

**CIRCULAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS
ESCRITOS EM PRÁTICAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DO CURSO DE LETRAS COM
HABILITAÇÃO EM INGLÊS**

Larissa DANTAS Rodrigues
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Em consequência da falta de um ensino sistemático que prepare o aluno para a produção textual, os graduandos, quando expostos a gêneros acadêmicos, apresentam dificuldades referentes ao conteúdo e, sobretudo, à organização textual desses gêneros, o que torna essas práticas de leitura e escrita desmotivadoras e inibidoras da autonomia. Partindo desses pressupostos, investiguei acerca dos gêneros acadêmicos escritos que circulam no ambiente acadêmico através de questionário e discussão com alunos do curso de Letras com habilitação em Inglês da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os resultados obtidos nessa pesquisa servirão de base para a elaboração de futuras propostas que preparem o graduando para lidar de forma efetiva com os gêneros em questão. Além disso, essa pesquisa sobre circulação, ensino e aprendizagem de gêneros acadêmicos é relevante para que os graduandos – professores em formação – sejam preparados para lidar com outros gêneros de forma efetiva em suas futuras salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais acadêmicos; práticas de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The academic environment often does not dispose to the student a systematic teaching that prepares him/her to the textual production of academic genres. For this reason the students, when exposed to these genres have difficulties mainly regarded to their textual organization. This way, these reading and writing practices are in general inhibitors of motivation and autonomy. From this perspective, I researched about the written academic genres that circulate in the Letters English Course at UFPA using questionnaires and discussion with the

undergraduate students. The results obtained in this research will serve as basis to the elaboration of future proposals in order to prepare the undergraduate students to deal effectively with academic genres. Besides, this research about the circulation, teaching and learning of academic genres is relevant to prepare the students – future teachers – to deal effectively with other genres in their classrooms.

KEY WORDS: academic genres; teaching and learning practices.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando expostos a gêneros acadêmicos como resenhas, fichamentos, ensaios, artigos e monografias, os alunos da graduação em Letras geralmente apresentam dificuldades que não só se referem ao conteúdo, mas também ao modo de organização textual desses gêneros. Isso pode ser decorrente da falta de preparação para a sua produção de forma efetiva no ambiente acadêmico e em seu futuro profissional.

Uma das causas dessa dificuldade pode ser a falta de ensino sistemático desses gêneros, uma vez que, freqüentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes foi ensinado, tendo muitas vezes de aprender intuitivamente, por conta própria e com muito esforço (MACHADO; LOUSADA; TARDELI, 2007).

Durante minha graduação em Letras, senti algumas das dificuldades mencionadas acima na produção de textos acadêmicos como ensaios, *papers* e artigos. Não sabia distinguir os modos de organização textual desses gêneros e, muitas vezes, as orientações dadas para a produção variavam de um professor para outro. Apesar das dificuldades, produzia os textos, mesmo sem ter certeza se estava no caminho certo. Alguns anos se passaram e em 2007 ingressei no curso de Letras como professora de inglês e desde então tenho observado, agora do ponto de vista do professor, que estas

dificuldades com relação às práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos se mantêm entre os graduandos.

Dessa forma, as práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos são geralmente desmotivadoras e inibidoras da autonomia, na medida em que a produção textual parte de um ambiente inseguro de dúvida, tensão e dificuldade. Diante desses problemas, faz-se necessário pensar em novas propostas que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos, guiando-os no processo de produção de gêneros acadêmicos escritos e gerando um ambiente seguro que motive e desenvolva a autonomia.

Diante dessa situação, decidi investigar as principais causas que dificultam a produção de gêneros acadêmicos a partir da perspectiva dos graduandos em busca de possíveis soluções para essa questão. Vale ressaltar que essa pesquisa inscreve-se numa lacuna existente nos trabalhos relacionados aos modos de ensino e apropriação de gêneros acadêmicos escritos em cursos de licenciatura em língua inglesa, uma vez que são poucos os trabalhos com gêneros no nível acadêmico.

A carência de pesquisas nessa área e a importância de desenvolver um trabalho produtivo com os gêneros para os professores em formação, que lidarão diretamente com práticas de leitura e escrita no ensino de outros aprendentes de inglês, justificam essa investigação.

Dessa forma, decidi fazer um mapeamento dos principais gêneros acadêmicos escritos que circulam no curso de Letras com habilitação em inglês, identificando quais deles os graduandos consideram mais e menos importantes para sua formação, com quais aspectos apresentam mais dificuldade durante a produção e quais gêneros gostariam de aperfeiçoar. Os dados desse mapeamento servirão de base para reflexão e lançamento de possíveis propostas que possam ir ao encontro das necessidades dos graduandos em futuras pesquisas.

