto informa as questões mais relevantes e onde ele se posiciona. Destaque as passagens.

3) Que texto não exprime as observações daquele que o produziu? . Onde não ocorre a interferência desse autor? Se não há comentários, como o autor do texto se posiciona? Destaque no texto esse posicionamento.

- Antes de prosseguir, leia dois textos sobre o livro que está sendo trabalhado no curso:

Texto A - O SEGREDO DE LUÍSA

Autor: Ednilson Barbosa de Oliveira

Fernando Dolabela. Mineiro e pai de três filhos, é pós-graduado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV - São Paulo) e Mestre em administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É também consultor do CNPq, empresário e diretor da FUMSOFT. Autor do livro "OFICINA DO EMPREENDEDOR" e "O SEGREDO DE LUÍSA" entre outras tantas obras escritas e publicadas nos mais importantes congressos da área. É criador do *software* de plano de negócios "MAKEMONEY".

Com a obra O SEGREDO DE LUÍSA, Dolabela tem como objetivo contribuir para a escassa literatura existente sobre o assunto empreendedorismo, e também disseminar a idéia deste, orientando pessoas que buscam abrir seu próprio negócio.

Dividida em cinco partes a obra apresenta desde a motivação e a descrição do perfil empreendedor de Luisa, até a consolidação do seu empreendimento. Apresentando o estudo de mercado que ela faz, seu projeto de organização da empresa, passando por uma análise financeira de viabilidade do negócio.

Moradora de Ponte Nova (MG), Luísa, que desde jovem trabalhava com Fernanda, sua tia-madrinha, e por quem tinha profunda admiração. Era estudante de Odontologia e namorada de Delcídio, este que por sua vez não demonstrava grande interesse nos estudos de Luísa, que se davam em Belo Horizonte. Segundo Bernhoeft (1997, p. 23), "Existem pessoas que apresentam características empreendedoras desde muito cedo". A estória de Luísa evidencia esta realidade acima descrita.

Luísa, espelhando-se nos negócios de Fernanda, passa a vislumbrar um novo futuro para sua vida: Abrir seu próprio negócio – Goiabadas Maria Amália Ltda (GMA).

Fernanda, no início não encoraja Luísa, porém passa a perceber que ela tem dentro de si um espírito empreendedor e começa a ajudá-la.

Através de uma indicação de uma amiga, Luísa conhece o professor Pedro, do curso de computação, que passa a orientá-la. Após as primeiras conversas que tem com Pedro, Luísa sente-se mais confusa sobre o que realmente pretendia fazer, pois Pedro não respondeu às suas perguntas, ao contrário, levantou vários questionamentos sobre a empresa que Luísa queria iniciar. Ele aconselhou-a que fizesse um plano de negócios. Sugeriu também que conversasse com pessoas de sua família, e falasse com pessoas experientes, que já possuíssem algum tipo de negócio. Sugeriu um "padrinho", que se possível, fosse um empresário para que a ajudasse a montar o negócio.

Luísa, atendendo os conselhos de Pedro, procura o seu André, proprietário de uma fábrica de doces – Biscoitos Santa Luzia. Ela, preocupada em sensibilizá-lo quanto ao seu projeto, sente-se pressionada com perguntas que ele faz, quanto ao comprometimento com o projeto. Ela diz a ele que está deixando uma carreira de dentista, inclusive com emprego garantido para dedicar-se ao seu

empreendimento. Seu André, convencido pelo argumento de Luísa, demonstra interesse em ajudá-la, e eles elaboram um plano de trabalho, inclusive com cronograma e prazo. Luísa começa então a fazer seu plano de negócios, porém, lembrando das palavras de seu André, que disse, que o estudo de viabilidade do negócio poderia sinalizar, inclusive, que o negócio poderia não ser interessante, não ser viável financeiramente. Porém, ela precisava começar, caso contrário, nunca saberia.

Já, com o plano elaborado, Luísa se dá conta de que somente o produto com seu agradável, não seriam garantia de sucesso. Era necessário identificar também um direcionamento para o seu negócio. Qual seria o nicho de mercado que exploraria. Seu produto deveria ter algo diferente, algo que o fizesse único. Quais seriam os pontos de vendas, o design, o preço. Pois todos esses detalhes poderiam influenciar o consumidor. "A estratégia de Marketing – preço, design de produto, serviço, embalagens e assim por diante. O marketing de alvo pode ser eficaz tanto em mercados domésticos quanto internacionais". Longenecker (1998, p. 61). Luísa então, passa a desenvolver um Plano de Marketing; ela irá tentar identificar o que o cliente espera do produto. A partir disso, irá desenvolver um produto que atenda ao cliente.

Finalmente Luísa tinha conseguido responder suas indagações e também concluir a análise financeira para o empreendimento. Porém os valores para o investimento inicial, aos quais ela chegou, a surpreenderam – R$ 40.847,08. Refez todos os cálculos, porém não conseguiu fazer cortes para reduzir o valor de investimento sem comprometer a qualidade.

Sem recursos, Luísa apela para o banco no qual seu pai tinha conta. Para viabilizar um financiamento ela teria que dar uma garantia real, como um imóvel, por exemplo. Como não dispunha de tal bem, Luísa corre para seu padrinho, que por sua vez orienta Luísa a fazer uma pareceria com outra empresa do mesmo seguimento que faria o investimento do capital. Ela não concorda em dividir seu sonho com ninguém. Porém sua razão diz que talvez essa seja sua última alternativa.

André indica três empresários para que ela fosse conversar. Um dos possíveis parceiros, o primeiro que ela procurou, o Dr. Celso, era empresário de vários ramos de atividade, entre eles o de laticínio. Ele propôs a ela a compra do plano de negócios e da idéia da empresa. Disse que ela ainda era muito nova e que uma sociedade não seria o melhor, pois não tinha experiência. Em seu íntimo Luísa indignou-se, porém para não parecer indelicada disse a ele que iria pensar no assunto.

