

A COMPETÊNCIA DISCURSIVA E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A LPI

MARCOS BALTAR
Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

Esse trabalho visa discutir a validade de uma pedagogia centrada no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos que ingressam na universidade e cursam a disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, por meio do trabalho com a diversidade dos gêneros textuais. Baseado no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999) e na Teoria do Texto e do Discurso de Bakhtin (1997), notadamente nas noções de dialogismo e de gêneros do discurso/textuais, apresento uma proposta de programa de disciplina que contemple o ensino-aprendizagem de língua materna como uma ação linguajeira significativa, que entenda a produção de textos empíricos como um instrumento de interação com os ambientes discursivos que formam o tecido social; e como um instrumento de construção de possibilidade de diálogo com os interlocutores que circulam nesses diversos ambientes discursivos. Apresentarei uma experiência de ensino do gênero resenha para alunos do curso de História e de Engenharia de Produção, produzidos ao longo do primeiro semestre de 2004 na disciplina LPI, oferecida pelo Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul, sob minha orientação. Essa experiência reflete o engajamento dos acadêmicos na proposta de escrever diversificados gêneros textuais para, de um lado, desmitificar o ato de escrever e, de outro, contribuir para o trabalho de apropriação de alguns gêneros textuais do ambiente discursivo acadêmico-universitário, construindo, com isso, sua competência discursiva.

Palavras-chave: competência discursiva; gêneros textuais; Língua Portuguesa Instrumental.

RESUMÉ

Ce travail a pour but de discuter la valeur d'une pédagogie centrée sur le développement de la compétence discursive des étudiants qui, arrivant à l'université, suivent le Cours de Langue Portugaise Instrumentale à travers l'approche de divers genres textuels. Basé sur l'interactionisme socio-discursif de Bronckart (1999) et sur la Théorie du Texte et du Discours de Bakhtin (1997), notamment sur les notions de dialogisme et genres du discours/texte, je propose un programme de discipline sur l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle en tant qu'activité langagière significative qui comprend la production de textes empiriques comme des instruments d'interaction dans des ambiances discursives (lieux sociaux) qui forment le tissu social, aussi bien qu'un instrument de construction de la possibilité de dialogue avec les interlocuteurs qui circulent en divers contextes discursifs. On présente ici une expérience d'enseignement-apprentissage du genre *resenha* (résumé critique) auprès d'étudiants des Cours d'Histoire et d'Ingénierie de Production. Cette expérience a eu lieu au premier semestre de l'année 2004, dans la discipline de Langue Portugaise Instrumentale, sous notre direction, au Département de Lettres de l'Université de Caxias do Sul. Les étudiants ont beaucoup collaboré et se sont engagés dans l'écriture de genres textuels diversifiés, ce qui a permis, d'un côté, de démythifier l'acte d'écrire et, de l'autre, de contribuer au travail de maîtrise de certains genres textuels, propres au contexte académico-universitaire, dans l'acquisition de leur compétence discursive.

Mots-clés: compétence discursive; genres textuels; Langue Portugaise Instrumentale.

INTRODUÇÃO

Wittgenstein (1961), em sua segunda obra, escreveu que a língua pode ser comparada a um instrumento para que o ser humano realize a ação importante de comunicar-se. Este autor, tratando a linguagem como uma ferramenta, dá ênfase à noção do seu uso para que o ser humano possa jogar o jogo das relações humanas. Naturalmente, a partir dos novos estudos sobre a linguagem, notadamente os que versaram sobre os atos de fala e sobre as funções de linguagem, é possível dizer hoje que, além de comunicar-se, o ser humano, ao usar a linguagem, pode fazer muito mais. Todavia, a idéia de língua como um instrumento ainda se apresenta com várias possibilidades de apreensão. A noção de instrumentalidade da língua, que lanço mão neste artigo, segue a abordagem teórica do interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD, defendida por Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) entre outros, que trata dos gêneros textuais como instrumentos de interação social. A essa noção de instrumentalidade procuro associar a noção de competência discursiva.

Parto do princípio de que a competência que os falantes/escritores e os ouvintes/leitores de uma determinada língua devem desenvolver em si é uma competência discursiva e interacionista. Essa competência discursiva é a capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a conseqüente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais.