Antes de expor a análise dos dados obtidos através dessa investigação, traço um breve comentário sobre as referências teóricas preliminares que lhe servem como base.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste trabalho adota-se a linha sócio-retórica, visto que essa abordagem tem grande relevância para o ensino dos gêneros, por revelar muito da construção do texto e das práticas sociais (acadêmicas e profissionais) que determinam as escolhas lingüísticas que configuram o texto (SWALES apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

Vale ressaltar que, nessa abordagem, o texto deve ser visto a partir de seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de elementos lingüísticos (SWALES apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Os gêneros, desse modo, são vistos como eventos comunicativos com propósitos partilhados por uma comunidade discursiva:

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas do conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo [...] (SWALES, 1990, p. 58).

Subjaz nesse conceito de gêneros a inter-relação de diversos aspectos, dos quais a escrita acadêmica é produto: o público, o

propósito, a organização, o estilo e a apresentação. Como o propósito e o público estão interligados, antes de escrever, é necessário considerar o público destinado, suas expectativas e conhecimento prévio, pois esses fatores influenciarão no conteúdo do texto. A informação, por sua vez, deve ser apresentada para o leitor de forma estruturada, com padrões previsíveis de organização, obedecendo ao estilo apropriado à mensagem comunicada e ao público a que se destina. Além disso, é necessário estabelecer uma clara conexão das idéias e cuidar do formato global do texto, além de revisá-lo para obter sucesso na comunicação (SWALES; FEAK, 1997).

Para Swales (1990), o gênero não pode ser visto como uma fórmula textual, podendo ser este o motivo da não produtividade do ensino dos gêneros e das críticas que se fazem a ele. Bazerman (2006, p. 23) identifica-se com essa opinião, quando afirma que:

gêneros não são apenas formas, mas sim formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Segundo Bazerman (2006), quando entramos em contato com novos domínios comunicativos, partimos das bases que conhecemos para construir nossa percepção sobre eles. Transferindo essa realidade para a ação do professor, ele comenta que constantemente nós professores acolhemos os alunos nas paisagens discursivas que nos são caras. No entanto, “os lugares que são familiares e importantes para nós (professores) podem não parecer inteligíveis ou hospitaleiros para os alunos, os quais tentamos inserir nos nossos mundos” (BAZERMAN, 2006). Do ponto de vista dos

alunos, que partem de seus próprios mapas de lugares e hábitos comunicativos familiares, eles precisam dos sinais emitidos por pessoas já familiarizadas com o novo cenário acadêmico para guiá-los, pois os novos modelos não serão úteis se os alunos não souberem lê-los e os mesmos só serão usados por eles se apontarem para os destinos que os atraem.

Portanto, para que se desenvolva um trabalho produtivo com os gêneros textuais é necessário que os alunos apreendam o propósito, a estrutura composicional e as características lingüísticas de diferentes textos, desenvolvendo o entendimento crítico dos gêneros e de seus processos de produção e que os alunos usem estratégias para aplicar essas características em sua própria produção (RAMOS, 2004).

A autora propõe uma seqüência didática para a leitura de gêneros textuais em cursos de inglês para fins específicos que inclui três fases: apresentação, detalhamento e aplicação, visando à apropriação dos gêneros por meio de uma progressão de conteúdos, partindo dos aspectos gerais para os específicos. Na seqüência didática proposta por Lopes-Rossi (2006), voltada para a produção escrita, a autora acrescenta ainda a fase de divulgação dos textos dos alunos a um público leitor, de acordo com o veículo de divulgação adequado a cada gênero, com o objetivo de motivar os alunos, dando um propósito comunicativo para a produção textual.

Outro aspecto importante a ser considerado nas práticas de leitura e escrita em sala de aula é a negociação na escolha do gênero a ser produzido, pois o sucesso de um gênero em uma determinada sala de aula, segundo Bazerman (2006), vai depender da negociação entre as instituições, o professor e o aluno. Nós, professores, podemos envolver o aluno na escolha dos gêneros e na determinação dos objetivos a serem alcançados para gerar em sala de aula ações significativas de comunicação, considerando o conhecimento e a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram relevantes ou nas quais desejam conhecer e se envolver, ou ainda gerar interesse nos alunos para o terreno discursivo

que queremos convidá-los a explorar. Nessa passagem o autor ilustra a importância de conhecer as necessidades e os objetivos dos alunos para que desenvolvam práticas efetivas de escrita:

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais querem trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendem o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva (BAZERMAN, 2006, p. 33).

