

O gênero resenha crítica na universidade sob o prisma das sequências didáticas

*The genre critique review in the university through the prism
of didactic sequences*

Maria Christina da Silva Firmino Cervera

Mestrado em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem – PUC/SP;
Professora – Uninove.
São Paulo – SP [Brasil]
chriscer@terra.com.br

Resumo

Com aportes na didática de línguas de cunho interacionista sociodiscursivo, em que o gênero é considerado instrumento, Schneuwly 1994, objetivamos neste artigo apresentar parte de nossa dissertação de mestrado, com a análise de uma *resenha crítica*, inicial e final, realizada por um aluno universitário após a aplicação de uma *sequência didática* do gênero, no que se refere às capacidades de linguagem, inspirada no trabalho com sequência *didática* do gênero “resenha crítica” elaborado por Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004) aplicada também a universitários.

Palavras-chave: Gênero. Interacionismo sociodiscursivo. Sequência didática.

Abstract

With contributions in teaching of languages imprint interactions social and discursive, where genre is considered instrument, (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), the objective in this paper is to present part of our Masters dissertation on the analysis of a critical review carried out by initial and final made by a university student after the application of a sequence of didactic genre, as regards of capacity for language, from a didactic sequence of genre of “critical review” drawn up and inspired by Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004a) and applied to university students.

Key words: Genre. Sociodiscursive interactionism. Didactic sequence.

1 Introdução

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 grande aumento de instituições particulares. Esse movimento de expansão propiciou maior acesso ao Ensino Superior contribuindo para ingresso na universidade de alunos provenientes do Ensino Médio, em especial da rede pública, que apresentam problemas no uso da linguagem, principalmente da 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 dedicação maior ao curso, até a formação da educação básica pública, que faz com que alunos cheguem à universidade com defasagens diversas de aprendizagem.

Assim, é necessário considerar que profissionais de diferentes áreas defrontam-se com sérios problemas, em seu trabalho, quando se deparam com a exigência de leitura e de produção de textos bem desenvolvidos – problema correntemente apresentado por nossos alunos.

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 a prática 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 do uso das formas gramaticais do português padrão.

As pesquisas observadas nas academias científicas apontam para a preocupação com esse estudo, decorrendo daí, pesquisas sobre gêneros a respeito

da elaboração de novos materiais didáticos, considerando que esses poderiam ser mais adequados para tal demanda. Por exemplo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desenvolveram-se inúmeras pesquisas dos gêneros e prepararam-se novos materiais didáticos destinados ao ensino e à aprendizagem. Para pesquisadores que atuam e/ou atuaram nessa linha, o ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos, bem como os materiais didáticos usados nesse âmbito, devem-se centrar no estudo dos gêneros textuais, considerando as diferentes formas de sua realização linguístico-discursiva, dessa forma, são relevantes as pesquisas que se voltem para concepção e avaliação de instrumentos capazes de mobilizar e de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de linguagem.

Essas pesquisas têm como objetivo colaborar para o desenvolvimento de um quadro teórico-metodológico, no âmbito da teoria do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1997 e ss.), capaz de levar a compreender as relações entre linguagem e trabalho e, mais especificamente, entre linguagem e trabalho educacional. Resultam delas materiais didáticos denominados “sequências 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 e Schneuwly (1998, por exemplo) e Pasquier e Dolz (1996, por exemplo), com aportes teórico-metodológicos de Bronckart (1997, 2003, 2004, 2006, dentre outros). Assim, para esse grupo fancófone, “Uma sequência 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).

2 Pressupostos teóricos

O interacionismo sociodiscursivo (ISD), começou a se delinear a partir de 1980, com a constituição de um grupo de pesquisadores na Unidade de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra como Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola e outros, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart.

Esse programa de pesquisa toma Vygotsky como fonte de referência maior no campo do desenvolvimento, e Bakhtin, no campo da linguagem. Esses pesquisadores posicionaram-se a favor da reunificação da Psicologia, atribuindo-lhe uma dimensão social. A finalidade é de esclarecer as condições de emergência e do funcionamento do pensamento consciente humano. Assim, o projeto do ISD visa propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem e demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano. O papel principal nas orientações educativas e/ou formativas é a ciência integrada do humano centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem.

Este trabalho é de direito da Linguística como ciência geral da linguagem.