Dizendo isso, em parte aceito a idéia de ver a língua como um instrumento para aprimorar a competência discursiva. Na verdade, quando falo língua, dentro de uma perspectiva ISD, estou querendo dizer textos que circulam na sociedade, em todas as suas instituições. E quando falo em texto baseio-me na noção de gêneros do discurso/textuais de Bakhtin (1997); ou seja, as estruturas relativamente estáveis disponíveis num inventário historicamente construído pelos usuários de uma língua. Na concepção do ISD, a apropriação dessas estruturas pelo usuário de uma língua é o que lhe permite a interação sociodiscursiva com seus interlocutores, que se dá, dentro de uma atividade de linguagem, através da produção de um texto empírico. A noção de texto empírico estará explicitada no item 2.

Então, nessa ótica, instrumentalizar um usuário da Língua Portuguesa é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele possa, uma vez conhecendo-os, expressar-se através desses gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele possa participar da construção de projetos coletivos de sua sociedade.

Em outras palavras, instrumentalizar um usuário de Língua Portuguesa é criar condições para que ele possa desenvolver sua competência discursiva, através do conhecimento dos gêneros textuais, para que ele possa transitar no maior número possível de instituições da sociedade em que vive em condição de dialogar com seus interlocutores.

A proposta desse artigo é justamente articular esse conceito de competência discursiva¹ ao de gênero textual para o trabalho pedagógico da disciplina de Língua

¹ Ver BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do sul: EDUCS, 2004.

Portuguesa Instrumental (de agora em diante LPI), desenvolvido com os alunos que ingressam na Universidade de Caxias do Sul nos primeiros semestres de seus cursos, notadamente alunos dos cursos de História e de Engenharia de Produção.

Para efeito de sistematização esse trabalho estará organizado em tópicos os quais pretendem auxiliar os leitores na apreensão do que se pretende aqui aportar. No capítulo 1, apresento um pequeno percurso histórico do surgimento e da evolução da disciplina LPI nas universidades brasileiras. No capítulo 2, discorro sobre a validade do trabalho com os gêneros textuais na LPI. No capítulo 3, abordo os gêneros textuais em diferentes cursos universitários e, no capítulo 4, relato experiências com seqüências didáticas para a apropriação de alguns gêneros textuais.

1. A LPI NA UNIVERSIDADE

A universidade, na ótica das esferas sociais de Bakhtin (1997), é uma dessas instituições sociais em que se dá a interação por meio da linguagem: gêneros do discurso/textuais; e, por isso, cabe trazer à tona um viés histórico sobre a implementação da disciplina de LPI nos currículos dos seus mais variados cursos.

A princípio, essa disciplina foi implementada em virtude do baixo índice de aproveitamento em língua materna que os candidatos às vagas de ingresso na universidade apresentavam. Índice, esse, medido através do concurso vestibular (seja na prova de língua, seja na redação). Desse modo, um candidato a uma vaga em engenharia, por exemplo, que no desempenho global das provas conseguisse entrar no seu curso, mas apresentava deficiências em sua língua materna, deveria passar por essa disciplina. Assim, LPI era pensada, inicialmente, como uma disciplina de reforço àqueles alunos que demonstravam dificuldades na expressão lingüística: fonética-ortografia, morfossintaxe e semântica, e/ou na produção de sua redação.

Da década de setenta para cá, houve algumas modificações neste cenário com relação à prova de redação. No início, na maioria das universidades, a redação era uma prova de responsabilidade específica de cada curso, com temáticas específicas. Depois, tornou-se uma prova com uma temática genérica. Houve, também, um período em que a redação deixou de ser obrigatória e, depois, voltou a ser obrigatória nos moldes de como é hoje. Guedes (1999)² relata o tempo em que, junto com seus colegas, formou um grupo de professores pesquisadores, que tinham a responsabilidade de “ensinar” os alunos universitários a escrever universitariamente. Nessa época, calcula-se, por seu depoimento, o início dos anos oitenta, a lingüística americana deslumbrava os educadores de toda parte, pois nesse período parece ter vindo do norte a nova ordem de que alunos e, principalmente professores universitários, deveriam escrever muito mais do que estavam escrevendo. Escrever, assim, era escrever textos que coubessem no paradigma acadêmico universitário. Foi a época em que se difundiram na academia livros como *Comunicação em prosa moderna*,

² Ver GUEDES, P.C. *Quando escrever era ler*. In: Nonada: Letras em Revista, Porto Alegre: Faculdade Ritter dos Reis, 1999 v.2 n.3. p.141-165.