Luísa tenta então um segundo possível parceiro: O seu Acácio, proprietário da Indústria de Alimentos Santa Luzia – IASAL. Um dos que havia participado de sua pesquisa de mercado, e futuro concorrente. Este propôs a Luísa uma sociedade, onde ela teria a participação de 10% na GMA. A administração seria por conta de Luísa, que é claro, estaria sob a supervisão do seu Acácio. Novamente ela se decepciona. Não queria ter a participação em somente 10% de seu sonho. Já sem esperança, e vendo na proposta do seu Acácio a melhor alternativa para dar início a realização de seu projeto, Luísa recebe um telefonema de Romeu Neto – A terceira opção de sociedade que seu padrinho

havia lhe indicado, e que não pudera atender Luísa por motivos de viagem. Proprietário de uma indústria de compotas – Doceminas. Atualmente com a capacidade de produção ociosa, Romeu propõe a ela que utilize suas instalações para produzir a goiabada, em troca ele receberia um valor unitário pelo produzido. Ou então, propôs ele: Fazer um contrato de risco, onde ele bancaria a produção e teria a participação em 10% sobre o faturamento bruto. Luísa começa a ver então a possibilidade de realização de seu sonho se concretizando. No mesmo instante ela segue para Contagem (MG), para conhecer a fábrica, e fecha um contrato.

Luísa consegue materializar seu projeto. A Goiabadas Maria Amália Ltda torna-se uma realidade. Seus produtos são inclusive exportados. Estabelece parcerias nos Estados Unidos, Argentina e na Espanha. Luísa é eleita a Empreendedora Global do ano, do Estado de Minas. A GMA atinge 8 milhões de dólares em exportações.

A obra "O Segredo de Luísa", é de fundamental importância, pois apresenta o desenvolvimento de uma idéia: Sua concepção, seu planejamento e sua execução. A estória de Luísa é a história de tantos outros empreendedores, que conseguiram realizar seus sonhos. A obra contribui para nortear os querem arriscar no sonho do próprio negócio, e também para o enriquecimento da literatura sobre o tema empreendedorismo, tão escassa no momento. A linguagem do texto é de fácil entendimento, com conteúdo cheio de detalhes, e que apresenta boa coerência em sua estruturação. O tema é relevante, pois sugere o aprendizado ou formação do acadêmico como empreendedor, e não empregado.

Este livro é uma boa sugestão para leitura, tanto para acadêmicos como para pessoas de outras áreas, e também para aqueles que pretendem serem empreendedores.

BIBLIOGRAFIA

DOLABELA, Fernando. O SEGREDO DE LUÍSA. São Paulo: Picture, 1999.

BERNHOEFT, Renato. COMO TORNAR-SE EMPREENDEDOR EM QUALQUER IDADE. São Paulo: Nobel, 1997.

LONGENECKER, Justim G.; MOORE, Carlos W. e PETTY, J. William. ADMINISTRAÇÃO DE PEQUENAS EMPRESAS: Ênfase na gerência empresarial. São Paulo: Makron Books, 1998.

(Resenha disponível em: <http://www.administradores.com.br/membros.jsp?pagina=membros_espaco_aberto_corpo&idColuna=2121&idColunista=8161>. Acesso em: 25 abr. 2007.)

Texto B - O Segredo de Luísa

Autor: Adriana Guedes

O livro relata a trajetória de vida de Luísa, que se passa entre as cidades de Ponte Nova, interior de Minas Gerais, e Belo Horizonte , capital do Estado.

Graduando Odontologia em Belo Horizonte, para satisfazer os anseios de seus pais. Luísa acalentava o grande sonho de tornar-se uma empresária de sucesso, sonho este, que tinha como grande fonte de inspiração sua Tia Fernanda, uma comerciante nata, proprietária do Sereia Azul, um armazém de grande projeção comercial em Ponte Nova.

Produzindo uma goiabada cascão, Fernanda conquistou um grande número de admirados para o seu produto, e Luísa todas as vezes que retornava a cidade para passar o final de semana, levava para seus amigos da capital uma pequena quantidade desta goiabada. Após um grande número de elogios e pedidos de novas remessas da goiabada, Luísa percebeu então a oportunidade de realizar seu grande sonho, torna-se uma empresária, industrializando a produção de sua Tia.

Porém ao colocar seu objetivo em pratica, Luísa, percebeu que teria mais problemas e desafios do que imaginava, sendo que um dos primeiros foi convencer sua Tia a ajudá-la a prosseguir com os seus planos.

Mas sem pensar em desistir procurou Pedro, um professor de empreendedorismo, para que a orienta-se na realização de seu objetivo. Com esta orientação a mesma começa a realizar diversas pesquisas de campo, pesquisas de mercado, visitas e contatos criando assim uma rede de negócios para auxilia-la, entre estes contatos estava Eduardo, um amigo, que dominava a área administrativa.

Durante este período Luísa recebe uma proposta para trabalhar e futuramente assumir o consultório de um renomado Dentista de Ponte Nova, aliada a uma grande pressão de sues familiares, mas a mesma já está determinada a montar sua empresa.

Ao quebrar durante um longo período a rotina de voltar a Ponte Nova nos finais de semana, sua família começa a perceber que alguma coisa esta realmente acontecendo, e ao pressioná-la, ela declara seus reais objetivos, sendo que todos ficam contra seus planos.
Mas dando continuidade a seus planos convida o Sr. André, empresário de grande sucesso, para ser seu padrinho, impondo como condição de tornar-se seu consultor. A partir deste momento Luísa decide o fim de seu noivado, para dedicar-se em tempo integral a GMA – Goiabadas Maria Amélia Ltda,

Consolidando a venda de goiabada em tabletes, a GMA torna-se um grande sucesso tanto no mercado interno como no externo, após enfrentar vários desafios Luísa concretiza seus sonhos e tornar-se uma grande empresária, sendo agraciada com o prêmio de Empreendedor Global do Ano.

Para esclarecer qual era o Segredo de Luísa, Eduardo, seu namorado, completamente inseguro com as constantes saídas de Luísa, resolve segui-la e

chega até a Instituição " Caminhos da Criança", onde ela desenvolve um trabalho social.

(Resumo disponível em: <http://www.mundocultural.com.br/resumos/osegredodeluiza.htm>. Acesso em: 25 abr. 2007.)

- Questões:

1) Identifique, nos textos lidos, qual pode ser considerado **resenha** e qual pode ser considerado **resumo**. Explique com base nos exercícios anteriores.

