



Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha

Juliana Alves Assisⁱ (PUC Minas)

Resumo:

Neste artigo, ocupo-me da reflexão sobre o letramento acadêmico, assumindo, em coerência com os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) e com outras abordagens que dialogam com esse programa de trabalho, o papel central que as atividades de linguagem possuem nas mediações formativas que visam ao desenvolvimento humano. De forma a levar a cabo essa intenção, analiso dados coletados no âmbito de disciplina de curso de Letras (1ª versão de 22 resenhas acadêmicas corrigidas pelo professor; 22 fichas de autoavaliação da 1ª versão das resenhas acadêmicas, realizada pelos próprios estudantes; 2ª versão das 22 resenhas acadêmicas), por meio dos quais se flagram as ações do professor e do estudante no processo de apropriação do discurso científico. De modo específico, reflito, no processo de letramento acadêmico em curso, sobre os impactos positivos que as ações de avaliação e reescrita trazem à compreensão, por parte dos estudantes, dos processos interacionais e dos papéis comunicativos implicados na escrita da resenha acadêmica, o que lhes permite apropriarem-se de estratégias e recursos importantes para a escrita de outros gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Avaliação. Resenha. Letramento acadêmico. Didática da escrita.

Abstract:

In this article, I reflect on academic literacy by applying the principles of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006), as well as other approaches that focus on the central role that linguistic activities play in the

formative process of human development. I approach this study by analyzing data collected from a university course in a Linguistics course (specifically 22 first drafts of academic reviews written by students and corrected by the professor; 22 self-evaluation documents on the students' first drafts of the aforementioned academic reviews; and 22 second drafts of the students' academic reviews). The data allowed me to capture the actions of the professor and students in the process of engaging in scientific discourse. I reflect on the process of academic writing, specifically the positive impact that the evaluation and rewriting processes had on the students' level of comprehension of the interactive processes, and of the communicative roles implicit in the writing (process) of academic reviews, all of which offer important strategies and resources that students can use when writing in other academic contexts.

Keywords: Academic writing. Evaluation. Review. Academic literacy. Writing didactics.

1. A escrita no ensino superior: saberes e demandas do campo

O processo de massificação do ensino superior, no Brasil – fortemente impulsionado, nas últimas duas décadas, por programas da política educacional que permitiram não apenas a ampliação das vagas nas universidades públicas como também a concessão de bolsas em instituições de ensino superior particulares para estudantes que cursaram a escola pública na educação básica –, certamente representa um dos importantes passos em direção à desejada democratização do acesso ao ensino superior em nosso país. Em grande parte resultante dessa iniciativa, flagra-se um conjunto de ações de ensino e de pesquisa voltadas para a inserção dos estudantes no ensino superior, sobretudo no que toca à construção de conhecimentos para as práticas acadêmicas.

Trata-se de investimentos que se organizam pelo pressuposto de que o ingresso na educação superior é acompanhado de um período em que os estudantes são confrontados com dificuldades relativas ao trabalho com a leitura e a escrita de textos acadêmicos (DABÈNE; REUTER, 1998; MATENCIO, 2001 e 2002; BOCH; GROSSMANN, 2002; SWALES, 2004; ASSIS; MATA, 2005; STREET, 2009; SILVA, 2010, dentre outros), inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que acabam de ingressar no ambiente universitário, condição que também marca outros países.

Com frequência, um dos exemplos dessa realidade no Brasil tem sido, nos últimos anos, a presença de pelo menos uma disciplina, normalmente no primeiro ano de cursos de

graduação, dedicada à prática da leitura e da escrita, ora focalizando especificidades da leitura dos textos acadêmicos e estratégias para sua escrita, ora se dedicando à reflexão sobre a leitura e a escrita de maneira mais geral, tendo em vista saberes e processos nelas implicados.

Como discuto em Assis (2014), é comum que tais disciplinas sejam tomadas como expedientes de formação destinados a superar ou minimizar as chamadas lacunas de formação da educação básica pelos estudantes recém-chegados às universidades, de modo a torná-los prontos a prosseguirem na formação. Sob essa lógica, portanto, as dificuldades dos estudantes são interpretadas como deficiências deles e/ou de sua formação básica, e não necessariamente como inerentes à etapa de formação em que estes se encontram. Não raras vezes, essa interpretação orienta a organização de disciplinas voltadas para o ensino da forma/ou da **fôrma** de gêneros da esfera acadêmica, tais como o resumo, a resenha e o projeto de pesquisa, numa espécie de **treinamento** dos estudantes com relação às especificidades da escrita acadêmica.

Esquece-se, nessa medida, que as habilidades implicadas na escrita de textos não se ensinam, aprendem-se; isto é, nas palavras de Matencio (2008, p. 555), “constroem-se pelo sujeito como esquemas de ação e modelos estáveis de representação mental, à luz de padrões interacionais também estabilizados”. Isso implica assumir, tal como se depreende das bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica deve se basear no estudo dos textos empíricos, entendidos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento nas esferas de troca social. O que deveria estar em jogo, portanto, seria a compreensão, por parte dos estudantes, dos processos interacionais, dos papéis comunicativos, das estratégias e recursos por meio dos quais se dá materialidade a um projeto de ação languageira.