de Garcia (1985) e *Como fazer uma monografia* de Salomon (1986), obras referenciais, que deram origem a tantas outras que tratam dos textos que deveriam ser escritos nas universidades e de como escrevê-los. Algumas lições de *Comunicação em prosa moderna* advinham de autores franceses e norte-americanos, já que o professor Othon Garcia foi até a “América” estudar³. Seu livro é uma obra muito bem feita e modelar, cujo subtítulo apontava para a introdução de um novo paradigma: “aprender a escrever, aprendendo a pensar”. Ensinava, entre outras coisas, as clássicas orientações aristotélicas de entender-se um texto como a apresentação de uma tese formatada em Síncrese, Análise e Síntese. Estes ditames foram vulgarizados como Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Ensinava, também, a estruturação de parágrafos, através da construção de tópicos frasais (topic sentence).

Voltando a Guedes (1999), era o tempo de produzir academicamente e era preciso ensinar universitariamente a escrever. Então, se promoveu o estudo dos resumos, das resenhas, dos ensaios, dos artigos acadêmicos, das monografias de conclusão de curso, das dissertações de mestrado, das teses de doutorado.

Mas Guedes (1999), em seu artigo “*quando escrever era ler*”, questiona o papel dos professores universitários, que trabalham com alunos recém chegados à academia, com o intuito de moldá-los aos textos acadêmico, repetindo formas já consagradas. Enquanto que para Garcia (1985) aprender a escrever era aprender a pensar, para Guedes (1999) aprender a escrever era moldar-se ao já escrito na academia, através do escrever universitariamente.

Há, aqui, de um lado, uma visão estritamente textual de Garcia (1985), que oferece uma obra visando o comunicar-se através de textos bem pensados e posteriormente bem escritos, com organização e clareza de idéias e estruturação paragrafasal exemplar e, de outro lado, o texto de Guedes (1999), referindo-se a “escrever universitariamente”, de forma irônica, criticando o ensino modelar e endogâmico da academia.

E o que isso tem a ver com o planejamento da LPI? Como está o quadro, hoje, em nossas universidades? Parece que a forma de planejar essa disciplina tem mudado. Na universidade de Caxias do Sul, por exemplo, essa disciplina, que está vinculada ao Departamento de Letras, conta com cerca de trinta professores que seguem uma orientação teórica e metodológica comum. Continua-se atendendo aos alunos recém-chegados à universidade, mas não se quer apenas resolver problemas de ordem da expressão lingüística. Nem tampouco se quer moldar os alunos com o escrever universitariamente apenas. Naturalmente, considera-se importante a apropriação por parte dos alunos dos gêneros textuais que circulam na academia, mas busca-se ir além disso, através de uma proposta que vise a trabalhar com uma pluralidade genérica, objetivando, no final, ao desenvolvimento de sua competência discursiva para que, com isso, possam integrar-se a outras instituições sociais, interagindo sociodiscursivamente com outros interlocutores que não apenas os do ambiente universitário.

Em princípio, o planejamento de uma disciplina que visa instrumentalizar universitários para que com sua língua, seus textos, suas falas, possam transitar confortavelmente nas

³ Ver Explicação Necessária, do autor, p. XII.

instituições sociais, deve, por um lado, estar voltado para dentro de sua instituição, permitindo a apropriação dos gêneros que ali transitam, e, por outro lado, dialogar com outros gêneros textuais de outras instituições da sociedade, assim como numa atitude de realimentação e de participação no tecido social em que está inserida a instituição Universidade.

2. LPI E GÊNEROS TEXTUAIS

Passemos, então, a discutir o escopo teórico que embasa uma proposta de programa dessa disciplina para dar conta desses dois “vieses” apontados acima, em função do desenvolvimento da competência discursiva da escrita por meio dos gêneros textuais.

Bakhtin (1990;1997), em *Filosofia da Linguagem* e, depois, em *Estética da criação verbal*, afirma que nós não nos comunicamos por palavras nem por frases, mas por enunciados/textos, considerados como as estruturas relativamente estáveis que provocam atitudes responsivas. Essas estruturas relativamente estáveis ou gêneros do discurso/textuais são caracterizadas por três elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Os gêneros do discurso/textuais, segundo esse autor, são uma porta de acesso para a interação verbal entre os homens nas esferas sociais. Bronckart (1999), por sua vez, postula em sua obra *Atividade de Linguagem: por um interacionismo sociodiscursivo*, que a interação entre os usuários de uma língua se dá através de textos empíricos, que estão à disposição desses usuários num intertexto, que é o produto da produção de gerações de usuários de uma determinada sociedade, sempre atualizados de acordo com as situações de comunicação e as intenções de provocar efeitos de sentido entre os usuários de uma língua. Refere-se ao texto empírico como sendo uma forma acabada de se transmitir uma unidade de sentido. Segundo Bronckart (1999):

O texto singular ou empírico designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. (p.108).

