

O LUGAR DA RESENHA CRÍTICA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE

Eliane Feitoza Oliveira¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo situar o gênero resenha crítica acadêmica na universidade, a partir de uma perspectiva etnográfica da escrita. Essa perspectiva, desenvolvida no âmbito dos Novos Estudos do Letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984; BARTON et al., 2000), concebe a escrita como uma prática social situada que orienta-se pelos objetivos específicos das diferentes esferas da atividade humana, bem como pelas necessidades comunicativas de seus membros, e manifesta-se em diferentes gêneros do discurso. Com base nessa perspectiva, acredita-se que compreender a importância da resenha crítica acadêmica na universidade implica conhecer, entre outros aspectos, a correlação entre essa prática de escrita e o contexto sócio-histórico característico da agência de letramento em que ela se configura. Para se chegar a tal compreensão, procuramos definir, no presente artigo, i) qual é o contexto institucional, descrito nos documentos oficiais que regulamentam o Ensino Superior no Brasil, característico da prática de escrita da resenha; ii) as especificidades do gênero em questão e da escrita acadêmica; iii) e as habilidades de leitura e escrita requeridas para produção da resenha. Conclui-se que a produção desse gênero tem, na universidade, o papel de auxiliar no desenvolvimento das capacidades de síntese, interpretação e crítica dos textos lidos nas disciplinas, no desenvolvimento da mentalidade científica e a levar o estudante iniciante a elaborar outros gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Resenha crítica acadêmica; Escrita; Ensino Superior; Universidade.

ABSTRACT: This article aims to fit the genre of academic critical review at university from an ethnographic perspective of writing. Such perspective, developed as far as the New Studies of Literacy go (HEATH, 1983; STREET, 1984; BARTON et al., 2000), conceives of writing as a situated social practice guided by the specific objectives of the different spheres of human activity, as well as of the communicative needs of its members, and it manifests itself in different speech genres. Based upon this perspective, it is believed that understanding the importance of critic academic review at university implies knowing – among other aspects – the correlation between this practice of writing and the characteristic social-historical context of the literacy agency wherein it configures itself. To come to such understanding, we attempted to define, in this article: i) what institutional context it is, describes in the official documents regulating College Teaching in Brazil, characteristic of the review writing practice; ii) the specificities of this genre, and of the academic writing; iii) and the reading and writing skills required to produce the review. Conclusion is that this genre production, at university, plays the role of aiding the development of the capacity of synthesizing, interpretation, and criticism towards the texts read in the subjects, in the development of scientific mindset, and lead the starting student to develop other academic genres.

Keywords: Academic critical review; Writing; College Teaching; University.

INTRODUÇÃO

O interesse principal desse trabalho é situar a prática da resenha crítica acadêmica no contexto institucional da universidade, tomando por base a concepção etnográfica de escrita. Essa concepção, desenvolvida no âmbito da área dos Novos Estudos do Letramento, cujos pesquisadores têm forte orientação social e etnográfica, concebe a escrita como uma prática social de natureza situada que se manifesta em diferentes gêneros do discurso – sendo que as práticas escriturais são determinadas pelos valores, crenças, convenções, ideologias, relações de poder e

¹ Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP).
eli_feitoza@yahoo.com.br

propósitos das mais variadas esferas sociais da atividade humana das quais as pessoas participam (BARTON et al., 2000; GEE, 1996; STREET, 1984, entre outros).

Em outras palavras, dentro dessa perspectiva, a prática de escrita é uma atividade que procura responder às expectativas de determinada instituição social, bem como a de seus membros. Acreditamos que para entender as demandas e formas de escrita de determinada esfera faz-se necessário, entre outras coisas, correlacionar a atividade de escrita ao contexto social-histórico-institucional do qual ela emerge.

Assim, situar a prática de escrita do gênero resenha crítica acadêmica, sendo este o nosso objetivo, implica conhecer o contexto de produção desse gênero. Para tanto, é realizada uma discussão acerca do modelo de universidade presente na sociedade atual, com base nos dispositivos legais que regem a educação superior no Brasil – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE) – e nos estudos de Catani e Oliveira (2002). Em seguida, apresenta-se o conceito de gênero do discurso, a partir das definições de Bakhtin ([1953] 2003), Motta-Roth (2002) e Novaes (2008); as especificidades do gênero em questão descritas pelas autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004b), bem como as práticas letradas contempladas no início da graduação (SANTOS, 2007) e como o gênero resenha se insere nesse na universidade.

