

LETRAMENTO ACADÊMICO: BREVE ANÁLISE DOS CONFLITOS QUE EMERGEM NO USO DE RESENHAS POR PARTE DE ALUNOS INGRESSANTES NO DOMÍNIO ACADÊMICO

ELIANE FEITOZA OLIVEIRA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS).

Resumo

O letramento acadêmico é caracterizado por requerer formas diferenciadas para escolarização, que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em comunicadas mais escolarizadas. Sendo a instância acadêmica um espaço de produção e sistematização do conhecimento, espera-se que circulem, em seu interior, textos cujos padrões se diferenciem daqueles que circulam em outros níveis de escolarização e nos meios menos formais. Trazendo essa questão para o contexto acadêmico, é possível dizer que o aluno que ingressa na universidade rompe inicialmente com alguns requisitos de textualidade que são próprios desse domínio. Essa ruptura não se dá de forma intencional, mas pelo desconhecimento de quais são esses requisitos, já que ao longo de sua trajetória escolar o aluno foi submetido ao que Street (1984) chamou de modelo autônomo de letramento, caracterizado por entender o ato de ler como mera atividade de decodificação das palavras, sem considerar a leitura e a escrita como práticas sociais. Desse modo, partindo do princípio de que alguns conflitos são estabelecidos quando o estudante universitário se vê obrigado a produzir um gênero discursivo que nunca lhe foi ensinado, mas que lhe é exigido, o objetivo deste trabalho é o de investigar os conflitos que emergem no uso de resenhas nos trabalhos escolares de calouros. A pesquisa será organizada a partir da análise, de base interpretativa, do artigo de Brian Street, que trata dos conflitos que são estabelecidos entre professores e alunos na esfera acadêmica: "Student Writing in Higher Education: an academic approach". A escolha dessa temática justifica-se pelo fato de haver poucas pesquisas voltadas para a investigação das exigências que este domínio coloca para os alunos em termos de produção textual, bem como sobre os conflitos que são estabelecidos quando o aluno não se engaja, de imediato, no discurso acadêmico.

Palavras-chave:

Letramento Acadêmico, Resenha, Conflitos.

1. Introdução

Nos últimos anos alguns pesquisadores têm demonstrado certas preocupações em relação à forma com que alunos universitários se engajam no discurso acadêmico, quais sentidos atribuem às práticas escritas desse domínio, bem como quais conflitos têm sido estabelecidos entre professores e alunos, quando não há correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido por parte dos professores e da instituição.

Considerando que há divergência entre os respectivos letramentos, este trabalho, parte da futura dissertação de Mestrado dessa pesquisadora, e tem o objetivo de fazer uma breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas nos trabalhos acadêmicos de alunos ingressantes no curso de Letras.

Privilegia-se o gênero resenha por ser o gênero textual mais solicitado nas atividades acadêmicas e por compartilharmos da ideia de que é a partir da produção de gêneros textuais, e das discussões acerca deles, que o aluno tem maior chance de se engajar nas práticas discursivas específicas do domínio acadêmico.

Os dados para análise foram coletados no final do primeiro semestre de um curso de Letras em 2009, numa Universidade particular da Capital de São Paulo[1]. Para coleta de dados, optou-se por uma abordagem qualitativa/interpretativa, com base nos depoimentos escritos de dois alunos sobre suas concepções de resenha, na gravação de um evento de letramento[2] da disciplina intitulada Teoria Literária, no qual a professora explicitou seu conceito da mesma, e na avaliação da professora, observações feitas nas margens das laudas, sobre a produção escrita dos dois alunos.

Os resultados indicam que os conceitos de resenha dos sujeitos participantes não são tão divergentes como se esperava. Porém, o fato de compartilharem do mesmo conceito, não foi condição suficiente para que um dos alunos produzisse um gênero reconhecido como resenha pela professora. Desse modo, então, os depoimentos escritos constituem uma tentativa dos estudantes de se engajarem no discurso validado pela universidade, no que diz respeito à conceituação do gênero em questão. As dificuldades de ler e entender o conteúdo do livro a ser resenhado foram mencionadas pelos alunos como algo que dificultou a produção escrita. Sendo assim, temos como pontos de conflitos a reprodução do discurso, que não se implementa na prática escrita da resenha, e leitura e produção de textos acima do nível de compreensão dos alunos.