Anexo 3

Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

Oficina 3 – Resenha em diferentes situações de produção – O plano global de uma resenha

Leitura e produção textual

Projeto de introdução de um gênero escrito

- Leia:

CINEMA

Um Crime de Mestre *(Fracture*, Estados Unidos, 2007. Estréia nesta sexta-feira no país) -- Marido mata a mulher adúltera, assina uma confissão, dispensa auxílio legal, vai a julgamento com um jovem ás da promotoria na acusação -- e se livra, todo pimpão, da cadeia, uma vez que cada um de seus passos foi calculado para invalidar o processo. Não à toa, o promotor do caso sai espumando de raiva, desmoralizado e determinado a dar ao criminoso o que é de justiça. A presença de Anthony Hopkins como o assassino e o embate de inteligência que ele trava com seu adversário mais jovem e menos cultivado (o ótimo Ryan Gosling) deixam claro: *Um Crime de Mestre* é um decalque de *O Silêncio dos Inocentes*. Mas um decalque divertido, que poderia ser ainda melhor se Hopkins arregaçasse as mangas para trabalhar e parasse de fazer cara de peixe morto. *Veja Cinema*, entrevistas com atores e diretor.

(Disponível em: http://veja.abril.com.br/090507/p_134.shtml. Acesso em: 11 maio 2007.)

DVDs

A Menina e o Porquinho *(Charlotte's Web*, Estados Unidos, 2006. Paramount) -- Nascido pequeno e fraquinho, o leitão Wilbur escapa do facão por obra de uma garota teimosa (Dakota Fanning). Mas, como não tarda a descobrir, só um milagre o salvará de virar bacon no inverno. Wilbur, porém, tem talento para fazer amigos, e seus colegas de estábulo se unem para ajudá-lo. Central para o plano é a aranha Charlotte, que promete não descansar até tecer em sua teia uma palavra capaz de alertar os seres humanos para as qualidades únicas de Wilbur. Adaptado do clássico infantil de E.B. White, esse filme gracioso, escrito com imenso capricho, é um programa tanto para crianças quanto para marmanjos. E, mais uma vez, fica a súplica para que se dê uma chance à versão original, com suas vozes excelentes.

(Disponível em: http://veja.abril.com.br/090507/p_134.shtml. Acesso em: 11 maio 2007.)

Murderball -- Paixão e Glória *(Murderball*, Estados Unidos, 2005. Europa) -- O tema desse documentário é dos mais difíceis: a rotina da seleção americana de rúgbi para tetraplégicos -- a qual, como seus integrantes esclarecem, não quer abraços nem parabéns, mas vitórias e medalhas, pelas quais briga com uma violência e uma competitividade tão assustadoras quanto arrebatadoras. Os diretores Henry Alex Rubin e Dana Adam Shapiro fazem questão de honrar a filosofia de seus personagens, despindo o filme de indulgência. Entre cenas na quadra e do dia-a-dia dos atletas, trata-se com franqueza absoluta dos acidentes ou enfermidades que os colocaram em cadeiras de rodas, de sua vida amorosa e sexual e, principalmente, de desafios superados e de outros para os quais não há remédio.

(Disponível em: http://veja.abril.com.br/090507/p_134.shtml. Acesso em: 11 maio 2007.)

CDs

Myths of the Near Future, Klaxons (Universal) -- Nos anos 60, os Beatles e os Rolling Stones foram ícones da chamada "invasão britânica" -- a dominação das paradas de sucessos dos Estados Unidos por astros da Inglaterra. Desde então, não há nenhum roqueiro da ilha que não ganhe um título pomposo. É o caso do Klaxons. O trio se autodefiniu como "new rave" porque emularia o estilo das bandas do início da década de 90, que tinham por costume misturar rock a elementos eletrônicos. Na verdade, o rótulo nasceu de brincadeira. Foi criado devido à insistência de um repórter, que pediu ao grupo que definisse seu estilo. Firulas à parte, *Myths* é uma aula de cultura pop. Há canções inspiradas na fase eletrônica de David Bowie *(Isle of Her)* e baladas de boa cepa, como *Gravity's Rainbow*.

(Disponível em: http://veja.abril.com.br/090507/p_134.shtml. Acesso em: 11 maio 2007.)

Outra Praia, Swami Jr. (Independente) -- Em trinta anos de carreira, esse violonista e compositor paulistano acompanhou (e em muitos casos melhorou) o trabalho de astros como Chico César, Vanessa da Mata e da lenda viva da música cubana Omara Portuondo. *Outra Praia*, seu primeiro disco-solo, mostra que o lugar certo para ele é a frente do palco. Swami possui uma voz pequena, porém afinada. As canções mais, digamos, "complicadas" contam com a ajuda de intérpretes como Luciana Alves, Zélia Duncan e a própria Vanessa, em *Livrai-me*. Como compositor, Swami sabiamente evita a síndrome de modernidade que infesta o cenário atual da MPB. *Outra Praia* é um álbum sem ruídos eletrônicos nem misturas bizarras, e sim repleto de canções equilibradas, que vão da "morna", gênero musical de Cabo Verde *(Desamparinho)*, à bossa nova (*Dois*).

(Disponível em: http://veja.abril.com.br/090507/p_134.shtml. Acesso em: 11 maio 2007.)

LIVROS

A Pista de Gelo, de Roberto Bolaño (tradução de Eduardo Brandão; Companhia das Letras; 200 páginas; 37 reais) -- Morto em 2003, com apenas 50 anos, o chileno Roberto Bolaño construiu uma das obras mais originais da literatura contemporânea. No Brasil, já foram lançadas duas obras suas: *Noturno do Chile*, uma revisão cáustica da ditadura de Pinochet, e *Os Detetives Selvagens*, sobre um estranho grupo de poetas de vanguarda. *A Pista de Gelo*, primeiro romance do autor, se passa no balneário de Z, na Espanha. Dois de seus personagens centrais são, como o próprio Bolaño foi, exilados que vivem de biscates e empregos medíocres. Eles se vêem envolvidos com uma misteriosa patinadora -- e com um assassinato. Sim, é um romance policial. Mas nada em Bolaño é convencional: no início, não se sabe nem mesmo quem é a vítima do crime.

(Disponível em: http://veja.abril.com.br/090507/p_134.shtml. Acesso em: 11 maio 2007.)