Considerando que cada gênero do discurso pede capacidades letradas específicas (LEMKE, 1998), julgamos necessário, ainda neste artigo, recorrer aos modelos teóricos de leitura, com base nos estudos de Rojo (2004), e explorar algumas características da escrita acadêmica, a partir das considerações de Wilson (2009) e Signorini (1995), a fim de verificar quais são as habilidades de leitura e escrita envolvidas na produção da resenha crítica acadêmica.

O modelo de universidade presente nos documentos oficiais que regulamentam o ensino superior no Brasil

O conjunto de dispositivos legais que regulamenta a educação superior no Brasil é composto pela Constituição Federal de 1988, pela LDB – aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96) –, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000, entre outras leis e instrumentos legais (medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções etc.), porém, deter-nos-emos mais na análise da LDB, por ser o instrumento legal que impulsionou mudanças significativas na organização das universidades e na expansão da educação superior através de instituições particulares.

De acordo com a LDB (art. 44), a educação superior contempla os cursos de graduação, abertos a candidatos que concluíram o ensino médio ou equivalente e classificados em processo seletivo; os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado); os cursos de especialização para pessoas que já concluíram a graduação; e os cursos sequenciais e de extensão, oferecidos para candidatos que atendam às exigências estabelecidas pela instituição de ensino.

A lei ainda aponta que a educação superior pode ser ministrada em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, por meio de universidades e de instituições não-universitárias (art. 48), sendo que, segundo Catani e Oliveira (2002), com base na análise dos artigos 53 a 57 da LDB e dos decretos nº 2.207/97 e 2.306/97, as IES classificam-se em:

- Universidades – caracterizam-se por ter autonomia didático-científica e pela oferta regular de ensino, pesquisa e extensão.

- Centros universitários – caracterizam-se por oferecer ensino de excelência, podendo atuar em uma ou mais áreas do conhecimento assim como as universidades, porém sem a obrigatoriedade de investir em pesquisa e extensão.

- Faculdades Integradas – instituições organizadas para atuar com um regimento comum e comando unificado em várias áreas do conhecimento; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; para criar novos cursos, dependem do Poder Executivo.

- Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores – atuam geralmente em apenas uma área do conhecimento; para expansão da área de atuação, dependem também do aval do Poder Executivo.

- Institutos superiores de educação – atuam apenas na formação de professores da educação básica, podendo ser organizados como unidades acadêmicas de IES credenciadas.

Dentro dessa perspectiva de caracterização das IES, é possível verificar que a LDB, a partir de sua reformulação, traça uma divisão interna do ensino superior, diferenciando a universidade, como instituição de pesquisa e excelência, e as demais instituições, responsáveis apenas pela oferta de ensino.

No que diz respeito às finalidades da educação superior, a nova lei (art. 43) prevê o incentivo à pesquisa e à investigação científica, com os objetivos de desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, para que, posteriormente, os diplomados passem a atuar nos diversos setores profissionais e participem do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Neste contexto, o papel atual da universidade, seja ela pública ou privada, é o de articular a formação intelectual dos estudantes e o mundo do trabalho sem, contudo, deixar de gerar, manter e expandir novos conhecimentos por meio da pesquisa, conforme aponta Lorgus (2009). Sendo assim, é possível afirmar que o modelo de educação superior presente no Brasil privilegia a formação específica de caráter profissionalizante, em detrimento da formação geral, para atender as demandas mercadológicas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a universidade, além da tarefa de reunir a formação intelectual e o trabalho, também deve incentivar a pesquisa como elemento dos processos de ensino/aprendizagem em toda a educação superior, tendo o aluno como membro efetivo desse processo. Para tal, faz-se necessário que o estudante, durante sua trajetória na graduação, desenvolva a capacidade de discutir e ampliar os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas, bem como a de expor suas ideias de forma clara, concisa e convincente, utilizando-se do discurso acadêmico, representado pela escrita acadêmica e pelos gêneros orais específicos desse discurso.

Assim, logo no início da graduação, os alunos são convocados a produzir esses gêneros acadêmicos (na modalidade escrita, podemos citar o fichamento, o relatório, o resumo e a resenha), a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade e pelos professores e, posteriormente, engajar-se na produção de pesquisa, visto que, com a reformulação do ensino superior, o Trabalho de Conclusão de Curso, Monografias e Memoriais passaram a ser obrigatórios na maioria das instituições.

Dadas essas constatações, passemos a verificação das especificidades da prática de escrita da resenha crítica acadêmica e de sua correlação com o modelo de universidade atual.