Frise-se, contudo, que tomar a escrita acadêmica como objeto de reflexão não significa, em absoluto, tratá-la como algo uno, fixo e invariável. Ao contrário, reafirma-se aqui sua condição movente, dinâmica, uma vez que ela é marcada pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: por exemplo, na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino; na atuação profissional dos pesquisadores; no processo de formação de pesquisadores.

Écrit scientifique, écrit universitaire, écrit de recherche, em francês, e *academic writing* ou *scientific writing*, em inglês, são expressões comuns na referência ao tipo de prática de interesse deste trabalho. No Brasil, além das formas **escrita científica** e **escrita universitária**, menos frequentes, é mais significativa a ocorrência de **escrita acadêmica** e de sua variação **escrita acadêmico-científica**, que têm como justificativa o uso, no Brasil, da forma **academia** para referência à universidade. Mas o que seria mesmo a escrita acadêmica?

Assumo, com Boch (2010) e Assis, Rinck e Silva (2012), que a escrita científica concerne a toda produção reconhecida como tal por um quadro institucional habilitado para fazê-lo (instituições de ensino superior, centros de pesquisa, órgãos de fomento à pesquisa, comitês de revistas científicas, etc.). Nessa medida, o discurso científico é entendido aqui no sentido de discurso produzido no quadro de uma atividade de investigação (tomada em sentido lato), com a finalidade de construção e difusão de saberes. No âmbito das práticas sociais em que se inscreve a pesquisa cujos dados passarei a apresentar, pode-se falar de uma organização hierárquica, em que temos, num polo, o grande pesquisador e, noutro polo, o pesquisador em formação ou pesquisador aprendiz (e aqui podemos pensar não apenas no aluno de graduação, nos anos iniciais, mas também durante toda essa etapa de formação, ou, ainda, no estudante de mestrado e, por fim, no de doutorado), cuja inserção no discurso científico se faz, sobretudo, pelas práticas sociais e discursivas vividas ao longo da formação universitária.

Tendo como interesse essa realidade, este artigo, que parte de um projeto mais amplo sobre o letramento acadêmico,¹ toma como campo de estudo o processo de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica vivenciado por alunos e professores de um curso de Letras de uma universidade brasileira. De forma específica, assume como objetivos: (i) descrever estratégias didáticas por meio das quais a aprendizagem da escrita acadêmica é orientada nesse curso e (ii) avaliar impactos dessas estratégias no processo de incursão dos estudantes no discurso científico, principalmente tendo em conta a percepção, por parte dos estudantes, de processos interacionais e papéis comunicativos envolvidos na escrita da resenha acadêmica.

¹ Projeto apoiado pelo CNPq (Processo 312228/2013-9), intitulado "Leitura e escrita acadêmicas na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: representações no/do processo de apropriação dos modos de dizer e fazer científicos".

2. Ações de pesquisa sobre o letramento acadêmico

A investigação cujos resultados se trazem a este texto integra e dá sequência às ações de pesquisa desenvolvidas, desde 2001, por pesquisadores envolvidos nos grupos de pesquisa Leitura, Produção de Textos e Produção de Conhecimentos (2001-2009), Formação e ação do professor: prescrições, representações sociais e discursos no/sobre o processo de formação e o agir docente (2008-2011) e Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos (desde 2012), todos da PUC Minas e vinculados ao grupo Letramento do Professor,² sediado na Unicamp. Diferentes aspectos e dimensões do processo de inserção de professores em formação inicial nas práticas de leitura e de escrita acadêmicas bem como do trabalho profissional dos docentes têm sido examinados pelos pesquisadores desses grupos,³ que se alimentam fortemente das contribuições do ISD, em interface com outras abordagens, conforme se detalhará mais à frente.

Considerado o recorte estabelecido para este trabalho, cabe iluminar os investimentos desenvolvidos, a partir de 2001, com a criação do grupo Leitura, produção de textos e construção de conhecimentos, em torno do letramento acadêmico.

Primeiramente, o grupo voltou-se para a descrição dos objetos textuais geralmente praticados nos estudos universitários – tais como o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo científico e o memorial –, consideradas suas especificidades,

² <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>>.