Gran Cabaret Demenzial, de Veronica Stigger (Cosac Naify; 144 páginas; 29,50 reais) -- Os contos desse livro às vezes começam em um tranqüilo registro realista: Domitila e seu namorado passeiam de carro numa tarde de domingo, a turista suíça visita Roma, um casal tem dificuldades para encontrar um apartamento. Mas logo essa enganosa placidez dá lugar ao mais violento humor negro: Domitila sofre repetidas mutilações, a turista é engolida pela escada rolante, o casal vai habitar dentro do intestino de um amigo. Tal como já fizera em seu primeiro livro, *O Trágico e Outras Comédias*, Veronica Stigger constrói situações do mais escabelado nonsense, mas com uma discreta piscadela para a realidade (e até para o mundo da política, como se vê no divertido *Marta e o Minhocão).*

(Disponível em: http://veja.abril.com.br/090507/p_134.shtml. Acesso em: 11 maio 2007.)

20/01/2007 - 16h27

Alfredo Bosi desvenda vida e obra de Machado de Assis

Folha Online

Escrito por um dos maiores especialistas brasileiros no assunto, o volume "Machado de Assis", da coleção "Folha Explica", da Publifolha, trata de toda a produção machadiana --romances, novelas, contos, crônicas, teatro e poesia. O primeiro capítulo pode ser lido abaixo.

A obra reúne, também, o pensamento dos principais críticos acerca da obra de Machado de Assis e explica a estrutura, o enredo e a as características das principais personagens dos romances "Memórias Póstumas de Brás Cubas", "Quincas Borba", "Esaú e Jacó", "Memorial de Aires" e "Dom Casmurro".

O livro "Folha Explica Machado de Assis" é assinado por Alfredo Bosi, professor titular de literatura brasileira da USP (Universidade de São Paulo). Escreveu também "Machado de Assis: O Enigma do Olhar" e "Literatura e Resistência", entre outros livros.

Como o nome indica, a série "Folha Explica" ambiciona explicar os assuntos tratados e fazê-lo em um contexto brasileiro: cada livro oferece ao leitor condições não só para que fique bem informado, mas para que possa refletir sobre o tema, de uma perspectiva atual e consciente das circunstâncias do país.

"Folha Explica Machado de Assis"
Autor: Alfredo Bosi
Editora: Publifolha
Páginas: 112
Quanto: R$ 17,90
Onde comprar: nas principais livrarias, pelo telefone 0800-140090 ou pelo site da Publifolha

Atividade escrita:

- Volte a cada um dos textos e tente identificar como cada um se constitui em termos de tipo e organização das informações.
- Como elas se identificam e se diferenciam nas diferentes modalidades?

Anexo 4

Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

Oficina 4 – A expressão da subjetividade do autor

Leitura e produção textual

Projeto de introdução de um gênero escrito

- Leia:

"[...] É sensacional! Méritos para o estreante, roteirista e diretor Sylvain Chomet, que criou um universo charmoso e criativo, no qual opta por espelhar - se no cinema mudo apresentando uma mistura de raros diálogos, canções e movimentos. Além da simples história que exibe uma trama cativante e envolvente o encanto certamente está no gráfico em 2D, devido aos divertidos traços caricaturados das feições humanas e dos ambientes com cores leves.[...]"

(MORGAN, Ricardo. As bicicletas de Belleville. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU Lília Santos. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 17)

1) Destaque do texto passagens nas quais podemos perceber as expressões de subjetividade do autor.

Anexo 5

Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

Oficina 5 – Procedimentos de inserção de vozes / Marcas lingüísticas do distanciamento entre autor e resenhista

Leitura e produção textual

Projeto de introdução de um gênero escrito

- Abaixo, encontramos uma lista de verbos que podem ser utilizados para indicar diferentes atos do autor de textos a ser resumido:

esclarecer – discorrer – apontar – definir – descrever – elencar – enumerar – classificar – caracterizar – exemplificar – contrapor – confrontar – comparar – diferenciar – começar – iniciar – concluir – julgar – afirmar – questionar – criticar – criticar – acreditar – defender tese – relatar – argumentar – justificar – apresentar – mostrar – sugerir

(Baseado em Machado, 2004.)

- Resuma o trecho abaixo:

Um amigo me disse:

- Não guarde nada para uma ocasião especial. Cada dia que se vive é uma ocasião especial.

Ainda estou pensando nestas palavras... já mudaram minha vida. Agora estou lendo mais e limpando menos. Sento-me no terraço e admiro a vista sem preocupar-me com as pragas. Passo mais tempo com minha família e menos tempo no trabalho. Compreendi que a vida deve ser uma fonte de experiências a desfrutar, não para sobreviver. Já não guardo nada. Uso meus copos de cristal todos os dias. Coloco uma roupa nova para ir ao supermercado, se me

dá vontade. Já não guardo meu melhor perfume para ocasiões especiais, uso-o quando tenho vontade.

(Mensagem distribuída por *email* – *In:* MACHADO 2004:50.)

a) Resumindo, teríamos:

O autor **relata** o que um amigo lhe disse e **mostra** como as palavras desse amigo influenciaram sua vida, **elencando** diversas ações de seu cotidiano que ele **realiza** de forma diferente.

b) Compare com o seu resumo.

Observe:

Trecho 1

Chat, pra quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí? (Mário Prata, Chats e chatos pela Internet. *O Estado de S. Paulo*, 02/12/1998)

Resumo do trecho 1:

O autor ( ) o chat de forma irônica.

Trecho 2

As obras mais significativas no campo da economia foram redigidas por especialistas de outras áreas. Adam Smith, por exemplo, tido como o ´´pai da economia``, era um professor de filosofia moral.

Resumo do trecho 2:

O autor ( ) que as obras mais importantes da economia são feitas por especialistas de outras áreas, ( ) com Adam Smith.

Anexo 6

Seqüência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

Oficina 6 – Elaboração da nova resenha do texto inicial

Leitura e produção textual

Projeto de introdução de um gênero escrito

- Você lerá novamente o texto de Kanitz.
- Faça uma nova resenha aplicando os conhecimentos trabalhados nas outras aulas.
- Quando você terminar, receberá sua primeira elaboração de resenha.
- Você comparará as duas.

Anexo 7

Resenhas produzidas pelos alunos[30]

A1
RI

O autor do texto “Leia sempre o original” Stephen Kanitz, nos traz o fato de uma greve de professores que tinham o objetivo inicial, mas que também acarretou a também, uma outra conseqüência.