As especificidades do gênero resenha crítica acadêmica

Nos últimos anos, desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontaram para a importância dos gêneros no ensino de língua, alguns pesquisadores, a partir das postulações teóricas de Bakhtin ([1953] 2003), têm se concentrado em estudos que consistem na reelaboração do conceito de gênero, visando a sua aplicabilidade no nível superior de educação (MOTTHA-ROTH, 2002; NOVAES, 2008), o desenvolvimento de materiais didáticos que abordem o ensino sistemático dos gêneros acadêmicos (MACHADO et al., 2004a; 2004b) e a investigação das dificuldades que alunos universitários enfrentam ao produzi-los (MOTTHA-ROTH, 1998; 1999; RAMIRES, 2007; SANTOS, 2007).

Embora Bakhtin tenha concebido a noção de gênero do discurso com a finalidade de demonstrar que os gêneros orientam o uso da linguagem em qualquer esfera social, e não pensando no campo da didática de línguas, supõe-se que esses pesquisadores recorreram, em seus trabalhos, às postulações do teórico por entenderem que atividade social de ensinar na universidade encontra-se relacionada aos gêneros do discurso próprios dessa esfera – dado que justifica a presença destes estudos neste artigo.

Assim, com base na concepção bakhtiniana de gênero, o termo refere-se a um conjunto de práticas discursivas nas quais a linguagem é utilizada, na sua forma oral ou escrita, de diferentes maneiras, com diferentes funções, nas mais variadas situações sociais em que o indivíduo é convocado a agir e interagir por meio dela (BAKHTIN, [1953] 2003). Desse modo, conforme aponta Miller (1984, p.156), cada situação social “pede respostas retóricas tipificadas”, ou seja, gêneros discursivos com características temáticas, composicionais e estilísticas específicas.

Segundo a ótica de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), o *tema* refere-se aos conteúdos ideologicamente em consonância que, por sua vez, ancoram-se em um sistema relativamente estável de significação, ou seja, em um gênero discursivo. No que diz respeito à *forma composicional*, ela pode ser entendida como traços compartilhados por textos que pertencem a um dado gênero do discurso – no caso da resenha, a obrigatoriedade de apresentar o objeto a ser resenhado logo no início do texto é um dos aspectos que caracteriza a estrutura composicional do gênero em questão.

No que concerne ao *estilo*, Bakhtin ([1953] 2003, p. 265) o define como reflexo da individualidade do autor no momento da enunciação; individualidade essa que abarca deste as escolhas linguísticas até os traços de sua personalidade. Assim, a relação estilo e gênero discursivo revelam-se naquilo que o teórico chama de “estilos funcionais”, definindo-os, entre outras coisas, como estilos de gêneros aplicados a determinada esfera da atividade humana, de modo a atender às especificidades e às necessidades comunicativas dessa esfera. Dentro dessa perspectiva, é possível dizer que o gênero não é apenas reconhecido pela sua estabilidade

linguística, mas também pela sua evidência em situações comunicativas recorrentes, de modo que essas duas características levam à convencionalidade de uso (MOTTA-ROTH, 2002).

Em suma, os fatores que determinam a escolha do gênero no qual o enunciado será estruturado são as intenções comunicativas do produtor do texto e a situação sociocomunicativa na qual os participantes do ato comunicativo estão inseridos, de modo que o locutor remete-se ao intertexto para fazer essa escolha. Para Koch (2003, p.55) o intertexto é “constituído pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações”. Nesse sentido, é possível dizer que a produção e a circulação do conhecimento humano são construídas por meio dos gêneros do discurso.

Assim, conforme Motta-Roth (1998, p. 2), na esfera acadêmica, o domínio de vários gêneros, “categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo, é condição” primordial para que o aluno universitário tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos, e é nesse processo que a resenha crítica acadêmica ganha papel de destaque – gênero constantemente solicitado nas atividades disciplinares dos estudantes e que faz parte de gêneros acadêmicos mais complexos (TCC, monografia, artigo científico, dissertações, teses, entre outros).

De acordo Schnewly e Dolz (2004), a resenha crítica figura entre os *gêneros da ordem do argumentar*, o que exige uma tomada de posição por parte do resenhista diante da obra a ser resenhada, num movimento em que a leitura crítica precede a atividade da escrita. Neste sentido, Machado (et al., 2004b) assevera que, para a produção de resenha crítica acadêmica, não basta saber a mera organização global do gênero; é necessário também que sejam ativadas capacidades de leitura contempladas pelo modelo de réplica ativa, modelo teórico que apresentaremos adiante, e de escrita que levem o estudante a perceber, entre outros aspectos:

- o contexto de produção e recepção do gênero;
- o seu caráter polifônico – para descrever, resumir e tecer apreciações de valor sobre a obra resenhada, o resenhista deve fazer referências ao texto original e aos textos de outros autores a fim de validar e fundamentar seus argumentos;

- quais são os recursos linguístico-discursivos mais adequados para produzi-lo – para a fundamentação dos argumentos por meio da menção à voz do autor do texto original e inserção de vozes de outros autores, o resenhista deve lançar mão do uso de verbos de dizer e citações diretas ou indiretas, além de outros recursos; no que diz respeito à expressão de subjetividade ao avaliar a obra, o resenhista deve obedecer a algumas regras de polidez para não agredir o autor do texto original (uso de expressões que atenuam opiniões, uso de verbos no futuro do pretérito, uso de adjetivos, substantivos e advérbios para expressar a opinião).