Esses textos, conforme Bronckart (1999), estão classificados de acordo com seus mundos discursivos, se são do mundo do narrar ou do expor e, conforme Adam (1987), de acordo com as seqüências que os estruturam internamente. Desse modo, podemos entender os textos empíricos como atualizações das estruturas relativamente estáveis disponíveis no inventário sócio-histórico (os gêneros textuais), dos quais os usuários de uma língua lançam mão dentro de uma atividade de linguagem, que ocorre em uma dada esfera social. Os gêneros textuais podem ser classificados como pertencendo a um dos mundos discursivos arrolados por Bronckart (1999). Então, é possível classificar os textos do mundo do *narrar* em gêneros textuais como o *diário*, o *conto*, a *novela*, o *romance*, etc., com o predomínio de seqüências narrativas, descritivas e de relatar, e os textos do mundo do *expor* em gêneros como o *editorial*, a *carta do leitor*, a *crônica*, o *artigo científico*, etc.

Naturalmente, numa disciplina de instrumentalização do usuário da língua, as questões de nomenclatura e de metalinguagem devem ser tangenciais. O que deve ser entendido é a noção de texto empírico e sua vinculação a um gênero. Até porque, a primeira habilidade que um usuário de língua deve ter, sendo um universitário ou não, é a de saber escolher, entre os gêneros disponíveis no intertexto, o mais apropriado para que ele possa a partir da produção de um texto empírico, atingir o efeito de sentido que deseja provocar na relação dialógica com seu interlocutor. Essa relação passa necessariamente pelo conhecimento do ambiente discursivo (esfera social) onde a interação verbal escrita estará se desenvolvendo e pela representação que o produtor do texto tem de seu interlocutor, dentro de uma atividade de linguagem. Assim, de acordo com seus projetos pessoais e com o desejo de integrar os projetos coletivos de sua sociedade, o usuário de uma língua deverá paulatinamente apropriar-se dos gêneros textuais que figuram nos diversos ambientes discursivos nos quais ele vislumbra transitar.

No caso de nossos alunos universitários, a disciplina LPI, dentro de um plano de trabalho ao longo de um semestre, pode lhes proporcionar, antes de tudo, o conhecimento da maior gama de gêneros textuais possíveis, para que eles possam desenvolver sua competência discursiva. É nessa disciplina, mas não unicamente aqui, que pode se dar o contato com gêneros variados, tanto os gêneros acadêmicos, lembremos do escrever universitariamente, quanto os de outras instituições que compõem o tecido social. Essa é uma boa razão para o trabalho com a noção de gêneros em LPI.

Um aluno de Direito, por exemplo, poderia ser exposto a um repertório de gêneros textuais diferente do repertório de um aluno de Engenharia, ou de Letras, Jornalismo, História, Medicina, etc. Nada impede, entretanto, que ele seja exposto a gêneros estritamente acadêmicos, como *resenhas* de livros da sua área, *relatórios de pesquisa* ou *artigos científicos*, sobretudo se seu projeto pessoal é antes o de Pós-Graduar-se em Direito. Nesse caso, o caminho natural para esse aluno é o de, mais dia menos dia, ter que escrever uma *dissertação de mestrado* ou uma *tese de doutorado*. É bom que ele conheça esses gêneros, leia periódicos da área, vá até a biblioteca e os manuseie, descubra como estão estruturados.

Por outro lado, expressar-se através do domínio dos gêneros textuais não pode restringir-se apenas aos gêneros vinculados aos cursos e às instituições sociais relacionadas aos cursos dos alunos. É importante que outros gêneros textuais de outros ambientes discursivos como a *poesia*, o *conto*, a *canção* sejam trabalhados, no sentido de possibilitar o trânsito na instituição literária e, com isso, aprimorar sua sensibilidade para a arte. Também os suportes textuais jornal e revista, do ambiente discursivo jornalístico são muito produtivos para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos de LPI. Esses suportes abarcam uma gama variada de gêneros, com diferentes modalidades discursivas, com a peculiaridade de serem textos concisos, devido às suas restrições de diagramação.