Ele diz que os alunos decidiram estudar sozinhos, pois eles notavam que poderiam aprender muito mais, pois estavam buscando conhecimento na fonte, palavras vindas direto do autor.

E como seria interessante se os alunos fossem atrás de conhecimento e não tivessem a imagem do professor como aquele que faz tudo pronto, e é só ficar esperando. Temos poucas bibliotecas no Brasil e mesmo assim são poucas freqüentadas, não se dá ênfase para o ensino no Brasil, não querem formar pessoas inteligentes que saibam do seu direito e lute por eles, formam pessoas conformistas e que sempre esperam um dos outros.

Como o autor diz: “Infelizmente, livros nunca entram em greve”, mas nós podemos mudar essa realidade, pois, os livros não falam, mas nós sim, e podemos começar a mudar a partir de nós, convidando amigos, colegas, filhos, esposa, etc.

Leia sempre um bom livro, entre na história e se deixe levar pois ele foi escrito para você.

RF

É interessante ler o texto “Leia sempre o original” de Stephen Kanitz, pois ele faz um apelo a todos nós, para irmos nas bibliotecas, a buscarmos uma leitura mais profunda.

Lembra de uma greve de professores, que fez com que os alunos começassem a estudarem sozinhos e o quanto eles viram que aprendiam mais deste modo.

Ele é muito feliz em comparar Brasil X EUA, pois no Brasil não há incentivo à leitura, não há investimento em construção de bibliotecas enquanto nos EUA, é dada a sua devida importância.

Nos pede para que não aceite resumos mal feitos e sim a buscarmos livros originais e lembrarmos de o quanto foi difícil para o autor se expressar e entender o que ele diz para cada um.

[30] As resenhas estão reproduzidas *ipsis litteris*.

A2
RI

Hoje existem muitas bibliotecas no Brasil, porém muitas estão com deficiências em seus conteúdos.

O Brasil não investe tudo o que deveria nesta área. Nosso país não tem a consciência da importância das bibliotecas para nossos estudantes.

Investe-se muito em contratação de professores tentando sanar um problema, onde seria mais fácil agir em uma causa, a falta de livros e leitura.

Steven Kanitz, professor universitário, compartilha desta definição, nos fornecendo dados importantes que revelam como é necessária a criação e o trato com as bibliotecas na maior potência mundial : EUA.

Porém, não podemos esquecer que, a educação e o ensino em nosso país também tem muitas deficiências, e, possivelmente muitos estudantes não conseguem sequer compreender um livro, não conseguem fazer uma leitura. Devemos investir em bibliotecas sim, mas também na educação.

RF

Stephen Kanitz, ex professor universitário, em seu artigo para a revista Veja, edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003 expõe a importância das bibliotecas para os estudantes.

Kanitz afirma que a conseqüência de uma greve de professores há alguns anos atrás foi o retorno de milhares de estudantes às bibliotecas.

Ele afirma também que durante as aulas, seria motivador se os próprios alunos lessem os livros e os professores apenas tiravam as dúvidas dos estudantes.

Stephen justifica suas afirmações fazendo comparativos entre os ganhos dos professores em 30 anos de trabalho e 20 de aposentadoria e a quantidade de bibliotecas montadas com o mesmo valor e exemplifica com dados importantes como a biblioteca de uma escola de Plillips Exets cidade americana que mostra com orgulho sua biblioteca com mais de 145000 obras comparando com o que ocorre no Brasil, a biblioteca Mário de Andrade em São Paulo possui mais de 350000 obras e não tem seu valor reconhecido.

Críticas bem colocadas que nos faz repensar na situação educacional no Brasil, precária e deficiente até no inconsciente da população.

A3
RI

Leia sempre o original de Stephen Kanitz, retirada de um artigo da revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, nº 19 de 14 de maio de 2003, página 20.

Incrivelmente falando, foi através de uma greve de professores que os livros voltaram a ter os seus valores. Antigamente lia-se mais livros do que atualmente, as bibliotecas não recebem muitas visitas.

Se visitadas por mais pessoas, as mesmas perceberiam que os livros a ajudariam a compor um maior conhecimento, isso serviria tanto para crianças, jovens e adultos. Ler causa sensações, satisfação, como por exemplo pegar um livro escrito pelo próprio Einstein.

É muito importante o ensino dos professores, mas tão quanto importante é que os mesmos incentivam a leitura.

Procure aumentar seu nível de conhecimento e busque nos livros relatos apaixonados, argumentos mais possíveis.

Realmente é necessário que as pessoas dêem mais valor para o conteúdo de um livro, neles encontramos respostas para qualquer coisa que procuramos, histórias reais, estórias de contos de fadas, sonhos e desencontros, conhecimento. É lógico que não podemos ser orgulhosos e nos fecharmos dentro de um mundo chamado ’’ Quero ser somente auto-didata’’, mas podemos conciliar o conhecimento daqueles que querem nos ensinar com conhecimento já contido dentro de um livro.

RF

Stephen Kanitz, professor universitário por 30 anos, revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, nº 19 de 14 de maio de 2003, página 20.

Segundo a análise crítica do autor:

Foi a partir de uma greve de professores que se percebeu a grande importância dos livros na vida de estudantes.

Os alunos precisavam estudar e foram até as bibliotecas buscar o que necessitavam. Percebeu-se que antigamente dava-se mais valor a esse recurso.

Hoje, com o salário dos professores poderia se construir mais bibliotecas no país e trazer essa riqueza para os estudantes. Não que se deve acabar com os professores, mas porque não, deixar de contratar tantos?

Quando você não encontrar tudo que necessita em uma aula com o seu professor, busque o auxílio dos livros.

Nas histórias que encontramos nos livros podemos encontrar brilhantes argumentos, muitas idéias e pensamentos. O autor é um alguém que faz de tudo para convencer o seu leitor: você.

Não devemos ser orgulhosos e deixar de ir as aulas, apenas querendo ler e ser auto-didatas, mas devemos utilizar esse magnífico recurso que são os livros e suas magias encontradas dentro deles.

A4
RI

Stephen Kanith, um renomado professor universitário relata, num trecho da revista Veja, intitulado como: Leia sempre o original, a importância da biblioteca em nosso dia-a-dia.

Com a freqüência a biblioteca o aluno tem a oportunidade de adquirir um conhecimento maior do que simplesmente prestar atenção ao que é ensinado pelo professor.