Na voz das autoras, a produção da resenha convoca entendimento de seu contexto de circulação, das características composicionais do discurso argumentativo, bem como dos mecanismos linguístico-discursivos que materializam o gênero. Em outras palavras, além da importância dada ao contexto de produção e recepção do gênero, é importante que o aluno conheça como o gênero é materializado linguisticamente dos pontos de vista das escolhas léxico-

gramaticais, dos padrões utilizados para reportar-se a outras vozes, a fim de demonstrar a veracidade dos argumentos, e da organização estrutural do gênero.

É importante salientar que, embora a resenha crítica seja um gênero que circula em diversos espaços e suportes sociais (manuais escolares, jornais, revistas semanais, blogs etc.), no presente artigo, o que importa é observar qual é a sua importância no domínio acadêmico. Desse modo, faz-se necessário verificar quais são as práticas letradas contempladas na graduação e como o gênero resenha crítica insere-se nesse contexto.

Práticas letradas na educação superior e inserção do gênero resenha nesse contexto

Conforme apontam os recentes estudos realizados no Brasil sobre a leitura e a escrita do estudante universitário (WILSON, 2009; CARDOSO, 2008; RAMIRES, 2007; SANTOS, 2007; MOTTA-ROTH, 1999), o aluno que ingressa na graduação revela sérias dificuldades em produzir gêneros típicos da esfera acadêmica, o que causa rupturas com as convenções de escrita dessa esfera. Tais dificuldades são mais acentuadas em alunos atendidos pelas instituições privadas, por terem vindo de uma formação escolar que não favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita voltadas para as práticas sociais nem o acesso dos mesmos às formas de produção do conhecimento formal.

Nas instituições privadas, estão presentes alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que, ao término do ensino médio, já ingressam na universidade; outros que participaram de processos seletivos de instituições públicas e não obtiveram sucesso por conta da alta concorrência, mesmo tendo feito cursinho pré-vestibular; outros que estão afastados da escola há muito tempo; e alunos que concluíram o ensino básico nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, grande parte dos alunos que ingressa nas IES particulares apresenta defasagens de conhecimentos, e isso fica mais evidente quando as disciplinas que compõem os cursos requisitam deles habilidades de leitura e escrita supostamente desenvolvidas no ensino fundamental e médio.

Segundo Santos (2007), em sala de aula, as práticas de leitura e escrita na graduação têm seu início quando o professor pede aos estudantes que leiam os textos, indicados na bibliografia básica que compõe a disciplina, para posterior discussão. Devido ao fato desses textos geralmente estarem acima do nível de compreensão dos alunos calouros, a discussão em torno deles acontece de forma superficial, pois não há uma reflexão sobre

as ideias apresentadas pelo autor e sim a exposição, pelo professor, daquilo que considera importante. Ou então, a partir da leitura do texto, passa-se a discutir um tema; porém não se dialoga com as ideias do autor. O aluno afasta-se do texto lido passando a comentar o tema conforme o seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas. Além disso, a leitura dos textos também é utilizada para a realização de resumos, sendo que, muitas vezes, não há explicitação de um objetivo para essa atividade, bem como não há o retorno para o aluno sobre o texto que produziu (SANTOS, 2007, p.79).

Considerando, conforme Motta-Roth (1999), que as competências comunicativas/pragmáticas para a produção eficiente de um determinado gênero discursivo só

são desenvolvidas a partir da interação efetiva em determinada esfera, é possível dizer que as questões em torno da leitura e da escrita agravam-se quando o professor, a partir dos textos indicados na bibliografia, solicita aos alunos a produção de uma resenha crítica acadêmica sem antes desenvolver atividades que contemplem os seguintes aspectos: desenvolvimento de habilidades e estratégias cognitivas exigidas na leitura crítica; ativação de conhecimentos prévios sobre a produção e recepção do gênero em questão, a fim de explicitar qual é a importância da resenha no domínio acadêmico; e análise crítica do conteúdo do texto que servirá de base para a produção da resenha, entre outros procedimentos.