Em outras palavras, “a escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos um pouco mais além dos limites de seu habitat lingüístico atual” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

O autor complementa que professores freqüentemente mantêm suas opiniões a respeito dos tipos de escrita que podem resultar num crescimento maior. Em contrapartida, os alunos podem se sentir atraídos por esses domínios discursivos oferecidos na universidade e no mundo profissional ou os repelirem quando não são orientados para a produção textual e quando não percebem nela um propósito claro. Quando a motivação não é trabalhada e mantida, poucos resultados são alcançados em uma sala de aula. Ao contrário, partindo de propostas que os interessam e cientes de como e porque produzir um texto em determinado gênero, alunos motivados poderão surpreender a nós professores com seu desempenho e autonomia.

Acredita-se que o trabalho com gêneros textuais nesses moldes voltado para professores em formação do curso de Letras da Universidade Federal do Pará poderá contribuir para a apropriação

de gêneros acadêmicos e, conseqüentemente, para apropriação de seus modos de didatização, ajudando a prepará-los para lidar com gêneros textuais de forma efetiva em suas futuras salas de aula. Uma condição necessária para o sucesso dessa proposta é o papel do professor como mediador, orientador e parceiro dos alunos nas produções.

3 CORPUS

O corpus analisado é constituído de questionários respondidos por 60 graduandos do Curso de Letras com habilitação em Inglês a partir do 4º semestre, uma vez que nos primeiros três semestres do curso enfatiza-se principalmente o estudo da língua estrangeira.

Em seguida, após a tabulação dos dados do questionário, os resultados foram problematizados através de uma discussão gravada em sala de aula com meus alunos da disciplina “Oficina de Leitura e Compreensão Escrita em Inglês”. A turma foi escolhida em razão do conteúdo disciplinar incluir questões relacionadas a práticas de ensino de leitura e escrita e também devido ao interesse demonstrado pelos alunos pela abordagem de gêneros textuais.

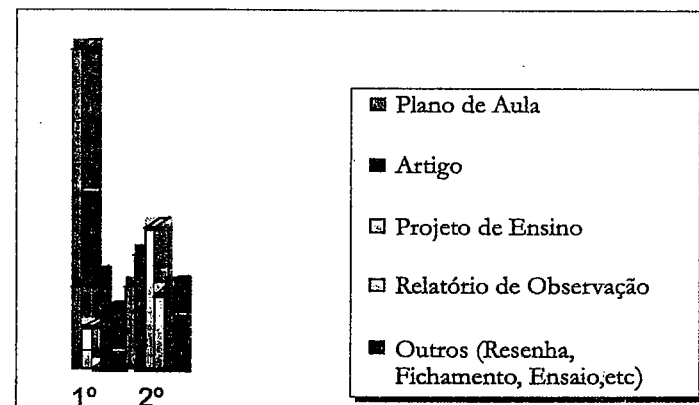
4 ANÁLISE DO CORPUS

Na primeira pergunta, os alunos deveriam marcar com quais gêneros acadêmicos escritos já tinham tido contato durante o curso, a partir de uma lista com diversos gêneros, tais como: resumo, resenha, fichamento, ensaio, artigo, plano de aula, relatório, diário de aprendizagem, projeto de ensino e outros. As respostas a essa questão variaram de acordo com o semestre dos alunos que participaram da pesquisa. No quarto semestre, por exemplo, apenas um aluno respondeu ter tido contato com o gênero ensaio, enquanto que nos

semestres seguintes vários alunos marcaram essa opção. Os alunos do 4º ao 6º semestre, por sua vez, não marcaram o gênero projeto de ensino, salvo raras exceções. Somente os alunos a partir do 7º semestre afirmaram ter tido contato com esse gênero. O gênero diário de aprendizagem mostrou-se um gênero com o qual os alunos têm pouco contato, independente do semestre por eles cursado. No entanto, os alunos de todos os semestres, do 4º ao 8º, responderam ter tido contato com o gênero artigo, plano de aula e relatório de observação. Além disso, os gêneros resumo, fichamento e resenha mostraram-se gêneros bastante conhecidos e produzidos pelos alunos, já que independente de semestre foi uma opção marcada por praticamente todos os alunos. As variações encontradas nas respostas a essa primeira questão demonstram uma certa gradação no estudo dos gêneros acadêmicos a partir do semestre cursado pelos alunos.

Na segunda questão, foi pedido aos alunos que escolhessem, dentre os gêneros mencionados, dois que eles consideravam os mais importantes para a formação do profissional de Letras. Como pode ser verificado no gráfico 1, o plano de aula foi apontado por 80% dos alunos como um dos dois gêneros mais importantes, enquanto 40% apontou o artigo.