³ Em suas várias etapas, essa grande frente de pesquisa, considerados os seus desdobramentos, obteve vários financiamentos: (a) da Fapemig (SHA 0419/01, de 2002 a 2003; SHA198/04, de 2005 a 2006; SHA439/06, de 2007 a 2008, CHE – APQ-03403-12, de 2013 a 2015), respectivamente, por meio dos projetos (i) Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos, (ii) Os gêneros acadêmicos na formação inicial de professores: dos movimentos de apropriação dos conhecimentos sobre a configuração e funcionamento dos textos aos movimentos de construção de identidade profissional e de autoria e (iii) Práticas de leitura e de produção de textos acadêmicos no contexto da formação inicial de professores: um estudo sobre as ações do professor formador nas atividades de correção, apreciação e análise de textos acadêmicos; (iv) Leitura e escrita no ensino médio: demandas para a ação e a formação de professores, caminhos para novas práticas (b) do **FIP/PUC Minas** (TLE 2004/37, de 2004 a 2005; 2007/2479S2, de 2007 a 2008), respectivamente, para os projetos (i) Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita e (ii) Práticas de leitura e de produção de textos acadêmicos no contexto da formação inicial de professores: um estudo sobre as ações do professor formador nas atividades de correção, apreciação e análise de textos acadêmicos; (c) do **CNPq** (403167/2003-5, durante 2004), também com o projeto Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita. Grande parte das ações desses projetos vinculou-se ao projeto temático Processos de retextualização e práticas de letramento, coordenado pela professora doutora Angela Bustos Kleiman (IEL/UNICAMP), com financiamento da **FAPESP** (02/09775-o).

notadamente aquelas que mais dificuldade trazem aos alunos (gerenciamento de vozes, uso de mecanismos enunciativos, recursos implicados na citação, normatização, etc.) (MATENCIO, 2002; ASSIS; MATA, 2005). Em seguida, passou-se ao mapeamento de aspectos concernentes ao processo de apropriação desses gêneros por estudantes universitários da área de Letras, ao longo de sua formação. Nessa etapa, buscou-se, principalmente, identificar as operações textual-discursivas envolvidas no processo de retextualização que a escrita de textos acadêmicos normalmente implica, de forma a, em segundo momento, balizar as abordagens do processo de retextualização em situações de formação inicial. No exame do percurso de apropriação dos gêneros acadêmicos por parte do professor em formação, revelaram-se importantes pistas do processo de sua construção identitária, aspecto fundamental na formação profissional (SILVA; MATENCIO, 2005).

Também se manifestou pertinente o exame da relação dialógica entre professores formadores e professores em formação, focalizadas as diferentes posições subjetivas por eles assumidas nas situações de ensino e de aprendizagem sob estudo. Assim é que também se investiu na análise de critérios e expedientes adotados pelos professores na avaliação dos textos acadêmicos produzidos por estudantes universitários da área de Letras, no pressuposto de que a forma como se avalia revela as representações implicadas na ação docente em curso bem como a compreensão do professor sobre a relação entre sujeito e objeto de conhecimento (ASSIS, 2009). Nessa etapa de pesquisa, partiu-se ainda do princípio de que o modo como o professor corrige/avalia os textos acadêmicos produzidos pelos universitários traz pistas sobre o modo como este entende seu papel no processo de letramento dos estudantes e, ainda, sobre como concebe a constituição desse próprio processo.

Resumidamente, pode-se afirmar que todos os investimentos de pesquisa desenvolvidos, até então, nessa grande frente, comungam e reforçam o entendimento de que conhecer o processo de apropriação da escrita universitária e, sobretudo, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que ingressam no ensino superior, ao serem confrontados com novos saberes, supõe compreender os contextos nos quais os estudantes escrevem bem como suas relações com os universos culturais a que se vinculam.

3. Solo teórico

A investigação que trago a este texto ampara-se, como já salientado, nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006), considerado, sobretudo, o papel central que nessa abordagem assume a linguagem nas mediações formativas que visam ao desenvolvimento humano. Em coerência com essa perspectiva, apoia-se ainda nas premissas da tradição socioantropológica dos estudos dos letramentos (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1999, 2001, 2003; KLEIMAN; MATENCIO, 2005; LEA; STREET, 2006; BARTLETT, 2007; dentre outros), uma vez que as práticas sociais fundadas no (e pelo) uso da escrita e da leitura, em cuja atualização os discursos são postos em funcionamento, são aqui assumidas como atividades transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, motivo pelo qual também se opera com o princípio de que o letramento varia. Compreende-se, dessa forma, que os letramentos são múltiplos e que são marcados por sistemas de referências culturais, ideológicas e materiais, aspectos que precisam ser considerados nas práticas de letramento a serem estudadas.

Neste ponto, cabe retomar as orientações de Vygotsky (2003 e 2005) e Volochínov (2006), igualmente assumidas no quadro do ISD, pois essa concepção de letramento se vincula à concepção de linguagem como prática social, razão pela qual se funda numa ação intersubjetiva (portanto social, interacional) que se internaliza e se torna ação intrassubjetiva.

Por fim, uma que vez se focalizam, na experiência de formação tomada para análise, estratégias e recursos implicados no processo de inserção de estudantes universitários no discurso acadêmico, também se tomam os trabalhos inscritos no campo da didática da escrita universitária (POLLET, 2001; BARRÉ-DE MINAC, 2002; BOCH; RINCK, 2010, entre outros).