3. OS GÊNEROS TEXTUAIS NOS DIFERENTES CURSOS

Diferentemente dos gêneros textuais acadêmicos, que podem ser objeto de estudo em qualquer curso universitário, há os gêneros que circulam mais especificamente em uma

dada esfera profissional. Nesse caso o planejamento da disciplina LPI pode levar em conta os gêneros específicos de cada área de conhecimento. Para os alunos de Engenharia de Produção, por exemplo, foi muito produtivo o trabalho com o gênero *instrução de rotina de trabalho* com o predomínio da modalidade discursiva do expor e do instruir, com seqüências expositivas e descritivas de processo. Para os alunos de História, o trabalho com o *relatório* e com a *resenha* deu um bom resultado, visto que os professores do curso lhes pediam freqüentemente para escreverem textos desses gêneros. Para os alunos de enfermagem, o *relatório diário* é um gênero que precisa ser dominado na lida diária do hospital. Assim como o *relatório de condicionamento físico* é produtivo para os alunos de Educação Física, a *procuração, nota promissória, contrato comercial*, para um aluno do Direito/ Economia/Administração. Um aluno de Direito que tiver contato, desde o início de seu curso, com o gênero *depoimento*, por exemplo, ou com os gêneros *petição, sentença, procuração*, etc., sentir-se-á mais seguro quando mais tarde estiver transitando na instituição judiciária.

A fim de estimular o engajamento dos alunos na proposta da disciplina LPI é interessante solicitar que eles tragam para as aulas gêneros textuais que circulam na instituição em que trabalham. Além de motivá-los para a interação de sala de aula, essa prática pode ajudá-los a despertar em si mesmos a noção de apropriação dos gêneros textuais, com os quais lidam em seu cotidiano sem se darem conta disso. Alguns desses gêneros trazidos pelos alunos são de fácil apreensão, por serem gêneros fortemente ritualizados, tais como os *formulários*. Muitas vezes o domínio do gênero que o aluno traz para a aula é tal que ele pode ajudar a construir a melhor seqüência didática para a apropriação desse gênero pela turma. Nesse caso, há um ganho pedagógico, já que a seqüência didática, embora possa tratar da estrutura composicional do gênero, estará mais centrada nas condições reais de produção do texto empírico, acentuando sua função dialógica no ambiente discursivo em que circula.

4. SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS

O trabalho de apropriação dos gêneros, uma vez entendido o significado de um texto empírico, como meio de produção de efeitos de sentido entre os interlocutores de uma língua, poderá passar por uma etapa de análise. Nesse sentido, é produtivo colocar-se diante das estruturas relativamente estáveis prototípicas para apreendê-las, um pouco como na mímese aristotélica. Ao professor dessa disciplina, ancorado nos preceitos teóricos acima mencionados, cabe atuar como um guia. Alguém que coordena os trabalhos e cria as condições de apropriação dos gêneros textuais, selecionando e propondo a leitura de modelos prototípicos dos gêneros, mostrando as modalidades discursivas predominantes, as seqüências que compõem e estão a serviço da textualização de cada gênero. Um trabalho ao mesmo tempo de contextualização do gênero com seu ambiente discursivo e de análise cotextual: observação, comparação, associação, com o intuito de melhor conhecer para se apropriar do gênero desejado.

Entretanto, há que se observar a possibilidade da “remodelização” e do surgimento de novos gêneros textuais, de acordo com as textualizações dos textos empíricos produzidos pelos alunos escritores. Pois, na verdade, é assim que o gênero se modifica. É através da sua atualização em um texto empírico, numa atividade linguageira significativa que um gênero pode transmutar-se em outra estrutura relativamente estável.

Basta observarmos o que houve em relação aos gêneros da correspondência: carta, telegrama, mensagem por telégrafo, fax, mensagem eletrônica (e-mail), chats, mensagem de celular, etc., que, de acordo com os avanços sociais e tecnológicos, vêm se modificando ao longo dos anos, exigindo novas textualizações de seus usuários. Isso pode acarretar mudança no estilo e até mesmo na estrutura composicional do gênero. Esse também é um trabalho de sensibilização e de criatividade. Assim, se um aluno propõe uma variação na estrutura de um determinado gênero, essa variação ficará disponível no intertexto e poderá servir de base para uma nova apropriação em uma nova e pertinente situação de ação de linguagem.