Gráfico 1 - Gêneros mais importantes para a formação do profissional de Letras



Durante a discussão feita posteriormente em sala de aula, a partir dos dados obtidos através do questionário, os alunos confirmaram a importância do plano de aula:

Primeiro o plano de aula, porque é o gênero mais importante na nossa realidade. Como nós trabalhamos com aulas, nós temos que planejá-las. Então é muito importante, tem colégios que exigem, assim como tem outros que não exigem, mas é importante ter um planejamento pra não ficar aleatória a aula (I 1/ C 1)¹.
E também, um bom plano de aula é um ponto positivo quando a gente tá sendo selecionado pra emprego, quando a gente tá se candidatando a escolas, universidades, concursos, o que quer que seja, um plano de aula bem elaborado e criativo conta a favor (I2/ C1).

Os alunos demonstram, a partir desses comentários, a consciência da relevância desse gênero para o futuro profissional do estudante de Letras, tanto para guiar suas práticas cotidianas de sala de aula como também em eventos situados como os de candidatura a emprego e seleções de concursos. Os alunos citam a necessidade de se planejar para poder dar uma boa aula, independentemente da cobrança feita pela escola. Além disso, é interessante a forma como um bom plano de aula foi caracterizado: “bem elaborado e criativo”, apontando para a importância de se apropriar do gênero para elaborar esse texto acadêmico de forma coerente e inovadora, como garantia de sucesso profissional.

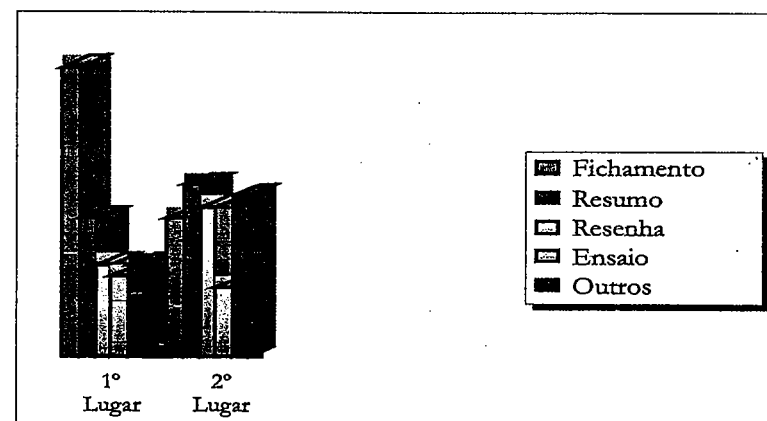
Ainda respondendo à primeira pergunta do professor, um aluno tenta explicar o porquê de o artigo ter sido considerado o segundo gênero mais importante, enfatizando a preocupação com a pesquisa acadêmica e sua contribuição para a qualificação profissional:

¹ Os informantes foram codificados da seguinte forma: I para Informante na ordem em que se manifestam na discussão e C para comentário feito em sequência por cada informante.

(...) é através do artigo que o aluno, o profissional, ele veicula aquilo que ele trabalhou, aquilo que ele estudou, que ele pesquisou. Por isso, ele se torna um gênero textual muito importante, na nossa formação principalmente. A gente deve ter como objetivo publicar, até como pré-requisito para um futuro mestrado, pra esses cursos de pós-graduação, vale como qualificação profissional e até curricular (I 3/ C 1).

A terceira questão, em contraponto à segunda, pede que os alunos digam quais os dois gêneros que eles consideram menos importantes para sua formação. Como resposta (verificar gráfico 2), dentre os gêneros que os alunos consideraram menos significativos para a própria formação estão o fichamento e o resumo, gêneros tipicamente ligados a práticas acadêmicas, requisitados com bastante frequência por professores nesse contexto.

Gráfico 2 - Gêneros menos importantes para a formação do profissional de Letras



A discussão dessa questão foi interessante, pois as opiniões dos alunos foram divergentes. Um deles, por exemplo, discordou do resultado por creditar grande importância a um desses dois gêneros:

Eu discordo desse resultado, porque o fichamento ajuda muito a gente, principalmente o aluno de Letras que tem muita coisa pra ler, então o fichamento vai ajudar pra não ter que consultar toda a obra várias vezes. Então eu já discordo desse resultado, eu acho que o fichamento é muito importante para a nossa formação. Durante todo o curso, a gente deve fazer fichamento e guardar esse fichamento, que vai servir pra nós, pra nossa carreira no futuro (...) (I 4/ C 1).

Outros alunos, ao contrário, concordaram com o resultado obtido no questionário, posicionando-se da seguinte forma:

(...) fichar um livro e colocar na gaveta e depois de muito tempo for ler aquela ficha... não vai adiantar, acho que o livro é muito importante, a leitura é muito importante, só o fichamento não (I 2: C2).