Antes de se chegar à discussão dos dados, apresenta-se uma breve abordagem em torno do que se entende, neste trabalho, por letramento, letramento acadêmico e discurso.

2. Letramento, Abordagens do Letramento Acadêmico e Noção de Discurso

O termo letramento é empregado por Street (1984:1) para designar "práticas sociais e concepções de leitura e escrita" adquiridas por um indivíduo ou grupo social. As práticas de letramento são definidas como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. Ou seja, para o autor, as práticas de letramento são dependentes do contexto, pois estão imersas numa ideologia e não podem ser tratadas como neutras ou técnicas.

Com a finalidade de esclarecer as diferentes abordagens existentes sobre o letramento, Street (1984) propõe dois modelos de letramento: o modelo ideológico - que concebe o letramento como um conjunto de práticas sociais - e o modelo autônomo, que parte da premissa de que o ato de ler é uma mera atividade de decodificação de palavras, sem considerar a leitura e a escrita como práticas sociais altamente situadas.

Tomando como base essa concepção ideológica do letramento, entende-se que o Ensino Superior é formado por diversas práticas sociais, nas quais professores e alunos, sujeitos letrados, revelam as relações de uso que estabelecem com a escrita (Terzi, 2005).

Partindo do pressuposto de que as pessoas têm e fazem uso de diferentes letramentos associados a diferentes contextos (Barton, 1994), abordamos neste trabalho um tipo específico de letramento: o letramento acadêmico - caracterizado por requerer formas diferenciadas para a escolarização, que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas, em comunidades mais escolarizadas.

2.1 Três principais abordagens sobre a escrita no Ensino Superior

O conceito de letramento acadêmico foi desenvolvido dentro da área dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Gee 1996), que entende que as práticas escritas não podem ser neutras ou desarticuladas dos contextos de uso.

De acordo com Lea e Street (1998), a escrita do estudante no Ensino Superior é compreendida a partir de três perspectivas: modelo dos estudos das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico.

A primeira abordagem compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes têm de adquirir e desenvolver para, então, transferi-las para os contextos mais amplos da Universidade.

O modelo da socialização acadêmica entende que o professor é o principal responsável por introduzir os alunos na cultura universitária a fim de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da Universidade. Esse modelo parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, sendo assim, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância.

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores que fazem parte dos Novos Estudos do Letramento e investigam o que denominam de Letramentos Acadêmicos. Esse grupo de pesquisadores entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica. O modelo do letramento acadêmico concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder entre instituição, professores e alunos, além de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, bem como o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo discurso.

Vale ressaltar que esses três modelos não se excluem, mas são dependentes, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da Universidade para se engajar nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários. Ou seja, os três modelos se complementam no sentido de auxiliar os alunos na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos.

2.2 Noção de Discurso

De acordo com Gee (1996), a aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros textuais parte da socialização dos estudantes no que ele chama de Discursos, com "D maiúsculo". Sendo assim, podemos inferir que ao aprender as convenções que regulam um gênero textual, o estudante, na verdade, está aprendendo um novo Discurso. Para o autor, os Discursos não integram apenas aspectos da língua escrita, mas também aspectos comportamentais, valores, crenças, sistemas simbólicos e tecnológicos, a fim de ativar as identidades sociais dos indivíduos nas práticas sociais nas quais se inserem.

Na perspectiva de Lea e Street (1998), o estudante vê a necessidade de utilizar um repertório linguístico adequado a cada departamento, disciplina e áreas temáticas, como uma das principais características das práticas de letramento acadêmico. Ao tentar adequar seu discurso às práticas acadêmicas, o aluno procura aderir aos

Discursos dominantes legitimados pela Universidade, o que não pressupõe o engajamento efetivo nessas práticas (Gee, 1996).

A fim de analisar os dados, coletados no curso de Letras de uma Universidade particular da capital de São Paulo, utilizando as concepções de letramento acadêmico e Discurso, apresentam-se as seções seguintes.

3. Das concepções de resenha à avaliação sobre as práticas escritas dos alunos

O trabalho com resenha, desenvolvido pela professora da disciplina Teoria Literária, ocorreu durante duas aulas seguidas, com duração de cinquenta minutos cada, no final do 1º semestre de 2009. Nesse evento, a professora explicou o que é uma resenha e orientou a produção escrita dos alunos com base em um manual e no livro a ser resenhado.