4. A resenha acadêmica nas etapas iniciais da formação universitária

Tal como se dá na formação focalizada (ou seja, na proposta pedagógica do curso de Letras em que os dados foram coletados), faz-se a defesa da resenha como um dos mais importantes gêneros a serem apropriados pelos estudantes nas etapas iniciais da formação universitária. Isso porque a apropriação desse gênero pelo estudante, isto é, o gênero

tomado por ele como instrumento das ações de textualização, certamente irá lhe permitir avançar em relação à apropriação de outros gêneros caros à vida acadêmica, tais como o projeto de pesquisa, o artigo científico, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado, por exemplo. Em outras palavras, parte-se do princípio de que esses e outros gêneros da esfera acadêmica demandam ao escrevente ações de textualização, isto é, modos de dizer igualmente presentes na resenha, sobretudo aqueles que dizem respeito às formas de apropriação do discurso de outrem e à construção de uma posição enunciativa por meio da qual o escrevente desenha sua compreensão, seu ponto de vista sobre o objeto do dizer e sua relação com as vozes convocadas e o campo científico em questão.

Assume-se, nessa medida, que a experiência com a resenha logo no início da formação universitária permitirá ao estudante a vivência e a significação de padrões de textualização validados pela comunidade acadêmica.

Com relação à natureza da resenha a ter espaço nessas práticas de formação, é preciso assinalar que não se propõe aqui o trabalho com a resenha de divulgação, uma vez que esta é elaborada por um especialista da área da obra resenhada, ao qual cabe sumarizar, comentar/analisar e recomendar (ou não) a obra resenhada. Essa função pressupõe a construção de um *ethos* autoral que requer familiaridade com os paradigmas centrais do campo científico em questão, característica que, normalmente, não se espera encontrar nos estudantes em fase inicial de formação e, muitas vezes, mesmo finda a graduação.

Sob esses moldes é que se propõe o trabalho com a resenha na graduação, aqui denominada **resenha acadêmica** (quando toma como objeto um ou mais textos-base) ou **resenha acadêmica temática** (quando se desenvolve em torno de um tema e, para isso, dialoga com, pelo menos, dois textos-base). Cabe assinalar, ainda, que essa opção não significa romper com o que se considera a essência do gênero resenha, em termos das ações de textualização que ele convoca. Assim, tanto na resenha acadêmica como na resenha acadêmica temática, espera-se do estudante universitário, produtor da resenha, a construção de postura crítica e a capacidade de reflexão e análise, o que pressupõe modos de dizer, formas de organização textual validadas pelos *experts* da comunidade em questão. No âmbito do sistema de normas sociais que regulam o funcionamento desse e de outros textos da esfera acadêmico-científica, cabe destacar o papel da normalização técnica

prescrita por algum sistema legal (no caso do Brasil, a ABNT), ou pela universidade, pela editora, pelo periódico. Tais normas obviamente refletem valores e crenças caros ao universo social em questão, principalmente, tendo em vista os interesses específicos deste trabalho, no que se refere ao peso que o embasamento teórico-metodológico tem na construção do texto científico – o que implica, necessariamente, a apropriação do discurso de outrem, aspecto vinculado, com frequência, às dificuldades dos estudantes na escrita de textos acadêmicos.

Em relação às ações de didatização do discurso científico empreendidas pelo curso em que os dados foram coletados, tomo particularmente aquelas realizadas no âmbito de uma das duas disciplinas destinadas às práticas de produção de textos acadêmicos, denominada Oficina de produção de textos, com oferta no primeiro período do curso.

5. Dados da pesquisa: modos de agir do professor e do aluno-escrevente

Na disciplina em que os dados trazidos a este trabalho foram gerados, os alunos são levados a se envolverem com a leitura e a escrita de resumos, esquemas, resenhas acadêmicas e, por fim, resenhas acadêmicas temáticas. Com relação às práticas de escrita, estas sempre implicam ações de reescrita, o que leva à produção e avaliação de, em média, três versões para cada texto redigido.

O processo de didatização sob exame contempla ainda, quando da entrega da primeira versão de cada texto ao professor, a avaliação do texto pelo próprio aluno, o que é feito a partir de ficha construída pelo professor e pelos estudantes.

Para este trabalho, tomo como *corpus* parte dos dados coletados no primeiro semestre de 2013, quais sejam: a 1ª versão de 22 resenhas acadêmicas corrigidas pelo professor; 22 fichas de avaliação da 1ª versão das resenhas acadêmicas, realizada pelos próprios estudantes; a 2ª versão das 22 resenhas acadêmicas.

A seguir, apresenta-se a ficha construída pelos estudantes e pelo professor para avaliação da primeira versão da resenha acadêmica, a qual toma como textos-base os capítulos “A natureza dos pronomes” e “Da subjetividade na linguagem”, de Benveniste (1988):

Tabela 1: Ficha de autoavaliação da primeira versão da resenha acadêmica.