Porém se fizer um fichamento mal feito, a gente pode perder muitas informações de um texto, porque a gente não vai mais querer ir ao livro, que é a fonte principal. E se nosso fichamento não for bom, se a gente não tiver uma orientação boa de como fazer um fichamento, a gente pode perder muitas informações importantes (I 1/ C 2).

(...) a questão de os alunos não gostarem, terem menor preferência por fichamento e por resumo, é porque nós também tivemos um problema com essa disciplina no primeiro semestre, ficou muita coisa ficou pra trás, coisa que a gente deveria ter aprendido lá, e quando tivemos de produzir a gente encontrou muita dificuldade (I 2/ C 3).

(...) Acho que resenha e ensaio têm um caráter mais científico, talvez porque tanto na resenha quanto no ensaio o aluno pode se pronunciar. No fichamento e no resumo, compete a ele apenas fazer a abordagem do assunto e pura e simplesmente guardar, ficar ali para as consultas. Mas na resenha e ensaio não, em algum momento ele se coloca dentro do texto, faz a abordagem do que o autor fala, ele coloca conclusão, ele pode na resenha, por exemplo, fazer um contraponto entre obras, então eu acho que é mais relevante nesse sentido, por ter caráter mais científico, não que fichamento e resumo não tenham. Mas a resenha e o ensaio acaba tendo esse caráter científico maior (I 6/ C 1).

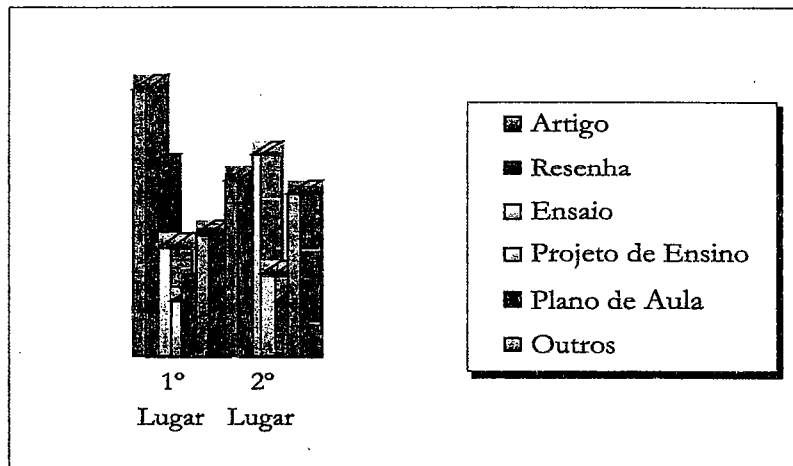
A informante 2 discorda do comentário dos informantes 1 e 4, que fazem referência à consulta posterior dos fichamentos em detrimento da releitura da obra completa. Acredita que a consulta apenas dos fichamentos para o estudo não surte muito efeito, pela sua possível defasagem, e enfatiza a importância da leitura direta da fonte primária, do livro. Por privilegiar a leitura da fonte, do livro, não acha que o fichamento e resumo tenham tanta importância para sua formação.

Os comentários das informante 1 (C 2) e da informante 2 (C 3) tocam em um ponto fundamental, a modelização do gênero: “se o nosso fichamento não for *bom*, se a gente não tiver uma *orientação boa* de como fazer um fichamento, a gente pode perder muitas informações importantes”. Nota-se que o aprendente condiciona a qualidade da produção textual nesse gênero à orientação prévia recebida. Caso contrário, sem essa orientação, os alunos encontram dificuldades que desmotivam a produção e influenciam na própria antipatia dos alunos pelo gênero a ser produzido.

O informante 6 (C 1) cita a importância da leitura crítica e o posicionamento do autor diante dos textos lidos. Não confere grande relevância ao fichamento e ao resumo, por seu caráter mecânico de recorte de informações ou citações diretas do autor: “compete a ele (ao aluno) apenas fazer a abordagem do assunto e pura e simplesmente guardar, ficar ali para as consultas”, demonstrando assim não dominar bem a produção dos referidos gêneros. Por outro lado, reconhece a importância de gêneros como resenha e ensaios nos quais o aluno não só aborda as idéias do autor, mas também se posiciona, dá sua opinião, faz um contraponto entre diferentes obras e tira conclusões, por meio de uma leitura mais crítica do texto.