Com a vinda desses pesquisadores genebrinos ao Brasil, ministrando cursos e participando de eventos importantes, cresceu o número de publicações dos autores brasileiros que foram se filiando ao ISD. Necessário se faz dizer que alguma rejeição às teorias do ISD é reconhecida pelo fato de se ter tido, na época, uma visão pragmaticista, dada a preocupação com resoluções imediatistas para os problemas do ensino brasileiro. Ao lado dessa preocupação, muitas vezes alia-se a falta de uma leitura mais crítica das prescrições governamentais que acabaram determinando o

rumo e o processo da transposição didática que não foi bem entendida, e até hoje não o é.

Temos pesquisadores brasileiros do Grupo ALTER¹ (CNPq), espalhados pelas universidades brasileiras cujo foco das pesquisas centra-se em compreender o funcionamento dos diferentes níveis de textualidade e de suas relações com o contexto, com o agir e com o desenvolvimento de diferentes dimensões das pessoas, bem como um forte compromisso de ordem científica e social. Salientamos que as transformações e inovações trazidas pelas pesquisas brasileiras voltadas para a didática e para a linguagem e trabalho não se atém aos aportes dos pesquisadores de Genebra, pois traz e adapta de modo criterioso as contribuições de outros pesquisadores de diferentes correntes, brasileiros ou estrangeiros que não são considerados nas pesquisas dos pesquisadores genebrinos.

Para nossa pesquisa, buscamos entender o conceito de gênero como instrumento, o modelo didático dos gêneros e a sequência didática.

3 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 dia², figuram o próprio Bronckart, Schneuwly e Dolz. Schneuwly, professor dessa faculdade, atualmente se dedica a elaborar princípios e métodos em didática do francês. 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, apresentaremos, na sequência, alguns

dos aspectos definidos por esses autores como essenciais para o trabalho efetivo em sala de aula.

3.1 Qual o papel do ensino no desenvolvimento?

Quanto ao papel do ensino no desenvolvimento humano, para Dolz e Schneuwly (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.” (2004:67)

Para que essa tomada de decisões seja produtiva, é preciso que se tenham muito claro os objetivos que se queiram 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, 2004:49).

3.2 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, 2002).

Reportando-se à noção de gênero discursivo, conforme definido por Bakhtin (1979)³, Schneuwly (1994) 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 linguístico-discursivas –, considerando-se que ele medeia a atividade de ensino-aprendizagem de produção de textos. “[...] Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. [...]” (SCHNEUWLY, 1994: 23)

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.

3.3 Os problemas da transposição didática e a emergência das sequências didáticas como forma de superá-los

Segundo os pesquisadores de didática de disciplinas escolares francófonos, o termo transposição didática não pode ser compreendido simplesmente pela aplicação de uma teoria científica ao ensino, mas como “[...] o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo [...]”. (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006:130) Dessa

forma, esses conhecimentos teóricos sofrem deslocamentos, rupturas e transformações diversas no momento de serem transpostos para os conhecimentos “ensináveis”.

A 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, do nível cognitivo suposto, e do estatuto socioeconômico 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 da Didática de Línguas de Genebra, é a construção da sequência didática (doravante SD). A noção de SD utilizada para esta pesquisa repousa na estabelecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001).

Para os autores “Uma seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...]”. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY: 2001: 97). 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 desempenham 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.

Para a elaboração de uma sequência 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 dito. O “modelo didático de gênero” guia as ações do professor-pesquisador e evidencia o que pode ser “ensinável” por meio da sequência didática. O modelo é descritivo e apreende o fenômeno complexo que é a aprendizagem de um gênero, no nosso caso, resenha crítica acadêmica.

3.4 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, têm sido bastante difundidos 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 determinado nível de ensino. Dolz e Schneuwly (1998), afirmam que o modelo didático do gênero oferece objetivos potenciais para o ensino. São potenciais, porque uma seleção deve ser feita tendo-se em vista as capacidades dos aprendizes, por outro lado, porque não se pode ensinar o modelo como um modelo cristalizado: “[...] é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados [...]” (DOLZ E SCHNEUWLY, 1998: 182)

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 sequências didáticas. Dessa forma, o modelo didático facilita o conhecimento adequado do funcionamento dos gêneros. Assim, o modelo didático do gênero a ser apropriado pelos aprendizes 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 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 nas 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 linguístico-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 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.

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

Em termos de levantamento de hipóteses sobre uma situação de ação de linguagem específica, Machado (2005) afirma que as representações do produtor de uma resenha crítica acadêmica podem ser exemplificadas pelo conjunto de hipóteses elencadas:

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, 2005:253).