Assim, sem o desenvolvimento de atividades que abranjam os aspectos mencionados acima, é praticamente impossível o aluno iniciante posicionar-se de forma crítica diante de um texto que ele não entendeu, de modo que a sua resenha “revela sua incompreensão e se caracteriza como uma colagem do texto original, isto é, revela que ainda não se constituiu como um leitor” e como um escritor proficiente (SANTOS, 2007, p.79). Porém, mesmo assim, a resenha do aluno serve para o professor como instrumento de avaliação da compreensão da leitura do texto original.

É este o contexto, onde a universidade tem de coadunar a formação intelectual para o trabalho juntamente com o incentivo ao acesso e à produção acadêmica por meio de práticas de letramento, em que o gênero resenha crítica se insere. Este pode ser fator de conflito para os discentes, visto que o aluno, “enquanto novo membro da universidade, não traz conhecimentos prévios, no que se refere à redação, que lhe faculta produzir conhecimento” (MOTTA-ROTH, 1999, p.4). Ou seja, a resenha pode ser fator de conflito quando os estudantes rompem com as convenções de escrita requeridas para a produção desse gênero, e de outros gêneros acadêmicos mais complexos, nem lhe é dado tempo para desenvolver habilidades que o levem a produzi-lo. Sendo assim, a título de esclarecimento, apresenta-se, nos itens a seguir, o papel da leitura e da escrita no ensino superior.

O papel da leitura e da escrita no ensino superior

Pensar sobre o papel da leitura e da escrita no ensino superior, bem como o da produção de resenha crítica acadêmica, implica tecer algumas considerações, de maneira breve, sobre quais são os principais modelos teóricos de leitura (decodificação, compreensão, interação e réplica ativa) e explorar algumas características da escrita acadêmica.

Segundo Rojo (2004, p. 3), “no início da segunda metade do século passado, ler era visto [...] apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação”. Nessa perspectiva, a aprendizagem parte do acesso ao alfabeto, na sua forma escrita e sonora, e passa pelo reconhecimento de sílabas, palavras, frases e períodos, considerados microestruturas que formam a macroestrutura que é o texto. Dentro dessa concepção de leitura, conforme Aebersold & Field (1997), acreditava-se que o leitor conseguisse ler e produzir textos por meio da decodificação e da codificação das palavras em frases e destas em períodos, a partir de um movimento dinâmico que parte das unidades menores para o todo, o texto. Essa seria a concepção de leitura e de escrita pautada pela decifração do sistema linguístico, e de ensino/aprendizagem como um processo associativo/cumulativo, sendo o texto a única unidade de sentido.

Conforme Coracini (2002, p. 13), esse modelo teórico de leitura e escrita como decodificação “que defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases estando, desse modo, na dependência direta da forma”.

No entanto, Rojo (2004, p. 3) ressalta que há capacidades que são ativadas na decodificação – domínio das convenções gráficas, compreensão da natureza alfabética, saber decodificar e codificar palavras e textos escritos etc. – que abrem as portas de acesso à leitura e, por conseguinte, à escrita, “mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler”.

Com o avanço das pesquisas acerca do ato de ler, outras capacidades de leitura foram postas em evidência: “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.” (ROJO, 2004, p. 3).

Nesse sentido, a leitura é entendida não mais como um ato de decodificação, mas de compreensão, no qual o leitor é concebido como um sujeito ativo no processo de leitura, visto que o sentido do texto é construído a partir de seus conhecimentos prévios. A principal diferença entre esse modelo e o modelo da decodificação é que o texto é visto como objeto inacabado, em que o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, seu conhecimento de mundo e fazer previsões e inferências para se chegar ao significado do texto a partir da leitura. Assim, o foco recai sobre o texto e o leitor, de modo que a compreensão acontece quando o leitor decodifica os sinais gráficos, ativando os conhecimentos de mundo e linguístico armazenados na memória, a fim de compreender o sentido do texto.

Dentro dessa perspectiva, segundo Kleiman (1993), a leitura configura-se como uma atividade complexa, por conta dos vários processos cognitivos utilizados pelo leitor para construir o sentido do texto. Segundo a autora, o processamento cognitivo da leitura começa pela percepção do material escrito através dos olhos. Após a apreensão, esse material passa a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas, segundo as regras e os princípios de nossa gramática implícita. A memória de trabalho é ajudada, nesse processo, por uma memória intermediária que torna acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo ou memória semântica.