Na quarta questão, foi perguntado aos alunos com quais dos gêneros listados eles sentem mais dificuldade durante a produção textual. Os gêneros considerados mais complexos segundo a opinião dos graduandos foram o artigo e a resenha, como pode ser verificado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Gêneros cuja produção é considerada mais difícil



Intrigada com esse resultado, sobretudo com relação ao segundo lugar, a resenha, perguntei durante a discussão a que eles atribuem as dificuldades em se produzir um artigo e uma resenha. Os informantes responderam que uma das maiores dificuldades é a falta de instrução e de clareza da parte do professor:

A falta de instrução adequada, porque o professor apenas pede, dá explanações, quando dá, muito superficiais, não exemplifica, não permite que a gente tenha contato com o tipo material que ele quer que nós produzamos e não nos explica como, não nos mostra exemplos e por isso se torna muito complexo (I 3/ C 2).

E o professor também não diz o modelo que ele quer, porque artigo não é um só, não tem um só modelo, existem vários tipos. Eles simplesmente vêm, façam um artigo sobre determinado assunto e não esquematizam que tipo de artigo realmente eles querem, e aí acaba saindo uma mescla (I 6/ C 2).

É muito difícil saber o que realmente eles querem, eles pedem uma coisa e nós tentamos fazer [...], mas eles nunca dizem explicitamente o que é afinal de contas o que eles querem (I 8/ C 1)

Os comentários acima apontam para um aspecto essencial já mencionado anteriormente: a falta de modelização. Explicações superficiais acerca do texto a ser produzido não são suficientes para os graduandos, que pela primeira vez trabalharão com gêneros acadêmicos até então desconhecidos por eles. Para o sucesso da produção, é necessária a fase prévia de leitura de diferentes exemplos do gênero a ser produzido, para que o graduando, através do contato com esses textos, possa se apropriar de suas características e se esclareça de como proceder durante a produção. Sem essa fase preparatória, os alunos encontram-se desorientados e a produção torna-se muito complexa, como notamos através dos comentários “eles nunca dizem explicitamente o que é afinal de contas o que eles querem”. Conseqüentemente, os alunos se sentem insatisfeitos com o resultado do texto produzido: “acaba saindo uma mescla”. Práticas constantes como essas são extremamente desmotivadoras para os alunos, que passam a considerar as práticas de produção escrita um peso.

Diante da falta de orientação adequada precedendo a produção, os alunos optam por alternativas como a consulta de livros na biblioteca central ou na internet e acabam se deparando com outra dificuldade, a carência de fontes atualizadas e confiáveis de pesquisa sobre gêneros acadêmicos:

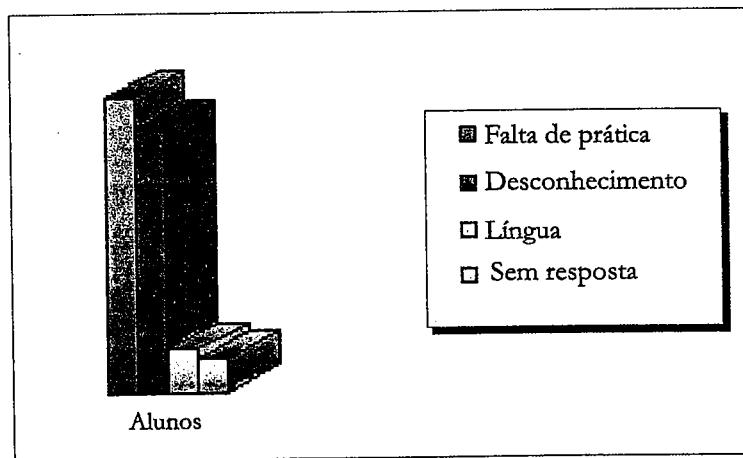
Quando é necessário, a gente pesquisa em livros da biblioteca, mas os livros são bem antigos também e quando a gente recebe nossos trabalhos, nossas notas de volta, a gente observa vários erros, apesar de ter seguido os passos, a orientação de um livro (I 7/ C 1).

Na discussão dessa pergunta do questionário, as dificuldades da produção da resenha parecem desaparecer diante das do artigo. Os alunos centralizaram a discussão somente no artigo, gêneros que eles consideraram como um dos mais exigentes e complexos:

Acho que a maior dificuldade na produção de um artigo é a gente ter o impacto do rigor, né? O artigo se apresenta como uma das produções escritas mais rigorosas, que tem que seguir passos, tem que ser criterioso na produção, então isso nos assusta porque nós não temos o costume de escrever. O professor simplesmente nos passa essa atividade, então só o nome já nos assusta. Tem que fazer um artigo, seja o mais simples, que é o *paper*, sem *abstract*, sem nada, ainda assim ele nos provoca temor por causa do rigor. O artigo é o meio de veicular as informações das nossas produções. Então isso tem a ver com exposição, tem a ver com as nossas pesquisas, os nossos resultados, conclusões. Então, apresentar isso de forma clara, seguindo passos, é complicado (I 9/ C 1).