Hoje, vemos que a biblioteca tem sido pouco freqüentada, o que torna o trabalho do professor mais difícil, pois ele conta com pouca participação dos alunos.

Ao pesquisar alguns livros na biblioteca, o aluno poderá adquirir um conteúdo muito proveitoso, pois livros foram feitos por autores que pesquisaram determinado assunto com uma determinação muito grande, pois sabiam que teriam a necessidade de conhecer o mundo a respeito de seu ponto de vista.

Vemos com esses exemplos o quão importante é a biblioteca para a construção de nosso conhecimento.

RF

Stephen Kanitz, um professor universitário por mais de trinta anos, nos trz um comentário muito interessante através da revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003, na página 20.

Stephen Kanitz escreve com a intenção de mostrar ao leitor a importância que se tem de pesquisar livros nas bibliotecas.

Um ensinamento interessante que ele nos traz se dá na pesquisa que foi realizada que mostra o interesse de alguns alunos que se destacaram aprendendo sozinhos, sem o auxílio do professor. Alunos que descobriram nas bibliotecas os livros que seus professores usavam para dar aulas.

Stephen Kanitz enfatiza em seus comentários sobre o que o aluno ganha com os livros. Ao lermos um bom livro, teremos um conteúdo fantástico escrito por uma pessoa que se esforça com os melhores argumentos que puder apresentar, pois sabe que terá a grande responsabilidade de convencer a todos os que lerem. Um relato feito por alguém que estudou e pesquisou tudo o que podia para apresentar um bom conteúdo.

Com certeza, Stephen Kanitz apresenta comentários que nos fazem refletir sobre a importância de irmos a uma biblioteca e ler um bom livro.

A5

RI

O texto ''Leia sempre o original'' nos traz uma triste realidade do nosso país, apenas após uma greve de professores houve uma reintrodução das bibliotecas no cotidiano de professores e alunos.

Muitos professores acabam iludindo seus alunos com resumos malfeitos dos livros de grandes pensadores, inúmeras bibliotecas hoje no Brasil estão vazias, uma realidade bem diferente dos países considerados de primeiro mundo, nos Estados Unidos por exemplo, uma pequena cidade com 30000 habitantes tem uma biblioteca com mais de 145000 obras, enquanto na cidade de São Paulo, um cidade inúmeras vezes maior do que a cidade americana, tem como sua maior biblioteca, a biblioteca Mário de Andrade com 350000 obras.

Ao invés de utilizar esses resumos mal feitos, compensa muito mais ir a biblioteca e ler a idéia original do autor, este autor estava escrevendo com a vontade de convencer você.

RF

A revista Veja da editora Abril traz uma reportagem do professor universitário Stephen Kanitz em sua edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003, página 20, a reportagem demonstra a conseqüências que teve uma greve geral de professores. Essa greve fez com que os alunos voltassem a biblioteca, com esse fato os alunos readquiriram a competência que havia sido esquecida,voltaram a aprender sozinhos. Descobriram também que os professores não fazem tanta falta como se pensava, descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais, as obras que os seus professores usavam para dar aula.

Muitos professores fazem apenas resumos malfeitos dos grandes livros.

Kanitz enfatiza o ''esquecimento'' das bibliotecas quando sugere o leitor perguntar ao seu filho quantos livros ele pegou na biblioteca neste ano.

Infelizmente, os livros não podem fazer greve para alertar o abandono das bibliotecas no Brasil.

Kanitz toma como exemplo a escola secundária de Phillips Exeter, uma cidade americana de 30000 habitantes, no desconhecido estado de New Hampshire que tem uma biblioteca com 145000 obras.

Kanitz sugere que a partir do momento em que o professor lhe entregar um resumo malfeito, você deve de dirigir a uma biblioteca e pegar a obra original.

Nos livros é encontrado o relato de alguém que tinha como objetivo principal convencer você.

A6
RI

Texto: Sempre leia o original

Escrito por: Stephen Kanitz

Editado na revista Veja, edição de abril, edição 1802, ano 36 em 2003

O texto propõe a importância de se deterem bibliotecas no Brasil, mostra que os alunos podem encontrar nos livros das bibliotecas diversos assuntos, citados por professores em sala, que muitas vezes não são esclarecidos pelos mestres de forma objetiva, conselhando ao aluno procurar por este recurso para entender o assunto proposto.

Hoje no Brasil ao invés de aumentar os números de alunos nas bibliotecas, este numero vem caindo, alguns professores incentivam os alunos a procurarem em bibliotecas, os livros para melhorar aperfeiçoamento do assunto, mas ainda tem muito o que melhorar para os alunos freqüentarem as bibliotecas e ler livros.

Com o avanço da internet fica cada dia mais difícil, os alunos, ou até mesmo pessoas comuns freqüentarem as bibliotecas e ler os livros, por para muito sair de casa e ir até lá perde tempo, e via internet é muito simples, apenas ligar o computador e ter acesso a internet.

As bibliotecas hoje em dia deveriam unir o mundo da internet com os dos livros, e procurar mostrar que nem tudo é o que é escrito na internet é verdadeiro e informativo, diferente de um livro que muitas vezes é muito pesquisado o problema antes de ser escrito.

A biblioteca deve ser muito mais que uma simples biblioteca deve dar prazer nas pessoas estarem em um lugar agradável, saudável e informativo para elas, espero ser um lugar mais freqüentado daqui a alguns anos por todos em geral.

RF

O autor Stephen Kanitz publicou este texto na revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003, página 20, foi u professor universitário por 30 anos.

O autor tem o objetivo de incentivar aos alunos, as pessoas em geral a freqüentarem mais a biblioteca, que a mesma foi um pouco esquecida pelos alunos, muitos nunca foram ou não tem o hábito de ir, para fazerem pesquisas escolares ou simplesmente ler um bom livro, certamente isto por causa da globalização que nos permite acessar o mundo, ler, pesquisar através da internet, dispensando assim o uso da biblioteca.

Porém o autor exprime a importância de se freqüentar a biblioteca e ler os livros originais, que muitas vezes são passados por seus professores resumidos.

É importante freqüentar a mesma, porque o aluno, um profissional ou uma pessoa comum, tem o contato direto com um livro, se interage de forma mais ampla do assunto que buscam em questão.