Optou-se por dar destaque, neste trabalho, a esse evento por apresentar a concepção de resenha da professora. Quanto às resenhas - sobre o livro *Literatura Infantil: Voz de Criança*, de Maria José Palo e Maria Rosa Duarte Oliveira - apenas as avaliações da professora sobre os textos dos alunos farão parte das análises posteriores, bem como os depoimentos escritos dos estudantes sobre suas concepções do gênero em questão.

3.1.1 Concepção de resenha da professora a partir de um Discurso dominante

A professora conduziu o evento explicitando os passos para se produzir uma resenha. Para tanto, vários aspectos foram destacados: compreensão da obra a ser resenhada, conceito de resumo, conceito de síntese e, por fim, o que ela entende por resenha. Consciente da relevância desses aspectos, ela iniciou a aula ressaltando a importância de compreender o conteúdo da obra a ser resenhada para, então, passar ao conceito de resumo e resenha:

P[3]: [...] o primeiro passo para fazer a resenha é que você tenha a compreensão do objeto a ser resenhado, tá certo? [...] para se fazer uma resenha você tem que ter compreendido o livro.

Esse reforço da professora, acerca da importância dos alunos compreenderem o conteúdo do livro, segundo Gee (1999), denota um conflito entre o que se espera desses alunos enquanto leitores e produtores de textos acadêmicos e *quem* eles são até o momento. Ao fazer esse reforço, a professora demonstra ter consciência que o nível de leitura exigido pela Universidade está acima do nível de leitura e compreensão dos alunos, já que os mesmos não foram expostos, ao longo de sua trajetória escolar, aos gêneros textuais que circulam na instância acadêmica.

Após enfatizar a relevância da compreensão da obra, a professora passa aos procedimentos para a produção da resenha, não sem antes explicar o conceito de resumo:

P: [...] Um dos procedimentos para se fazer a resenha é ter o resumo, pelo menos dos pontos principais do livro [...] o resumo é uma síntese, não é? [...] a resenha também é uma síntese [...]. Que que é uma síntese na sua cabeça?

A1: Uma reflexão.

P: É uma reflexão? Precisa de uma reflexão para se fazer uma síntese? Precisa. Mas é um resumo, uma reunião breve de partes [...] Quando você for fazer esta resenha, esta síntese [...] o que você vai tentar fazer [...]? Sistematizar [...] estes pontos principais [...]

Por se tratar de orientações prévias, predomina a explicação da professora e pouca interação por parte dos alunos, mesmo ela tendo explicado o conceito de resumo em aulas anteriores. Essa falta de interação da maior parte dos alunos denota a não compreensão dos questionamentos levantados em sala de aula, os quais apontam para um esforço da professora em inserir os alunos nesse novo Discurso (cf. GEE, 1996).

Quando a professora socializa e explica os conceitos de resumo e resenha, ela adere ao modelo da socialização acadêmica (cf. LEA e STREET, 1998), que concebe o professor como o principal responsável por inserir os estudantes na cultura e nas práticas letradas da faculdade. Porém, a socialização e explicitação dos conceitos, de modo a demonstrar que a resenha pressupõe o resumo, não é condição suficiente para que os alunos passem a produzir o gênero solicitado por ela, e isso fica claro em sua fala:

P: [...] vocês são primeiro anistas, tá certo? Estou pedindo para você fazer uma resenha. Eu sei dos limites da sua resenha, porque, claro, você vai apresentar um livro [...] com sua experiência de aluno de Letras de primeiro ano [...] então, haverá obviamente limites.

Ao reconhecer as possíveis limitações da produção escrita do aluno, a professora também adere ao letramento acadêmico, pois leva em consideração as experiências prévias de letramento dos alunos, bem como o estágio no qual se encontram. Desse modo, fica claro que os modelos de abordagem da escrita no Ensino Superior não se excluem, mas se hibridizam (cf. LEA e STREET, 1998).

Por fim, a professora passa ao conceito de resenha que orientou as produções escritas dos alunos. Para tanto, utilizou a concepção expressa em um manual que ensina a fazer resenha:

P: [...] A Maria Lúcia[4] coloca assim (a professora lê o manual): "resenha é uma síntese seguida de comentários sobre a obra publicada" (segue a fala da professora) [...] resenha é um gênero textual [...] em que você vai ter que fazer confluir sua voz de resenhista [...] como enunciador, quer dizer, a sua opinião, a sua avaliação, a sua apreciação sobre o livro que você leu.