Dando seqüência à discussão, questionei quais são os aspectos que suscitam mais dificuldade durante a produção de gêneros acadêmicos. A falta de prática e o desconhecimento das características do gênero textual a ser escrito apresentaram-se como os aspectos com os quais os alunos sentem as maiores dificuldades, como pode ser verificado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Maiores dificuldade na produção dos gêneros



As dificuldades demonstradas nesse resultado podem ser resumidas no seguinte desabafo do informante 2:

Eu acho que isso é um problema de quando a gente começa o curso, porque já no primeiro semestre, a gente recebe trabalhos de elaborar artigo, resenha, fichamento, e não tem orientação, e continua sem ter orientação durante o resto do curso. Então os problemas que a gente teve quando foi fazer o primeiro fichamento, o primeiro artigo, só vão se tornando maiores, porque o grau de dificuldade é maior, e aí as cobranças são maiores, e aí a gente se vê perdido, onde que a gente vai achar informação: na biblioteca central? Muitos dos livros já estão defasados, como a gente já disse, e aí se a gente vai para a internet, a fonte pode não ser confiável. Se for pra ABNT, a gente não tem a instrução de como aplicar as normas da ABNT nos nossos trabalhos. Então, isso é fato! (I 2/ C 4).

Nota-se no comentário do informante a dependência do graduando com relação ao professor, principalmente no momento em que menciona a necessidade de ser ensinado a usar as normas da ABNT, que são auto-explicativas, seguidas de exemplos e, portanto, passíveis de serem aplicadas a partir de uma leitura cuidadosa do aluno. Essa fala confirma a manutenção de um padrão escolar que o aluno traz consigo muitas vezes inconscientemente, incompatível com a aprendizagem em nível universitário.

Como essas dificuldades já haviam sido mencionadas desde o início da discussão, decidi perguntar o que eles acham que poderia ser feito pelo professor para saná-las. Como sugestões para o trabalho com gêneros acadêmicos, apontaram para a necessidade de modelos e para a importância da mediação do professor:

Isso pode soar absurdo, mas acho que a principal medida que vai facilitar a produção mais fácil, a produção de artigo, é a produção dos professores. Se a gente tiver contato com a produção dos professores, tiver modelos de como seria uma apresentação profissional, uma apresentação limpa, uma produção que a gente pudesse seguir um modelo, isso facilitaria, sim, a produção dos artigos (I 9/ C 2).

Acho que eles poderiam começar ensinando, ao invés de deixar para os próprios alunos, cada um pegar uma partezinha e ensinarmos entre nós [...]. Quer dizer, cadê o professor pra me passar aquilo? Então nós nos tornamos os professores, no lugar do professor, ensinando. Acho que eles poderiam ensinar, esse seria um bom começo (I 8/ C 2).

Com certeza, o professor tem um papel muito importante, né, ele tem que passar pro aluno toda aquela base de como produzir (...) (I 10 / C 1).

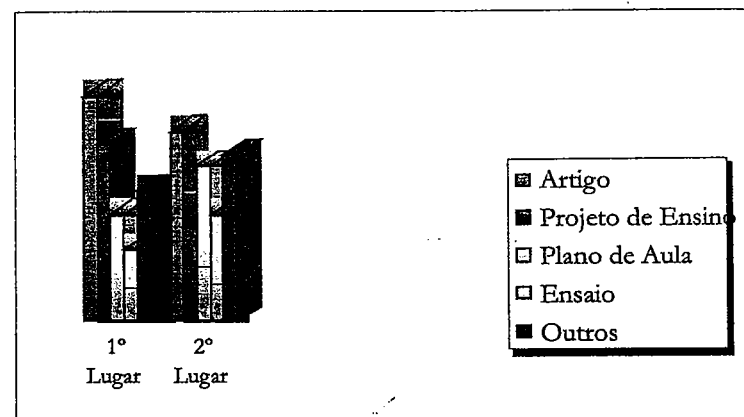
O trabalho colaborativo entre professor e aluno e o *feedback* dado pelo professor também são as principais exigências relatadas pelos graduandos para sanar as dificuldades sofridas na produção de gêneros acadêmicos:

Acho que é importante também o professor, ele sentar com o aluno e corrigir o texto dele. Tive uma professora que pediu para fazer um projeto de ensino. Ela deu todas as instruções, como é que era, aí tá. Na primeira vez que eu produzi, aí ela chegou e mostrou o que tava certo e o que tava errado. E me instruiu, é assim, é assim. Depois eu fiz de novo, ela corrigiu mais uma vez, o projeto ficou finalizado só na terceira correção dela. Então, foi assim que eu fui aprendendo, corrigindo aos pouquinhos. Acho que o professor tem que tá junto com o aluno (I 11/ C 1).