CRITÉRIOS	SIM	NÃO	COMENTÁRIOS
O texto apresenta, de forma adequada, dados técnicos sobre a obra resenhada.			
Faz-se a sumarização das ideias centrais da obra com pertinência.			
Faz-se análise crítica da obra.			
O texto se constrói com a adoção adequada de recursos de gerenciamento de vozes.			
O texto faz uso adequado de recursos de articulação/conexão.			
O texto apresenta correção gramatical.			

A construção da ficha – realizada, conforme assinalado, com a participação conjunta dos alunos e do professor da disciplina – conduziu-se pelo reconhecimento, por parte da turma, de características do gênero resenha, quer no que se refere à sua construção composicional, quer no que toca ao emprego de determinados recursos estilísticos, significados tanto pela função sociocomunicativa do gênero como pela natureza das operações textual-discursivas que essa função convoca. Esse trabalho resultou, principalmente, do contato analítico-reflexivo dos estudantes com exemplares de cada gênero em pauta ao longo da disciplina, ação que sempre procurou iluminar as relações entre a dimensão linguístico-textual e a situação sociodiscursiva e interacional de emergência do texto.

Defende-se que o uso desse expediente, além de fornecer ao professor pistas importantes sobre as práticas de letramento em curso, faz com que os estudantes se coloquem mais implicados no processo de ensino e de aprendizagem, assumindo uma posição de protagonistas na avaliação. Nessa medida, toma-se tanto o aluno como o professor como partícipes ativos do processo de avaliação, não se colocando o aluno, portanto, como de costume, numa condição defensiva.

A seguir, apresenta-se, no gráfico 1, uma compilação dos dados obtidos com a ficha de autoavaliação.

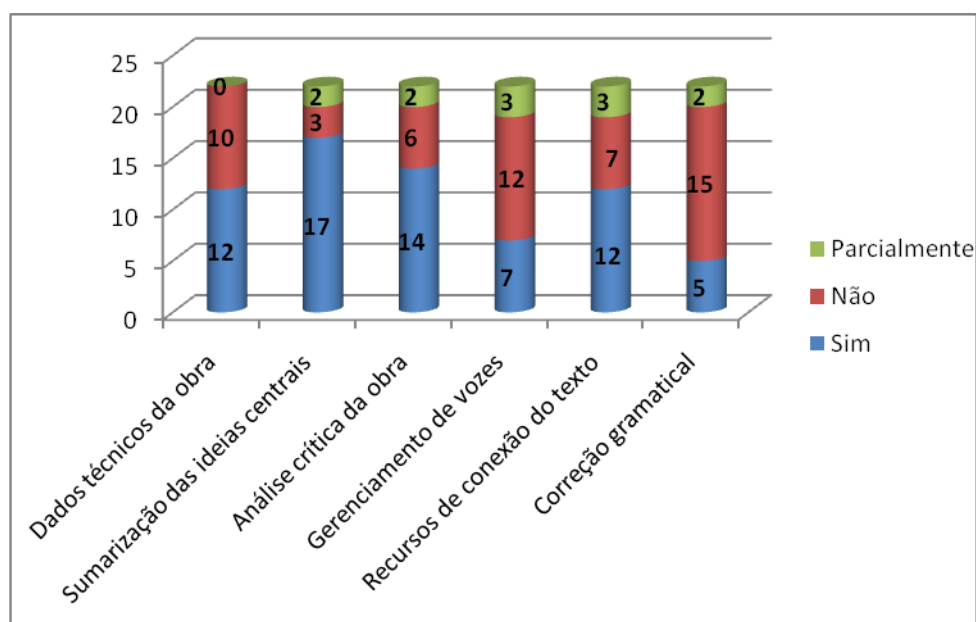


Gráfico 1: Percepção dos universitários sobre a 1ª versão das resenhas produzidas

Fonte: Dados da autora.

Uma primeira observação sobre a organização dos dados no gráfico 1 cabe ser feita, a título de esclarecimento. Embora a ficha de avaliação dos estudantes não contemple a opção “parcialmente”, essa informação se registra no gráfico a partir da leitura dos comentários dos alunos nas fichas, por meio dos quais estes assinalam, muitas vezes, que seu texto atende apenas parcialmente o aspecto sob exame.

Relativamente aos quesitos examinados, chamam a atenção dois aspectos. De um lado, a apreciação negativa que os alunos fazem da correção gramatical em seus textos (15 afirmam que a resenha não apresenta correção gramatical e 2 registram que isso ocorre apenas em termos), talvez um reflexo do quanto os aspectos formais ainda foram tomados como prioritários na história do processo de aquisição da escrita dos estudantes, sobretudo apartados das demais dimensões constituintes de um texto. De outro lado, a percepção positiva apresentada em relação ao processo de sumarização das ideias centrais do texto-base, o que não parece estar diretamente vinculado, aos olhos dos estudantes, ao uso de recursos próprios e caros à esfera social de que emana o gênero acadêmico em tela, notadamente no que se refere à adoção de recursos de gerenciamento de vozes. Isso poderia justificar a alta concentração de avaliação negativa dos estudantes com relação ao gerenciamento de vozes em seus textos, como pode se observar no gráfico 1.