Mas, se o aluno, depois de ser exposto ao gênero, por meio de leituras e de análises de protótipos, ainda apresentar dificuldades na produção de seu texto, é aconselhável que o professor da disciplina organize a apropriação do gênero através de seqüências didáticas adequadas ao nível de apreensão do aluno. De acordo com Schneuwly, B. ; Dolz, J. (2004) não há seqüência didática *a priori*. O trabalho de apropriação de um gênero se dá a partir da escrita e da reescrita de textos empíricos. A seqüência didática, portanto, deve ser planejada de acordo com as dificuldades de apreensão demonstradas pelo escritor incipiente.

Em Machado (2001) se pôde verificar o trabalho de organização de ateliês para o desenvolvimento da competência discursiva de escrita do gênero textual *artigo de opinião*. A autora desse artigo relata sua experiência junto a professores da Universidade de Mogi das Cruzes-SP com a elaboração de seqüências didáticas eficazes para o trabalho com alunos dos primeiros semestres daquela universidade.

Recentemente, em uma comunicação apresentada no 14º InPLA-SP⁴, viu-se um trabalho de seqüência didática para a apropriação do gênero artigo de opinião com a produção de *diário de leituras*, a partir de *crônicas*, nos moldes de Machado (1998).

4.1. Competência discursiva e a seqüência didática da *resenha*

No caso da disciplina LPI, ministrada para todos os cursos, oferecida nos primeiros semestres dos alunos que ingressam na Universidade de Caxias do Sul, adota-se o seguinte critério: procura-se desenvolver a competência discursiva dos alunos em leitura e produção de textos de diversos gêneros, mas principalmente, seleciona-se como um gênero preferencial para ser trabalhado a *resenha*.

A princípio, esse gênero soa estranho para os alunos, já que, em condições de produção interativo-dialógica real, quem escreve *resenhas* são os especialistas, seja do mundo

⁴ Ver PEREIRA COELHO, M.C. *Diários de leitura como um instrumento para a produção de artigos de opinião*. http://lael.pucsp.br/inpla/caderno/pdf/simposios/s_machado_pinto.pdf. Caderno de resumos do 14º inPLA-PUC-São Paulo, 2004.

acadêmico, seja do mundo literário. Normalmente, quando um editor de uma revista descobre uma obra nova, em uma determinada área de conhecimento, pede a algum especialista da área que leia essa obra e escreva uma *resenha*, apresentando, descrevendo, avaliando e, por fim, recomendando-a ou não. Entendida desse modo, a escrita de *resenhas* na graduação, principalmente nos primeiros semestres, reflete, em princípio, uma atividade de linguagem um tanto quanto que “artificial”.

Entretanto, se o foco, antes de estar na apropriação do gênero, está no desenvolvimento da competência discursiva, através do domínio dos gêneros, então é possível pensar uma seqüência para a *resenha*. Nesse caso, o *leitmotiv* torna-se outro. Como foi mencionado anteriormente, a disciplina LPI visa desenvolver a competência discursiva de leitura e de produção de textos dos alunos incipientes; então, partindo desse objetivo, o gênero *resenha* pode ser muito produtivo.

Assim, procura-se discutir com os alunos sua capacidade de sistematizar conhecimentos, algo considerado como um grande desafio imposto aos que ingressam na universidade, visto que muitos vêm de uma formação deficiente do Ensino Médio. Alguns apenas fizeram as provas do supletivo e demonstram dificuldade em inserir-se no ambiente acadêmico e, sobretudo, em adaptar-se às novas práticas discursivas condizentes com a sua condição de universitários. Frequentemente copiam trabalhos da *internet* e se contentam em apresentar plágios de trabalhos de colegas já entregues em semestres anteriores.

A proposta de ler uma obra e de escrever a *resenha* dessa obra em sala de aula, a partir de uma seqüência didática para a apropriação do gênero *resenha*, surge, então, como uma possibilidade concreta de, ao mesmo tempo, sistematizar a leitura feita e de desenvolver sua competência discursiva escrita no tocante à produção desse gênero de texto.

4.2. *Resenha*: relato de um trabalho produtivo de LPI

No primeiro semestre de 2004, coordenei os trabalhos com duas turmas de LPI: curso de História e curso de Engenharia de Produção. Já na leitura da ementa e do programa da disciplina, os alunos souberam que trabalharíamos diversos gêneros e que o foco seria a apropriação do gênero *resenha*. Marcamos as datas para os trabalhos de culminância, os quais deveriam ser feitos em sala de aula. Nesse semestre, lemos três obras, a saber: *A Revolução dos Bichos*, *O vampiro que descobriu o Brasil* e uma terceira da área específica de interesse dos alunos, segundo o seu curso.