Pra complementar tem um ponto chave, o “feedback” que a gente nunca tem, ou dificilmente tem, acho que é o fator primordial nessa dificuldade de produzir esses gêneros acadêmicos (I 3/ C 3). É justamente isso, eles pedem pra gente fazer no final de semestre um trabalho e a gente não tem a resposta do que a gente fez errado, o que a gente acertou, então a gente nunca vai saber como aprimorar (I 5/ C 2).

A última pergunta do questionário trata dos gêneros que eles gostariam de aperfeiçoar durante o curso. As respostas para essa pergunta foram o artigo, em primeiro lugar e o projeto de ensino, em segundo lugar (verificar gráfico 5), resultado diferente dos gêneros que eles marcaram na pergunta 2 como os mais importantes para a própria formação: o plano de aula e o artigo.

Gráfico 5 - Gêneros que os alunos gostariam de aperfeiçoar



Diante dessa discrepância perguntei por que eles escolheram o artigo, que é um gênero mais voltado pra divulgação da pesquisa acadêmica, como o primeiro a ser aperfeiçoado e não o plano de aula, que foi considerado o mais importantes para a formação do profissional de Letras.

Uma das repostas obtidas demonstra o grande interesse dos graduandos pela divulgação das pesquisas acadêmicas:

A “lesson plan”, o plano de aula, ele é mais pessoal, na maioria das vezes é só você que vai ler. Não vai ser divulgado para as outras pessoas, na maioria das vezes. O artigo e o projeto de ensino, sim, vão ser divulgados, principalmente o artigo que tem uma divulgação maior (I11/C2).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados do questionário e da discussão feita com os alunos, constatou-se a importância de três pilares que devem ser levados em consideração na produção de gêneros acadêmicos: o

trabalho colaborativo entre professor e aluno, a leitura prévia do gênero a ser produzido e o *feedback* dado pelo professor acerca dos textos dos alunos.

A exigência de uma orientação do professor pode parecer apenas falta de autonomia do aluno com relação à produção de diferentes gêneros textuais. Porém, na realidade, o aluno não espera receber do professor fórmulas prontas para a produção dos textos, mas sim uma orientação, sobretudo na fase anterior à produção, no que se refere à exposição de diferentes modelos autênticos do gênero a ser trabalhado. Essa orientação poderá guiar o aluno na produção textual e facilitar o próprio trabalho do professor, uma vez que, se o aluno sentir segurança de como se constrói uma resenha, um ensaio ou um artigo, ele poderá se tornar mais motivado para escrever, o que influenciará na própria qualidade dos textos.

Portanto, como preceitua a abordagem de gêneros textuais a fase de leitura de modelos autênticos do gênero a ser trabalhado deve sempre anteceder a produção textual, para que os alunos possam se apropriar, a partir dos exemplos, do gênero a ser produzido, o que sanaria uma das principais dificuldades percebidas pelos alunos: o desconhecimento das características específicas dos gêneros.

A orientação prévia à produção poderá fomentar a autonomia dos alunos durante a fase de produção textual. Uma das alunas, para demonstrar uma experiência válida de produção de um gênero acadêmico vivida na graduação, relatou a realização de um projeto de ensino feita com colaboração entre professor e aluno, passando pelas fases de instrução e revisão colaborativa do texto.

Um passo posterior à produção textual que precisa de atenção por parte do professor é o *feedback* que deve ser dado ao aluno, para que ele saiba no que ele progrediu e no que precisa melhorar. Isso poderá servir de estímulo para as próximas produções, motivando-os e fomentando uma produção textual mais autônoma.

Partindo do pressuposto de que queremos formar professores bem qualificados, devemos evitar a reprodução de

práticas desmotivadoras como aquelas mencionadas pelos próprios alunos. Um aluno que vivencia experiências improdutivas de produção textual de gêneros poderá reproduzi-las em suas futuras salas de aula. Por outro lado, seguro do texto que deve produzir e dos objetivos a serem alcançados na produção, poderá adquirir padrões de motivação que o acompanhará durante todas as fases do trabalho com gêneros e, em espelhamento, agirá dessa forma ao trabalhar as habilidades de leitura e escrita de gêneros com seus alunos no futuro.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J.C. DIONÍSIO, A.P. São Paulo: Cortez, 2006.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: BONINI et al, (org.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 152-183.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; et al. *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 73-84.
- MACHADO, A.R. (coord.); LOUSADA, E; ABREU-TARDELI, L.S. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- RAMOS, R. de C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.
- SWALES, J. M.. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M.; FEAK, C.B. *Academic writing for graduate students*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.