A atividade de leitura pressuposta para a produção de uma resenha crítica acadêmica implica, portanto, na interpretação e na sumarização dos conteúdos. Nesse processo, há mobilização dos conteúdos de outras obras pelo resenhista, o que lhe dá condições de estabelecer comparações e efetuar avaliações. Ele deve considerar ainda que possa estar se posicionando frente 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 (1997), como já vimos, a “infraestrutura do texto” é constituída pelo o “plano global”, os “tipos de discursos” e “tipos de sequências textuais”.

4 Metodologia

4.1 A sequência didática de resenha crítica acadêmica aplicada

A sequência didática aplicada foi adaptada da proposta inicial de Machado (2004) que propôs um trabalho com resenhas críticas. Assim, visando buscar uma forma que pudesse aplicá-la em nosso contexto, priorizamos alguns dos aspectos do gênero resenha crítica levantados por Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004): a) plano global mínimo (resumo), b) inserção de vozes por verbos de dizer e c) adjetivos avaliativos. Pelo levantamento feito nas primeiras produções foram aspectos que se mostravam mais problemáticos para os alunos nos textos desenvolvidos por eles nas aulas.

Para este artigo apresentamos somente um nível de análise: o plano global mínimo – resumo.

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 sequência didática. Esse gênero circula muito no contexto universitário e busca, sobretudo, convencer o leitor sobre o tema abordado.

5 Resultados

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

Apresentamos o plano global do artigo de opinião trabalhado como objeto da resenha crítica, para tanto, faz-se necessário reproduzi-lo aqui e explicitar o plano global.

Podemos perceber no texto original, o autor mobiliza, com relação às operações de linguagem, a opção pelo gênero artigo de opinião, o tipo de discurso que combina a escolha pelo mundo conjunto com implicação e o faz uso das sequências narrativas e argumentativas. Nos procedimentos de textualização o autor apresenta elementos da coesão verbal e nominal, bem como procedimentos de conexão e modalizações. Essa observação é a título ilustrativo, não está em foco a análise do texto original, portanto, vamos às produções do aluno.

5.2 Análise da resenha

Apresento um nível de análise que é o plano global mínimo trabalhado – o resumo. A análise feita parte da comparação da Resenha Inicial (RI) e da Resenha Final (RF) do aluno, nomeado como A1.

5.3 Aluno 1 (A1)

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”
§1	→	<p>Uma greve geral dos professores alguns anos atrás teve uma consequência 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.</p>
§2	→	<p>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.</p>
§3	→	<p>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.</p>
§4	→	<p>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.</p>
		<p>Plano global</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Uma greve de professores; 2) A consequência dessa greve: o retorno às bibliotecas; 3) A (re)adquirição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia); A (re)descoberta dos textos originais; 4) Os resumos malfeitos dos professores; 5) O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimção de dúvidas; 6) A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente; 7) A probabilidade de avanço, em uma visão de administrador, no deslocamento do investimento em contratação de mais professores para investimento em expansão de bibliotecas; 8) A contraposição entre o elitismo das universidades e a democracia das bibliotecas; 9) A consequência de menor dependência dos alunos em relação aos professores e incremento da autonomia;

Quadro 1: Texto original e plano global

Apresenta o texto original e o plano global mínimo elaborado pelo pesquisador que deveria ser reconhecido nas resenhas dos alunos.

Fonte: Kanitz (Revista Veja 14 de maio de 2003).

§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.	→	10) 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.	→	11) A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA; 12) 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 frequentar 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 <i>Sociedade dos poetas mortos</i> , com Robin Williams.	→	13) 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.	→	14) 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.	→	15) A valorização dos textos originais e da figura do autor.

Continuação. Quadro 1: Texto original e plano global

Apresenta o texto original e o plano global mínimo elaborado pelo pesquisador que deveria ser reconhecido nas resenhas dos alunos.

Fonte: Kanitz (Revista Veja 14 de maio de 2003).

5.4 Plano global mínimo trabalhado – resumo – RI:

A1, em relação aos resumos:

Na RI, A1 retoma os seguintes tópicos do texto-fonte:

Resenha final (RF) o aluno 1, (A1) apresenta:

5.5 Análise e discussão dos resultados

Segundo o plano global elaborado pelo pesquisador, o aluno deveria ser capaz de retomar 15 aspectos do texto original apresentados no Quadro 1.

A1 mantém na RI apenas a prescrição de que os alunos devem buscar auxílio nos livros e em 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.

Já na Resenha final (RF) o aluno 1, (A1) resgata um número maior de tópicos desenvolvidos no texto-fonte em RF, embora não sejam os mesmos, em sua totalidade, como percebemos.

6 Considerações finais

O trabalho junto aos nossos alunos universitários com o gênero resenha crítica revelou aspectos importantes no desenvolvimento das capacidades de linguagem. 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 sequências 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 mostra de maneira mais evidente, incluindo aí o quadro das atividades educacionais.