Posteriormente, a leitura passou a ser vista como uma atividade de interação entre o leitor e autor. Na voz de Rojo (2004, p. 3), dentro deste modelo interativo de leitura, o texto, mediador da parceria entre autor e leitor, “deixava pistas da intenção e dos significados do autor [...]”, de modo que, para o leitor “captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos”.

Conforme Koch e Elias (2007), a concepção interacional da língua reconhece o autor e o leitor como sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, inseridos num dado momento sócio-histórico que determina a linguagem e o sentido. Desse modo, a leitura constitui-se como atividade interativa complexa de produção de sentidos, na qual se exige do leitor muito mais do que seus conhecimentos linguísticos e estratégias de seleção, antecipação, inferência e

verificação, pois, “na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais” (KOCH et al., 2007, p. 19).

Quando o assunto é leitura, nos dias atuais, além de haver um consenso de que o ato de ler recai sobre a relação leitor-texto-autor (MOITA LOPES, 1996; BORDIEU, 1998), também exige uma atitude responsiva, ou melhor, de réplica ativa por parte do leitor frente ao texto e as ideias nele expressas pelo autor (Bakhtin, [1953] 2003; ROJO, 2004). Assim, a leitura, além de contemplar os aspectos do modelo interativo, exige do leitor um posicionamento crítico diante daquilo que lê, no sentido de concordar ou discordar das ideias do produtor do texto, confrontá-las com as ideias de outros autores, completá-las ou até mesmo adaptá-las para outros fins, num processo de (re)atribuição de sentido, como bem mostra Rojo (2004, p.3-4), ao tratar deste modelo teórico: “[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.”

Segundo a corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento, um indivíduo plenamente letrado enxerga para além dos limites do código da escrita, pois é capaz de vincular as informações que estão no texto escrito à sua realidade social, histórica e política – capacidade envolvida nos modelos interativo e de réplica ativa. Assim, pode-se dizer que a leitura no ensino superior tem o papel de levar o aluno a acessar e a produzir conhecimento e, para tanto, faz-se necessário que ele seja capaz de construir significado através dos elementos linguísticos e dos elementos implícitos no texto, estabelecendo relações com outros textos lidos, com a sua realidade sócio-histórica, de modo a posicionar-se frente às ideias do autor, visto que essas habilidades são requeridas para a produção da resenha crítica acadêmica e de outros gêneros acadêmicos mais complexos.

É importante salientar que, dentro deste quadro teórico, o processo de produção de texto mantém com a leitura uma relação de complementariedade, pois são atividades interligadas e interdependentes. Orlandi e Guimarães (1985) apontam os três principais aspectos da relação entre leitura e escrita: a leitura dá condições para que o leitor defina o que escrever; permite a percepção sobre como foram produzidos os textos, ou seja, possibilita aquele que escreve a produzir textos com base em certos modelos, ou até mesmo romper com esses modelos; coloca o leitor em contato com os mecanismos linguístico-discursivos que organizam um texto, permitindo a ele que construa a sua própria maneira de utilizá-los.

Assim, no que tange à produção de texto, o produtor deve incorporar as dimensões discursivas de uso da língua, incluindo os interlocutores, as relações existentes entre eles, as condições sociais de produção e recepção dos diversos textos e as intenções e singularidades de cada texto. Ou seja, uma abordagem responsiva/ativa da língua considera as relações entre os processos cognitivos, metacognitivos, sociais, discursivos e linguísticos no ato de ler, de escrever e de produzir conhecimento através da linguagem em determinada comunidade discursiva.

Características da escrita acadêmica

Segundo Motta-Roth (2002), ao considerarmos a relação entre linguagem, esfera acadêmica e conhecimento, faz-se necessário reconhecer a natureza heterogênea da comunidade acadêmica

e o fato de que a linguagem, não apenas nesta esfera, mas em todas as esferas da atividade humana, articula-se em gêneros do discurso.

Neste sentido, compreender o letramento no contexto acadêmico implica partir de uma perspectiva integradora, visto que as habilidades de leitura e escrita que o caracterizam somam-se à dimensão social que o regula, conforme aponta Wilson (2009, p. 99): “[...] no contexto acadêmico, especificamente, a aquisição de uma escrita formal se integra ao gênero e ao discurso científicos como comportamento a ser adquirido, na verdade, continuamente desenvolvido”.

No que diz respeito ao discurso acadêmico, representado pela escrita acadêmica e pelos gêneros orais desta esfera, a língua figura como modelo construído (WILSON, 2009) e, sendo assim, incorpora as singularidades do saber científico. De acordo com Signorini (1995), as propriedades do saber científico são: o objetivismo, a racionalidade, a transparência, a neutralidade e o descentramento, de modo que a escrita acadêmica, nessa perspectiva, “encarna a racionalidade no nível da linguagem; vai ser o diálogo de caráter institucional, ou a explicação de base discursiva, o principal meio de transmissão ou repasse do saber científico” (SIGNORINI, 1995, p. 164).