Vejamos, em seguida, no gráfico 2, dados que mostram os aspectos focalizados pelo professor na avaliação dos textos recebidos, estes mesmos avaliados pelos estudantes.

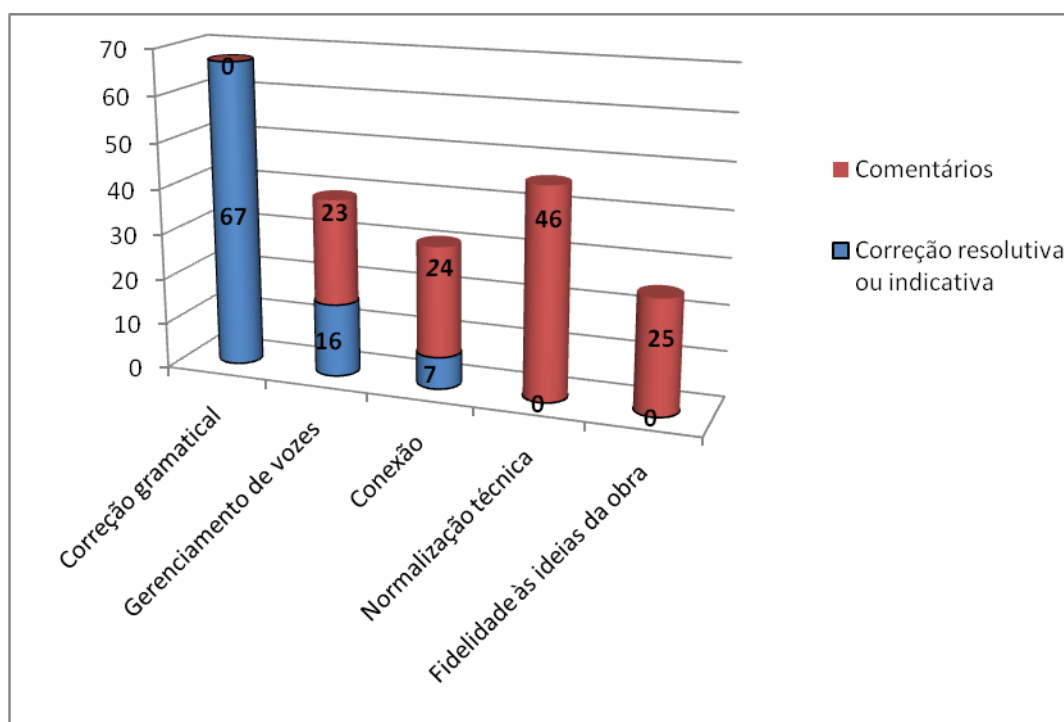


Gráfico 2: Aspectos focalizados na avaliação da 1ª versão das resenhas pelo professor

Fonte: Dados da autora.

No gráfico 2, apresentam-se, em dados numéricos, o total de intervenções do professor na correção da 1ª versão das 22 resenhas acadêmicas. Com relação à natureza das ações de intervenção no texto do estudante, recupera-se aqui a pesquisa de Ruiz (2001), que, apoiando-se em Serafini (1989) e tomando como objeto de análise a atividade de correção por professores da Educação Básica de textos produzidos por seus alunos em situação escolar, descreve quatro tipos de correção, os quais interessam à discussão que ora se desenvolve: (i) a correção resolutiva (caracterizada pela apresentação e solução dos problemas detectados nos textos), (ii) a correção indicativa (que se marca pela indicação, local, dos problemas encontrados nos textos), (iii) a correção classificatória (em que a natureza dos problemas detectados é apontada, através de metalinguagem codificada específica) e (iv) a correção textual-interativa (na qual, através de recados, o professor estabelece interlocução não codificada com o aluno, discutindo problemas de diferentes níveis do texto e, por vezes, apresentando solução ou sugestão para a tarefa de reescrita).

Em azul, no gráfico 2, estão as intervenções do professor feitas pelo modo resolutivo (ou seja, corrigindo o problema) ou pelo modo indicativo (isto é, assinalando o problema) por meio de grifos ou outras marcações. Em vermelho, contabilizam-se os comentários deixados pelo professor ao longo das resenhas. Nas duas situações, fez-se a contagem pela natureza do problema: correção gramatical (predominantemente problemas de grafia, regência, concordância e pontuação); gerenciamento de vozes; conexão; normalização técnica e fidelidade às ideias da obra resenhada, seja no processo de sumarização, seja em ações analíticas realizadas pelo estudante.