O autor do texto <i>Sempre leia o original</i> , Stephen Kanitz, nos traz o fato de uma greve de professores que tinha o objetivo inicial, mas que também acarretou, outra consequência.	→	A greve dos professores;
Ele diz que os alunos decidiram estudar sozinhos, pois eles notavam que poderiam aprender muito mais, já que 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 frequentadas, não se dá ênfase para o ensino no Brasil, não querem formar pessoas inteligentes que saibam do seu direito e lutem por ele, formam pessoas conformistas e que sempre esperam dos outros. [Foca novamente a autonomia, agora pelo seu lado negativo – falta de interesse em desenvolvê-la. É uma inferência não autorizada do aluno.]	→	O professor como um mediador entre alunos e textos originais para dirimir dúvidas; A situação de ociosidade das bibliotecas atualmente;
Como O autor diz: “Infelizmente, livros nunca entram em greve”, mas nós podemos mudar essa realidade, pois, 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)

Quadro 2: Resenha inicial do aluno 1

- Reconhecimento do plano global mínimo apresentado na primeira produção do aluno.

<p>É inte É interessante ler o texto “Leia sempre o original”, <i>Sempre leia o original</i>, de Stephen Kanitz, pois ele faz um apelo a todos nós, para irmos nas bibliotecas, a buscar uma leitura mais profunda.</p>	→	1) A prescrição de que os alunos devem buscar auxílios nos livros e bibliotecas e não no professor;
<p>Lemb Lembra de uma greve de professores, que fez com que os alunos começassem a estudar sozinhos e o quanto eles viram que aprendiam mais deste modo.</p>	→	2) A greve dos professores; 3) (Re) aquisição de uma capacidade importante hoje em dia: aprender sozinho (autonomia);
<p>Ele é 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 devida importância.</p>	→	4) A comparação entre as bibliotecas do Brasil e EUA; 5) O rareamento de professores que incentivam a leitura e são facilitadores da aprendizagem;
<p>Nos p 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.</p>	→	6) Os resumos malfeitos dos professores; 7) A valorização dos textos originais e da figura do autor.

(RF-A1)

Quadro 3: Resenha final (RF) do aluno 1 (A1)

- Reconhecimento do plano global mínimo apresentado na primeira produção do aluno.

Concluimos, 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.

Não podemos ensinar um gênero acreditando que existe nele uma estrutura única e estática que venha a formatar todos os outros textos que se entendam 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.

Assumimos que este é um primeiro movimento para se discutir e iniciar mudanças de postura diante do ensino de um gênero por parte dos professores. Ainda não entendemos o gênero de texto como real instrumento de aprendizagem, não compreendemos como

ele pode ser instrumento do aprendizado. Os resultados obtidos revelam que muito ainda deve ser feito no sentido de criar condições para que haja real aprendizado, mas aponta para um caminho.

Trazendo Bronckart (2006:10) para esta reflexão, na afirmação de que as práticas “linguagem” 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.

Notas

- 1 ALTER - Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Os trabalhos do Grupo ALTER têm tido repercussão nacional e internacional e é crescente no Brasil, a partir da publicação de Machado (1998) e, sobretudo, da tradução de Bronckart (1999) e de

inúmeras publicações, comunicações em eventos nacionais e internacionais, teses e dissertações.

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

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra (nova tradução a partir do russo). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRONCKART, J.-P. (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'Éducation de l'Université de Genève*, 103, Université de Genève.

_____. (2003) Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. (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.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur, 1998.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. O oral como texto : como construir um objeto de ensino. (1998) In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149 - 183.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001) Sequências 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.

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

KANITZ, S. Sempre leia o original. *Veja*, São Paulo, Editora Abril, edição 1892, ano 36, p. 20, 14 maio 2003.

MACHADO, Anna Rachel (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: José Luís Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. p. 237-259.

_____. (2004). A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. In: Maria Cecília Camargo Magalhães (Org.): *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. p. 225-250. (As faces da Lingüística Aplicada).

_____. (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.

_____; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (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, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (2004). S. *Resenha*. 2.ed. São Paulo: Parábola.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. (1845). *A Ideologia Alemã*. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

SCHNEUWLY, Bernard (1994). Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *in Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução e Organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

recebido em 14 jan. 2010 / aprovado em 9 mar. 2010

Para referenciar este texto:

CERVERA, M. C. da S. F. O gênero resenha crítica na universidade sob o prisma das sequências didáticas. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 13-24, 2010.