A professora, ao utilizar a conceituação do manual, faz uso do Discurso dominante, pois não parte de uma concepção própria, mas sim de um Discurso legitimado na comunidade acadêmica. Na perspectiva de Gee (1996), ela "recicla" o Discurso dominante como estratégia para facilitar a compreensão dos alunos acerca do gênero resenha, ou seja, o Discurso passa de dominante a reciclado na voz da professora.

3.1.2 Concepções de resenha dos alunos a partir do Discurso Reciclado

O fato de os alunos terem dado seus depoimentos em um momento posterior à aula colaborou para que aderissem ao Discurso Reciclado da professora (cf. GEE, 1996) como estratégia de inserção no domínio acadêmico:

A1: [...] resenha não é um resumo, é você falar sobre o que entendeu do texto justificar opiniões na compreensão da leitura. Quanto ao livro que li, [...] achei a

leitura muito difícil, [...] não soube sequer comentar o que estava lendo [...] deveria ser um livro com uma leitura mais leve e não pesada.

A2: Entendo, por Resenha, uma vista panorâmica do texto, onde descrevemos:

- a) título do trabalho;*
- b) biografia;*
- c) breve comentário sobre o conteúdo do trabalho;*
- d) considerações (aprovação e/ou desaprovação).*

Para a Resenha Crítica [...] vou tecer minhas críticas sobre o texto, apresentando razões para tal. Entendo que [...] os textos [...] são de linguagem muito técnica, não de fácil assimilação. Em partes, até concordo, pois, se estamos estudando Letras, é nosso dever buscar conhecimento à altura, para entendermos todo tipo de texto; mas, acho que poderíamos trabalhar com textos mais fáceis de assimilação.

O segundo aluno (A2), além de reproduzir o Discurso Reciclado, adere ao Discurso dominante da instituição ao registrar que é dever do aluno "buscar conhecimento à altura" para compreensão dos gêneros textuais privilegiados no domínio acadêmico (cf. GEE, 1996). Essa adesão ao Discurso da academia, de contrapartida, não faz com que ele apague as marcas de sua experiência prévia de letramento, já que reclama por textos "mais fáceis de assimilação". Além disso, o aluno vê como sua responsabilidade adquirir e desenvolver habilidades individuais para ler e compreender os textos acadêmico-científicos (cf. LEA e STREET, 1998).

As dificuldades de compreensão, expressas pelos estudantes e preconizadas pela professora em sua fala inicial, podem ser justificadas pelo fato desses estudantes terem sido submetidos ao modelo autônomo de letramento, durante os níveis anteriores de escolarização. Esse modelo não vê o ato de ler como prática social, mas como atividade de decodificação de palavras em sentenças e o indivíduo, que adquire o código da língua, como capaz de se engajar em qualquer contexto letrado, mesmo sem conhecer as convenções escritas que regulam esses contextos (cf. STREET, 1984). Ou seja, os alunos leem, mas apresentam sérias dificuldades em compreender a linguagem específica do texto científico, considerada por eles como "técnica", "não de fácil assimilação", "pesada", "difícil", o que dificulta a produção da resenha e refuta a concepção do modelo autônomo de letramento.

Comparando as definições de resenha dos alunos com a da professora, encontramos uma única divergência, pois A1 não concebe o resumo como parte constituinte da resenha, diferente daquilo que foi explicitado pela professora.

3.3 Avaliação da professora sobre as resenhas dos alunos

As correções das resenhas, em forma de observações nas margens das laudas, mostram que, apesar de um dos alunos ter reproduzido, em seu depoimento, o Discurso da professora sobre o gênero resenha, não o implementou totalmente na prática (cf. GEE, 1996)

Nas margens do texto de A1, a professora destaca que ele não fez uma resenha e, sim, um resumo, além de ter copiado partes do texto resenhado, ao invés de parafraseá-las:

Anotações da professora: Não é uma resenha!

É resenha e não resumo.

Paráfrase e não tal qual!

Refazer!