Além disso, lemos e escrevemos *artigo de opinião*, *anúncio de classificados*, *anúncio publicitário*, *crônica de jornal* e *um conto*.

Começamos o trabalho de produção com a escrita de um *depoimento pessoal* sobre a vida de leitor e outro sobre a vida de escritor. A proposta de escrita desse gênero permite conhecer melhor o grau de letramento dos alunos. Um pouco pela história relatada, um pouco pelo texto apresentado.

Combinamos que a disciplina seria avaliada com o foco no processo de construção da competência discursiva, através da leitura e da produção de textos e não apenas pelos produtos apresentados. Portanto, trabalharíamos com a noção de *versão*. Assim, todo gênero

textual produzido, após ser lido para a turma e lido com mais minúcia pelo professor, poderia ser submetido a uma reescrita para uma *versão* mais acabada.

Com a *resenha* não foi diferente. Iniciamos com a apresentação da estrutura relativamente estável, segundo Bakhtin (1997): unidade composicional, unidade temática e estilo. Para isso, utilizei o modelo disponível em Motta-Roth (org.) (2000). A autora apresenta nessa obra a *estrutura retórica da resenha* com as seguintes partes: *apresentação, descrição, avaliação e recomendação*. Trata-se de uma organização interna, que, uma vez apreendida pelo aluno, representa um elemento facilitador na produção do gênero. Além disso, representa uma excelente referência para a proposição da reescrita.

Os alunos, primeiramente, leram resenhas publicadas no *site*⁵ de um projeto de pesquisa de professores do curso de Letras da universidade e, a seguir, foram expostos à estrutura retórica da resenha. O primeiro livro lido sobre o qual se produziu a resenha foi *A revolução dos bichos*: um romance fabulesco que narra a história de um grupo de animais que tomam o poder numa fazenda, depois de expulsarem seus donos humanos, em virtude de serem maltratados.

Depois da produção da primeira *resenha* escrita em sala, o professor propôs a reescrita daquelas que apresentavam problemas de adequação ao gênero, seguindo o modelo utilizado. Variáveis de modelização foram aceitas desde que a estrutura composicional de base do texto se mantivesse: apresentação, descrição, avaliação e recomendação da obra. O problema maior que se verificava era quanto ao domínio da avaliação. A maioria dos alunos se sentia confortável para apresentar e descrever a obra, mas raramente, na primeira escrita, avaliava. Apesar de alguns problemas menores quanto à redução adequada de informação, verificava que os alunos iam bem na modalidade de descrever o livro, com o predomínio de seqüências textuais descritivas; e de relatar a história lida, com o predomínio de seqüências textuais de relatar e descrever; respectivamente às duas primeiras partes do gênero: apresentar e descrever. Recomendar também não era muito problemático, pois o próprio verbo *recomendar*, abrindo uma seqüência argumentativa, funcionava quase que como um ato de fala, embora com a representação de autoridade um tanto que fragilizada pelas condições reais de produção. Isso causava um paradoxo, pois, em princípio, não é plausível recomendar sem antes avaliar, criticar, comparar, analisar a obra.

Assim, esse foi o ponto mais discutido com os alunos para a elaboração de uma seqüência didática adequada que oferecesse elementos concretos para qualificar o texto a partir de sua reescrita. Discutimos que, para avaliar uma obra, é necessário, em primeiro lugar, estabelecer *parâmetros de análise*. Não basta simplesmente emitir um juízo de valor subjetivo do tipo “gostei - não gostei”, ou “é muito interessante”. O leitor da resenha precisa encontrar no resenhista-analista a capacidade de explicitar, na sua análise, a procedência de sua crítica. Admitindo que não éramos especialistas em *resenha*, mas que, para desenvolver nossa competência discursiva, estávamos produzindo os textos empíricos com o intuito da apropriação daquele gênero, decidimos criar alguns parâmetros que seriam utilizados por todos os resenhistas iniciantes para dar conta da avaliação. Decidimos

⁵ Ver: www.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore >inventário de gêneros>resenhas.