Porém, mesmo no universo acadêmico, que opera com normas próprias e fixas, a escrita não é tida, ou ao menos não deveria ser, como elemento neutro, pois apresenta traços linguísticos e discursivos da subjetividade do autor do texto, sendo que as escolhas linguísticas e discursivas do produtor do texto, segundo Wilson (2009, p. 99-100), adaptam-se e dialogam com os aspectos “sociais, culturais e institucionais e resultam na constituição de autoria de um texto [...], responsável pela construção identitária” do autor.

Desse modo, a relação estabelecida entre escritor e contexto “não se dá de forma homogênea, linear e modelar, o que desconstrói a crença da homogeneização da escrita” e da própria esfera acadêmica (WILSON, 2009, p. 100), enquanto produtora de conhecimento por meio da linguagem. Assim, a neutralidade, a transparência, a racionalidade, entre outros aspectos, exigidas na escrita acadêmica fazem um movimento que vai da incorporação de novas vozes e outros discursos, passa pela remissão às vozes e discursos legitimados na academia para, então, chegar-se à produção ou reprodução do conhecimento e saber científicos, e esse movimento convoca habilidades de leitura contempladas pelo modelo teórico de réplica ativa (ROJO, 2004).

O discurso científico visto dessa maneira orienta-se não mais para os aspectos ditos homogeneizantes de produção do conhecimento, mas para os aspectos heterogêneos que o regulam: “a escrita acadêmica, segundo essa concepção, caracteriza-se por movimentos em concorrência, pela pluralidade de vozes e subjetividades” (WILSON, 2009, p. 100).

Assim, é possível depreender que a produção escrita na esfera acadêmica é operacionalizada pelos padrões discursivos que, segundo Bakhtin ([1953] 2003), são relativamente estáveis, presentes em cada gênero privilegiado por essa esfera, de modo que

uma vez que o contexto acadêmico opera com regras próprias, produz discursos de acordo com os gêneros que lhe são particulares, um bom desempenho linguístico-discursivo está associado à incorporação desses modelos, o que inclui, mas também ultrapassa a esfera do domínio da norma culta e do repertório vocabular. Nesse contexto, conhecer as

especificidades de cada gênero garantiria o letramento acadêmico [...] (WILSON, 2009, p. 101).

Em outras palavras, para que o aluno adquira a condição letrada exigida pela universidade, ele precisa dominar a norma culta e incorporar os valores da universidade e as práticas linguísticas e discursivas privilegiadas nesse contexto que, por sua vez, implicam no desenvolvimento de competências para: lidar com o saber fazer (letramento acadêmico); interpretar e reinterpretar conceitos e verdades da cultura popular e da cultura acadêmica; e ajustar-se às condições de produção dessa esfera (WILSON, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos dos autores referenciados no presente artigo e partindo do que foi exposto sobre o modelo de universidade atual e as concepções de leitura e escrita acadêmica, é possível dizer que a leitura no ensino superior é tida como meio de acesso ao conhecimento e à construção de novos conhecimentos, de modo que, para o aluno ter acesso a esse conhecimento e construir outros, deverá utilizar estratégias como as seguintes: ativação de conhecimentos prévios para atribuir sentido à informação contida no texto; recuperação do contexto de produção do texto; percepção de relações de intertextualidade entre o texto lido e outros textos; monitoramento da compreensão durante a leitura, bem como sua regulação; seleção de informações relevantes, entre outros aspectos contemplados pelo modelo teórico de leitura como réplica ativa (cf. ROJO, 2004). Nesse sentido, o texto é visto como produto de reflexão do autor que requer planejamento do que se vai escrever, considerando a intencionalidade, o interlocutor e as características do gênero.

Para produzir gêneros tipicamente acadêmicos (resenha crítica acadêmica, artigo científico, monografia, entre outros), além de considerar o papel dos interlocutores, o autor precisa submeter sua escrita à variedade padrão da língua, expressar-se com clareza e precisão e fundamentar suas ideias com base nos argumentos da própria comunidade acadêmica, no sentido de construir e desenvolver a formação de saberes (cf. LORGUS, 2009; WILSON, 2009). No contexto acadêmico, a leitura possibilita o acesso ao conhecimento, e a escrita permite construir, reorganizar, aprofundar e divulgar esse conhecimento, de modo que essas duas capacidades mantêm uma relação de complementariedade. Logo, a linguagem torna-se fator determinante na produção do conhecimento.