Uma primeira consideração relevante sobre os dados é que o professor reserva a correção resolutiva e a indicativa praticamente para os problemas gramaticais (nesse caso, há mais situações de resolução de problemas do que de indicação), com poucas ocorrências desses dois tipos de correção em relação ao gerenciamento de vozes e aos problemas de conexão/articulação do texto.

O segundo aspecto a ser destacado é que a maior parte das intervenções se dá na forma de comentários, por meio dos quais o professor estabelece diálogo com o autor do texto, incitando-o à reescrita a partir de parâmetros validados pela comunidade acadêmica. Quero esclarecer, neste ponto, que o termo **comentário** foi usado aqui para abrigar toda e qualquer intervenção textual do professor, como perguntas, orientações, considerações, etc. Tais comentários, incidindo sobre os aspectos do texto exibidos no gráfico, devem ser compreendidos como intervenções inter-relacionadas, na medida em que revelam parâmetros de avaliação da escrita acadêmica por parte dos *experts*. Pode-se dizer que essa ação leva os estudantes a conhecer dimensões do processo de produção textual que, segundo Street (2010), permanecem muitas vezes escondidas para os estudantes.

Antes de fechar esta exposição, cumpre-me trazer recortes de duas resenhas produzidas pelos alunos. Trata-se da primeira versão corrigida pelo professor e da 2ª versão dela decorrente. Passemos aos exemplos, observando que, nas primeiras versões de A9 e de A15,⁴ as intervenções do professor encontram-se entre colchetes e sublinhadas, estando também entre colchetes as partes do texto destacadas pelo professor de alguma forma, uma vez que sobre elas incidem seus comentários. Nas segundas versões de A9 e A15, aparecem destacadas em negrito as alterações dos estudantes que parecem ser

⁴ A menção aos alunos da pesquisa é feita por número. Assim A9 e A15 referem-se, respectivamente, a Aluno 9 e Aluno 15.

diretamente responsivas à intervenção do professor na primeira versão. Com negrito e grifo se marcam outras alterações, não diretamente vinculadas a intervenções do professor.

1ª versão (A9)

Segundo Benveniste, a linguagem é inerente ao homem; assim expondo, [fica claro quanto à linguagem não ser um instrumento, pois um instrumento é algo fabricado assim como flechas, rodas e picaretas que não estão na natureza.] [A ideia é sua ou dele? Deixe claro.]

2ª versão (A9)

Segundo Benveniste, a linguagem é inerente ao homem; assim expondo, fica claro quanto à linguagem não ser um instrumento, pois **Benveniste assegura** que instrumento é algo fabricado assim como flechas, rodas e picaretas que não estão na natureza. **Entendo então que a linguagem não é fabricada/inventada. A linguagem está nas entranhas do homem que não a inventou. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”... (pág. 286).**

1ª versão (A15)

Com muita coerência ao longo de todo o texto, o autor fixa sua teoria ainda mais – com os exemplos da linguagem. [Exemplos estes que são toda a classe dêitica (pronomes, tempo e espaço).] [Não está claro o que você quer dizer aqui.] [A dialética é a mola da subjetividade. Há como estabelecer a subjetividade de maneira individual, quando o sujeito faz o uso do “eu”, ele se opõe instintivamente a um “tu”, que em sua consciência pode ser o mesmo.] [As ideias são suas ou de Benveniste? Marque isso de forma clara.]

2ª versão (A15)

Com muita coerência ao longo de todo o texto, o autor **dá à sua tese mais veracidade**, com os exemplos dêiticos (pronomes, tempo e espaço). **Vejo então que** a dialética é a mola da subjetividade. **Há sim, a meu ver**, como estabelecer a subjetividade de maneira individual. Quando o sujeito faz o uso do “eu”, ele se opõe instintivamente a um “tu”, que em sua consciência pode ser o mesmo.

Note-se que, em todas as correções exemplificadas (o que, aliás, ilustra ação regular por parte do professor na disciplina em foco), são frequentes intervenções do professor no sentido de levar o aluno a compreender os parâmetros que regulam o diálogo com as fontes usadas em seu texto. Essa ação produz claros efeitos, conforme se pode constatar em A9, uma vez que, em sua 2ª versão, o estudante procura tanto deixar clara sua posição em relação ao que anuncia (**Entendo então**), quanto demarcar mais claramente a fonte de seu dizer, seja por meio do discurso indireto (**Benveniste assegura que**), seja por meio da citação literal, com a utilização de aspas e indicação de página da citação (**“É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”... (pág. 286).**

Em A15, podemos notar que um dos efeitos das observações do professor na primeira versão é justamente, na versão seguinte, a busca de demarcação de uma posição autoral, evidenciada por recursos por meio dos quais o escrevente se inscreve no texto, dando a conhecer sua posição (**Vejo então que...; Há sim, a meu ver**). Ainda sobre A15, é

interessante observar que as alterações trazidas à 2ª versão não se restringem diretamente ao que foi comentado/corrigido pelo professor, mas parecem também se conduzir por uma autoavaliação do estudante sobre os modos de dizer do discurso científico. Assim, no lugar de **“o autor fixa sua teoria ainda mais”**, na primeira versão, o estudante propõe, na segunda versão, **“o autor dá à sua tese mais veracidade”**, o que, a meu ver, indicia a maturidade do estudante ao refletir sobre os efeitos de determinadas escolhas lexicais em seu texto.