O gênero resumo é um dos mais privilegiados nos níveis anteriores de escolarização, no sentido de apenas fazer com que o aluno comprove a leitura do texto para o professor, ao contrário do gênero resenha. E isso justifica, de certa forma, o fato de A1 ter produzido um resumo e revelado as marcas de sua escolarização prévia. Além disso, a cópia de partes do livro também denota o desconhecimento das convenções que regulam os textos do domínio acadêmico, já que ele deveria ter citado a fonte de onde extraiu o trecho. De outro modo, com base no depoimento escrito desse aluno, ele não concebe o gênero resumo como constitutivo da resenha, porém o produz, pois além de ser o gênero com o qual tem maior familiaridade, também o utiliza como estratégia para realizar a atividade solicitada pela professora.

Ao desconsiderar todo o texto de A1, a professora entra em conflito com sua própria prática, pois concebe o resumo como constitutivo da resenha, no entanto, não aponta como certa ao menos a síntese que o aluno fez das ideias que considerou como centrais no livro e pede para que ele refaça toda a tarefa. Por outro lado, o texto de A2 foi considerado como uma resenha, todavia, a professora destaca que ele não apresentou os capítulos principais do livro. Isso deve ter ocorrido, muito provavelmente, pelas dificuldades que o aluno encontrou em compreender o conteúdo desses capítulos:

Anotações da professora: Você deixou de apresentar os capítulos principais: cap. III e IV sobre a narrativa.

Desse modo, é possível verificar que os conflitos não se estabelecem apenas nos níveis de compreensão de leitura e produção de texto por parte dos alunos, mas também nas práticas da professora, quando desconsidera todo o trabalho de A1, sem apontar os acertos, já que o gênero resenha pressupõe o resumo, de acordo com suas próprias explicações.

4. Considerações finais

As análises dos dados indicam que há conflitos entre o letramento dos alunos e o letramento que a Universidade exige deles, por conta da falta de familiaridade dos estudantes com a linguagem científica e as convenções que regulam os textos acadêmicos. Desse modo, nota-se que, ao não corresponder às expectativas de letramento da instituição, os alunos entram em conflito com a professora, pois acham o livro que ela pediu para que lessem e resenhassem de difícil compreensão. No que diz respeito à professora, ela também entra em conflito com sua própria prática ao desconsiderar todo o trabalho de A1, que produziu um resumo, gênero constitutivo da resenha.

Na tentativa de se inserirem no discurso acadêmico, os alunos desenvolveram algumas estratégias. Uma delas consiste na reprodução do Discurso Reciclado da professora, o que não garantiu o engajamento de um deles em um novo Discurso (cf. GEE, 1996). Contudo, este processo de aculturação, pelo qual os alunos passam ao ter contato e assumir outros Discursos, não faz com que eles apaguem

suas marcas identitárias assumidas em suas experiências prévias de escolarização - o que fica claro quando reclamam por textos de fácil leitura.

Sendo assim, concluímos que as orientações baseadas na transferência de letramento como um dado adquirido, no que diz respeito à forma de funcionamento de um gênero, não são suficientes para minimizar os conflitos, quando o aluno se vê obrigado a ler e produzir textos acima do seu nível de compreensão. Acreditamos que valorizar os significados que os alunos atribuem à escrita no domínio acadêmico e enxergá-los como sujeitos da linguagem, com valores e marcas identitárias, construídas em níveis anteriores de letramento, são práticas que podem colaborar para que passem de reprodutores de Discursos legitimados na academia a produtores de seus próprios Discursos.

Referências Bibliográficas

BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994. 264p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacy: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998. 299p.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2ed. London: Taylor & Francis, 1996. 216p.

LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **In: Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, June 1998.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984. 239p.

TERZI, S.B.; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. **In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.

[1][1] A pesquisa realizada nesta Universidade particular da Capital de São Paulo, de onde provêm os dados em análise neste trabalho, está sendo financiada pelo CNPq/UNICAMP, através do programa de Mestrado em Linguística Aplicada (2009-2011).

[2] De acordo com Barton (1994), evento de letramento pode ser entendido como qualquer atividade que envolva a palavra escrita.

[3] A título de organização, utilizamos os símbolos P para nos referirmos à professora e A1 e A2, para os alunos.

[4] ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. **Resenha - coleção aprenda a fazer**. São Paulo: Paulistana, 2006.