Sendo assim, conclui-se que o gênero resenha não se presta apenas ao papel de ser um instrumento de pesquisa bibliográfica e acesso ao conhecimento, no sentido de auxiliar a decisão de consultar ou não o texto original. Segundo Medeiros (2000), a produção de resenha crítica acadêmica auxilia no desenvolvimento das capacidades de síntese, interpretação e crítica do texto lido, contribuindo também para desenvolver a mentalidade científica e levar o estudante iniciante a pesquisar e elaborar textos científicos mais complexos, sendo essa a importância do gênero na universidade.

Por fim, vale salientar que pelo viés etnográfico, no qual a aprendizagem da escrita se dá de forma situada, o desenvolvimento dessas capacidades e a aprendizagem das convenções da escrita da resenha crítica acadêmica, bem como a valorização do gênero para o fazer acadêmico

do aluno, se dariam através da participação dos sujeitos na universidade, ou melhor, nas disciplinas que compõem o curso de escolha, pois é na sala de aula que, nas vozes de Walvoord e MacCarthy (1990), os estudantes têm contato e podem aprender as características do discurso acadêmico, a fim de produzir os gêneros dessa esfera.

Ainda pelo viés da perspectiva etnográfica, essa aprendizagem não se daria sem rupturas com outras práticas de escrita que constituem a história pregressa de letramento dos alunos, visto que, na universidade, a representação do saber através da escrita deve estar em conformidade com as convenções do discurso acadêmico que, por conseguinte, são diferentes das convenções de outros discursos aos quais os alunos tiveram acesso em outros níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher*. New York: CUP.

BAKHTIN, M. (1953). Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.). (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge,

BOURDIEU, P. (1998). *A economia das trocas linguísticas*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

_____ (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental.

_____ (2000). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br> . Acesso em: 10 jun. 2009.

CARDOSO, D. R. *Leitura e escrita na Educação Superior*. Disponível em: http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf. Acesso em: 12 nov. 2009.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (2002). A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã.

CORACINI, M. J. R. F. (org.). (2002). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e estrangeira*. Campinas: Pontes.

GEE, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2ed. London/Philadelphia: The Farmer Press.

HEATH, S. B. (1983) *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIMAN, A. (1993). *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes

KOCH, I.G.V. (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. (2007). *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.

Linguagem, São Carlos, v. 26(2): 2016.

LEMKE, J. L. (1998). *Metamedia Literacy: transforming meanings and media*. Disponível em: <http://idisk.mac.com/rrojo-Public?view=web> . Acesso em: 10 nov. 2009.

LORGUS, Alexandra Luiza. (2009). *O TCC como reflexo do letramento acadêmico dos alunos de graduação em Design da Universidade Regional de Blumenau*. 175 f. Dissertação (Mestre) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2009.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. (2004a.) *Resumo*. São Paulo: Parábola.

_____ (2004b). *Resenha*. São Paulo: Parábola.

MEDEIROS, J.B. (2000). *Redação Científica: a prática de fichamentos e resenhas*. São Paulo: Atlas.

MILLER, C.R. (1984). Genre as social action. In: *Quartely Journal of Speech*, n.70, p.151-157.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MAURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) (2002). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: EDUSC, p. 77-116.

_____ (1998). *Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento*. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em 07 nov. 2009.

_____ (1999). *Texto acadêmico e construção do conhecimento*. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/ai99.html>. Acesso em 07 nov. 2009.

NOVAES, A. M. P. (2008). *As muitas vozes de uma resenha crítica: por uma concepção interativo-dialógica da linguagem*. Disponível em: http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/077/ANA_NOVAES.pdf. Acesso em: 07/11/2009.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (1985) *Texto, leitura e redação*. São Paulo: Secretária de Educação.

RAMIRES, V. (2007) *Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica*. Disponível em: <http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/20/artigo05.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ROJO, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 05 set. 2009.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos (2007). A importância da leitura no ensino superior. In: *Anais do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Unicamp. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/index.html>. Acesso em: 07 nov. 2009.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras. (As Faces da Linguística Aplicada).

SIGNIORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa (1995). In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 161-199.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

Walvoord, B. & McCarthy, L. P. (1990). *Thinking and writing in college*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

WILSON, V. A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. (2009) In: ALMEIDA, F. A de.; GONÇALVES, J. C. (Orgs.). *Interação, contexto e identidade em práticas sociais*. Niterói, RJ: Eduff, p. 97-112.

Recebido em: 30/03/2016. Aceito em 20/07/2016.