A melhor maneira de se aprender a escrever certo, é lendo livros, revistas, gibis, etc, e a melhor maneira de ler ou pesquisar o assunto é em lugar apropriado para a leitura, e a busca pelo livro desejado, a biblioteca.

A7
RI

Vou apresentar uma resenha do texto sempre leia o original do professor universitário Stephen Kanitz.

No texto teremos uma abordagem sobre como as bibliotecas são mal aproveitadas por um aluno. Como temos por influencia cultural não ter o costume de visitar bibliotecas.

Através de uma greve geral dos professores anos atrás milhares de estudantes redescobriram a biblioteca como objeto de aprendizagem.

Descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais do tema ou disciplina abordada pelos professores em sala de aula.

Se nós no Brasil tivéssemos como cultura o hábito de ler, de visitar bibliotecas para polirmos nosso conhecimento, teríamos com cultura um nível melhor.

Nos EUA as pessoas dão um enorme valor as bibliotecas, e aqui no Brasil as bibliotecas públicas nem sempre possuem a importância destacada na sociedade.

Se cada um de nós alunos que tiverem lendo esse texto mudarmos nossa postura em relação aos estudos, teremos aulas produtivas, pois se o mesmo assistir a uma aula e teve dúvidas, mas teve a postura de pesquisar sobre o assunto na biblioteca, estaremos apanhando conhecimento.

RF

O texto do autor Stephen Kanitz traz a tona a necessidade de utilizar a biblioteca para aprimoramento dos estudos em escolas, faculdades.

Segundo o autor com as greves de professores os alunos começaram a procurar as bibliotecas para complemento de seus estudos, além disso diante de aulas ministradas por professores que não elaboram resumos de grandes livros com qualidade, ocasionando muitas vezes confusão e mal entendimento do conteúdo exposto.

Infelizmente creio eu as bibliotecas não são aproveitadas em 100% pelos estudantes, é uma questão cultural, por mais que sejamos incentivados a freqüenta-las para pesquisas só fazemos quando passamos por uma situação crítica.

Através da análise do texto chego a conclusão que é muito mais interessante aprofundar o conhecimento efetuando pesquisas sobre temas abordados em sala de aula em bibliotecas, esgotando a opinião e a conclusão do autor do tema pesquisado.

A8
RI

Devido a uma greve de professores, a importância das bibliotecas foi reavaliada.

Alunos tiveram de aprender ou reaprender sozinhos, a pesquisar e consultar livros como há tempos atrás. Essa conseqüência é bem interessante, já que acaba sendo um fator de motivação para que o estudante consiga avançar e alcançar muitos objetivos. Sem mencionar que ler estimula a mente, ajuda a raciocinar, a refletir, a ver o mundo com outros olhos! A leitura de um livro, principalmente, nos transporta a outros lugares através de suas histórias, enriquece nosso conhecimento.

Portanto, alguém que busque o conhecimento que queira se aprimorar, crescer na vida como pessoa e profissionalmente só há um caminho e esse caminho é longo e as vezes árduo e só podemos percorre-lo usando um veículo chamado: livro.

Assim sendo: “Devore os livros!”

RF

Em consequencia de uma greve geral dos professores há algum tempo atrás, o valor das bibliotecas foi resgatado.

Isso funciona como um fator motivante para que os próprios alunos fossem buscar o conhecimento nos livros, em vez de se limitarem as aulas ministradas pelos professores.

Somente com fatos como este é que se pode apurar a importância da leitura e a falta de bibliotecas no país, sendo que as que ainda funcionam estão em péssimas condições de cuidado.

As vezes, um livro pode ser muito mais enriquecedor do que o atual sistema de ensino das escolas e também de muitas faculdades no país.

A9
RI

Segundo o tema “Leia sempre o original’’, publicado pela revista Veja, na data de 14 de maio de 2003 e escrito por Stephen Kanitz, onde o mesmo aborda a importancia de ler ou melhor a importancia de ler clássicos originais, publicada por cada autor de uma determinada obra onde incentiva a ida as grandes bibliotecas; pois segundo Kanitz, é uma sensação totalmente diferente de escutar na sala de aula (dos professores) e de ir ate uma biblioteca onde certamente encontraremos milhares de livros e conseqüentemente nos ajudará muito mais que uma simples dúvida que surge na sala de aula.

Enfim, sou totalmente a favor, que comecemos a repensar sobre o simples fato de saber ou de escutar alguém comentar sobre determinado assunto, na verdade devemos procurar fontes seguras, para termos o conhecimento contínuo do assunto, e uma das fontes mais emocionantes e não muito praticante é o prazer de ler uma obra original em uma grande biblioteca, ão substituindo os grandes professores, mas sim complementando e expandindo nosso conhecimento.

RF

Relata o autor Stephen Kanitz sobre a importância de ler sempre o original, ou seja, de freqüentar as grandes bibliotecas.

O mesmo introduz, para os estudantes, o valor esquecido das bibliotecas, como são freqüentadas como antigamente, vivem vazias.

Caracteriza o autor que os professores são essenciais, para o desenvolvimento do aluno, porém o mesmo justifica que, é totalmente diferente a sensação de pegar nas mãos um livro escrito pelo próprio autor, do que apenas ouvir resumos na sala de aula.

Conclui o autor, que ao lermos uma obra original, de um brilhante pensador, de certa forma a história nos convence e até nos faz pensar. Defende a tese sobre as bibliotecas, que nela existe grandes valores e que deve ser repensado o não frequentamento em uma biblioteca.

A10
RI

Autor: Stephen Kanitz
Artigo: 1802, ano 36
Fonte: bibliotecas

As bibliotecas do Brasil estão vazias porque os alunos não querem ler e pesquisar sobre autores. Nas bibliotecas todas as pessoas podem entrar para pegar livros emprestados para ler.

Nas bibliotecas estão os melhores livros para você estudar e pesquisar, mas também tem livros que te resumos malfeitos.

Os professores são os principais motivadores dos seus alunos a visitar a biblioteca e ler os melhores livros.

RF

Os alunos de antes não tinham o hábito de ler. A escola e os professores não incentivava os alunos a ler e ir a biblioteca a pegar um livro emprestado para ler.

Hoje em dia os alunos estão mais preocupados mais em ler os livros dos famosos escritores mais mesmo assim as bibliotecas ainda estão vazias principalmente no Brasil, e no Brasil existem poucas bibliotecas.