comparar o livro com outras obras lidas, destacar a leitura de alguns trechos, analisar os personagens, fazer analogias, analisar a pertinência do conteúdo temático para os estudos da área. Decidimos também analisar o estilo e a qualidade do texto, sob a perspectiva de uma leitura fluida, com ritmo, agradável. Analisar a organização interna dos capítulos na construção do todo da obra, os seus elementos lingüísticos de estruturação sintático-semântica, a qualidade dos períodos, etc. Assim poderíamos dar conta da análise da estrutura triádica relativamente estável do gênero, conforme Bakhtin (1997): estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Um problema que veio à baila foi a falta de leitura da maioria dos alunos. Embora tenhamos trabalhado para acionar o conhecimento prévio no quadro de uma leitura mais responsiva e dialógica com a obra lida, alguns alunos, tanto os de Engenharia de Produção, quanto os de História, tiveram dificuldades de reconhecer a intertextualidade da obra com a revolução Russa. Nesse caso, ratificávamos a tese de que ler para escrever é tão necessário quanto escrever para perceber o quanto se pode ler mais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da implementação da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental (LPI) nos cursos universitários das universidades brasileiras, muitas abordagens teóricas e práticas pedagógicas ancoradas nessas abordagens figuraram no cenário dos estudos da linguagem⁶. Esse acúmulo de experiência traz à tona a necessidade contínua da reflexão sobre os caminhos a trilhar quando planejamos essa disciplina. Procurei, neste artigo, relatar como o trabalho com os gêneros textuais pode ser produtivo. Tanto o trabalho com os gêneros textuais do ambiente discursivo acadêmico, notadamente a *resenha*, quanto o trabalho com os mais variados gêneros textuais que circulam nos ambientes discursivos da nossa sociedade. Destaca-se aqui, além do trabalho com o gênero *resenha*, o trabalho com os gêneros da mídia impressa: jornal e revista, como *artigo de opinião* e *crônica*. O jornal escrito tem a característica organizacional propícia para se trabalhar a diversidade dos gêneros textuais, pois em um mesmo exemplar e com a vantagem de seus textos serem de extensão limitada, é possível encontrar diferentes gêneros, com modalidades discursivas e sequencialidades diferentes.

Outro importante componente para o êxito dessa pedagogia da competência discursiva por meio dos gêneros, implementada na disciplina de LPI, é o trabalho com os exemplares de textos que circulam na esfera profissional em que estão inseridos os alunos, trazidos por eles próprios; prática que legitima a leitura e a produção de textos, aproximando a disciplina LPI dos seus reais interesses.

Enfim, o intuito desse artigo foi o de discutir uma pedagogia para LPI que possa ajudar nossos alunos universitários a soltar suas falas, seus textos, com mais propriedade, o que lhes assegurará uma efetiva competência discursiva escrita em sua língua materna,

⁶ Ver: www.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore >inventário de gêneros> artigos científicos > Metodologia do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. Bonini, 2001.

para que com isso possam participar das atividades de linguagem que ocorrem nas mais diversas instituições da sociedade em condição de dialogar com seus interlocutores. Além disso, busquei expor uma pedagogia em que se trabalhe objetivando o desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever os mais variados gêneros de texto, entendendo-os como instrumentos de interação sociodiscursiva; prática que, além de qualificar a produção acadêmica de nossos alunos, em nossas universidades, pode possibilitar sua real inserção, por meio da linguagem, em todos os ambientes discursivos do tecido social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1987). Types de séquence textuelles élémentaires. *Pratiques*, nº 56, Metz: CRESEF.
- BAKHTIN, M. (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BALTAR, M. (2004). *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: EDUCS.
- BRONCKART, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- FREIRE, P. (1997). *A importância do ato de ler*. 35ª ed. São Paulo: Cortez.
- GARCIA, O. M. (1985). *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV.
- GUEDES, P.C. (1999). Quando escrever era ler. *Nonada: letras em revista*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ritter dos Reis, v.2, nº 3. pp.141-165.
- MACHADO, A. R. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2000). Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. São Paulo: *DELTA*, vol.16, nº 1, pp.1-26.
- MACHADO, A. R. Et all. (2004). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOTTA-ROTH, D.(Org.) (2000). *Redação acadêmica*. Santa Maria: Ed. Universidade de Santa Maria.
- PEREIRA COELHO, M.C. (2004). Diários de leitura como um instrumento para a produção de artigos de opinião. *Caderno de resumos do 14º inPLA-PUC-SP*. http://lael.pucsp.br/inpla/caderno/pdf/simposios/machado_pinto.pdf.
- SALOMON, D. V. (1973). *Como fazer uma monografia*. Belo Horizonte: Interlivros.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- WITTGENSTEIN, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.
- www.ucs.br/cchc/ucs-produttore