6. Considerações finais

No intuito de fechar a reflexão aqui desenvolvida, retomo trabalho de Delcambre e Lahanier-Reuter (2011), em que as autoras apontam três grandes dificuldades dos alunos universitários na escrita de textos acadêmico-científicos, relacionadas aos dados examinados neste trabalho: (i) a assunção de uma postura de autor (*ethos* científico); (ii) o gerenciamento de vozes (articulação entre/com os discursos de outrem) e (iii) uso de normas técnicas (diferentes tipos de convenções).

Trata-se, na verdade, de características da escritura científica que se opõem às representações dominantes dos estudantes sobre a pesquisa (REUTER, 2004): para eles, a pesquisa é frequentemente associada à objetividade e à neutralidade e, nessa medida, deve se livrar da expressão de uma subjetividade individual, por exemplo materializada pelos verbos de opinião, pelo uso da primeira pessoa do singular ou mesmo por modalizadores.

Essas e outras representações sobre a escrita acadêmica levam os estudantes a não identificarem duas importantes dimensões da pesquisa: (i) a objetivação da construção de saberes e de sua exposição e (ii) a pesquisa como lugar de debates e controvérsias, o que, segundo as mesmas autoras, prejudica a percepção do que é requerido para a construção de uma postura de autor.

Conforme nos permitem concluir os dados analisados neste artigo, a experiência didático-pedagógica focalizada, sobretudo por meio das ações de avaliação e reescrita e dos papéis que alunos e professor são levados a desempenhar, conduziu-se por expedientes que resultaram positivamente no enfrentamento dessas representações, permitindo que os estudantes pudessem tanto redimensionar percepções incipientes sobre o gênero com o qual passam a conviver na universidade, quanto apropriarem-se de estratégias e recursos

importantes para a escrita de gêneros acadêmicos, que resultam da compreensão dos processos interacionais e dos papéis comunicativos aí implicados, fator imprescindível à inserção dos estudantes na comunidade de práticas da qual começam a fazer parte.

Referências

ASSIS, Juliana Alves; MATA, Maria Aparecida da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.

ASSIS, Juliana Alves. O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Lisboa, n. 3, edições Colibri/CLUNL: Lisboa, 2009.

ASSIS, Juliana Alves; RINCK, Fanny; SILVA, Jane Quintiliano G. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 1. sem. 2012.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. São Paulo, **Estudos Linguísticos**, v. 43, 2014. No prelo.

BARRÉ-DE MINAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**: aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

BARTLETT, Lesley. To Seem and to Feel: Situated Identities and Literacy Practices. **Teachers College Record**, v. 109, n. 1, p. 51-69, 2007.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2002.

BOCH, Françoise; RINCK, Fanny (Ed.). Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique, **Lidil**, Grenoble, Université Stendhal, n. 41, 2010.

BOCH, Françoise ; PONS-DESOUTTER, Martine. Le résumé de communication: Analyse contrastive en didactique du français et en formation d'adultes. **Revue d'anthropologie des connaissances**, v. 4, n. 3, p. 527-549, 2010. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-527.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**, São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

DABÈNE, Michel; REUTER, Yves (Ed.). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs dans l'enseignement supérieur*, **Lidil**, Grenoble, n. 17, 1998.

DELCAMBRE, Isabelle. Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyse de commentaires de textes théoriques. **Lidil**, Grenoble, n. 24, p. 135-166, p. 2001.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER Dominique. Discours d'autrui et littéracies universitaires : qu'en disent les étudiants en sciences humaines ? *Communications Internationales avec actes (ACT)*, 2011.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela Bustos. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF** 2003. p. 209-225.

KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "Academic Literacies" model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos**. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 541-562, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 fev. 2013.

POLLET, Marie-Christine. **Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et système de communication à l'université**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, Angela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 245-266.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2010.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Produzindo resenhas acadêmicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. No prelo.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harlow (England), London: Longman, 1995.

STREET, Brian V. "Hidden" features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, Brian V. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SWALES, John Malcolm; FEAK, Christine B. **Academic writing for graduate students**: essential tasks and skills. Michigan: University of Michigan Press, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOLOCHÍNOV, Valentin [BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006. Original publicado em 1929.

ⁱ **Juliana Alves ASSIS, Prof^a. Dr^a.**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)/CNPq
juassis@terra.com.br

Recebido em 07/06/2014

Aceito em 21/06/2014