A11
RI

O texto “Leia sempre o original’’ da revista Veja da editora Abril deixa claro que uma pessoa quando ler livros aprende mais do que quando os professores ensinam, pois professores fazem um mal resumo e fazem uma apostila mal feita as pessoas acabam não aprendendo direito, se as pessoas fossem mais as bibliotecas, lessem mais, com certeza os seus conhecimentos seriam melhores.

Hoje em dia temos pouca biblioteca e muitas vezes nem sabemos onde elas se localizam, pois a cada dia perdemos ainda mais o costume de utiliza-las.

RF

Algum tempo atrás ocorreu uma pequena greve geral de professores.

E foi com essa greve que alguns alunos puderam perceber que não precisam de professores para aprender, se as pessoas pegarem os livros originais para ler, eles vão aprender mais.

Porque antes do professor passar a matéria para os alunos eles fazem um resumo mal feito.

E hoje podemos perceber que as pessoas estão lendo cada dia menos, e as bibliotecas estão cada dia mais varias coisas que não poderia estar acontecendo.

A12
RI

Este texto cujo o autor chama-se Stephen Kanitz que lecionou por trinta anos extraídos de uma revista.

O autor tenta mostrar para seus leitores a importância do incentivo do professor para com seus alunos que passaram a adquirir o hábito de freqüentar as bibliotecas, que por hora muitas delas encontram-se abandonadas. Devido a falta de incentivo e recursos dos nossos governantes que muitas vezes deixam equipar e implantar recursos nas próprias bibliotecas, resolvem contratar professores do qual muitas das vezes não estão qualificados para ensinar o aluno a importância de ter o hábito de ler um livro, o que ocorre na falta de

interesse dos mesmos gerando um certo abandono não só por parte do governo mas também dos alunos, tornando a biblioteca como um bicho papão, de quem entrar lá vai ser devorado. Em fim eles não sabem que ao entrar lá vai ser devorado sim mas com conhecimento, cultura e aprendizado. Devemos valorizar mais o nosso conhecimento através da leitura e para isso freqüentando cada vez mais nossas bibliotecas.

RF

O autor Stephen Kanitz aproveita a greve dos professores para abordar a evasão que vem acontecendo nas bibliotecas brasileiras. O autor relata que há professores que ao invés de estudar o conteúdo acaba lendo o conteúdo escrito e acaba não passando para seus alunos todo o conhecimento. O autor compara a valorização do bibliotecário dos EUA com o do Brasil mostrando a importância que o mesmo tem no país.

Ele relata a vivencia que teve ao ir pela primeira vez a biblioteca, a emoção que teve de ler verdadeiros livros que eram importantes para conhecimento. Enfim, Stephen Kanitz descreve a importância de ter professores capacitados na sala de aula para facilitar e influenciar seus alunos a aprender da maneira correta e freqüentar as bibliotecas afim de melhorar seu aprendizado.

A13
RI

Um texto escrito por Stephen Kanitz que foi professor universitário, foi publicado na revista Veja, da editora Abril, da edição 1802, ano 36, número 19, na data de 14 de maio de 2003.

O texto ''Leia sempre o original" mostra mais que é em ressalto sobre o pouco interesse do aluno em uma biblioteca que de certa forma isso ocorre pela grande quantidade de professores formados, pois isso facilita a aprendizagem.

Com esse meio entre o professor biblioteca e aluno significa que é raros professores que estimulam ou influenciam o aluno ler; hoje o aluno recebe um material didático confuso ou incompleto, mais não tem interesse em entrar na biblioteca procurar o livro original do assunto e pesquisar para complementar o estudo.

O próprio titulo do texto faz uma reflexão aos alunos, entenda-se que ao invés de esperarmos somente pela resposta do professor. Significa que temos que procurar nos livros específicos referente ao assunto tratado, do que se trata.

RF

O autor define que atualmente as bibliotecas não são tão utilizadas como antigamente.

Eu também afirmo que com contratações dos professores nas escolas diminui o interesse do aluno buscar no livro suas duvidas.

Stephen Kanitz compara os salários dos professores com construção de bibliotecas, ou seja, afirma que seiscentos professores financiar 5000 bibliotecas com 10000 livros cada uma.

No texto é exemplificado que nos Estados Unidos uma bibliotecária ganha mais que um professor.

Kanitz conclui que os alunos devem se interessar mais pelas obras dos livros originais ao invés de ficar esperando o professor; o autor sugere que o aluno durante as aulas vê que tem algo errado ou está incompleto, que o aluno dirija-se até a biblioteca para entender e se aprofundar no assunto.

A14
RI

Nosso texto chama-se ''Leia sempre o original'' de Stephen Kanitz, que foi professor universitário por 30 anos. Foi tirado de um artigo escrito para a revista Veja, edição 1082, ano 36, número 19 de 14 de maio de 2003.

Trata-se de um artigo que considera importantíssima a existência das bibliotecas, conta momentos que alunos descobriram, por força de uma greve de professores, o prazer de ir a uma biblioteca e ler livros originais, sem a interferência dos resumos dos professores.

Ele enaltece a existência da valorização das bibliotecas nos EUA comparadas as do Brasil. Apesar de não tirar o mérito da profissão dos professores, acha que seria muito melhor os professores orientarem os alunos a fazer apenas resumos. As bibliotecas no Brasil não são valorizadas, nem há incentivos para tal idéia de aumentar o número delas.

Há muito mais interesse em manter cidadãos na ignorância. Não é um problema dos alunos, mas sim cultural.

RF

O texto faz uma comparação entre os valores colocados nos livros atuais e nos livros anteriores. Conseqüentemente nos leva a conclusão que os livros antigos, eram escritos com mais paixão, com a intenção de ''convencer'' quem os lia que estava ali uma verdade absoluta.

Relembra um evento de alguns anos quando por falta de professores muitos alunos foram levados a buscar livros nas bibliotecas resgatando obras há muito não procuradas.

Nos leva a pensar qual o sentido da existência das bibliotecas, principalmente no Brasil, onde os alunos são desestimulados a procura-las. Temos muito menos bibliotecas no Brasil do que no resto do mundo.

No texto á um estimulo a leitura dos livros originais do que pequenos textos ou resumos.

Texto é de Stephen Kanitz, revista Veja, editora Abril, edição 1802, ano 36, número 19 , de 14 de maio de 2003, página 20.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo