



"PASSANDO A LIMPO" UMA RESENHA: O QUE MUDA ENTRE A VERSÃO INICIAL E A FINAL?

"REDRAFTING A REVIEW": WHAT CHANGES FROM THE FIRST TO THE FINAL VERSION?

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio  <https://orcid.org/0000-0002-6725-9434>
Programa Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal da Paraíba
celinha.letras@hotmail.com

Regina Celi Mendes Pereira  <https://orcid.org/0000-0002-5538-035X>
Programa Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal da Paraíba
reginacmps@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10528595>

Recebido em 09 de setembro de 2023

Aceito em 27 de novembro de 2023

Resumo: No processo de alfabetização acadêmica (Carlino, 2013), percebemos que, embora seja orientada a elaboração do esquema/planejamento como etapa anterior à produção textual, os alunos recém-ingressos no ensino superior possuem dificuldades em planejar seu texto, levando-nos a investigar em quais dimensões textual-discursivas a primeira versão de um texto interfere em sua elaboração final. Objetivamos, portanto, neste trabalho, analisar a influência da primeira versão do texto no favorecimento da produção da resenha de alunos de cursos distintos em uma turma de Língua Portuguesa de uma universidade federal brasileira, observando em quais dos estratos do folhado textual (Bronckart, 1999), assim como em qual dimensão textual-discursiva, houve mais interferência entre a primeira e segunda versão da resenha, a fim de compreender a concepção desses alunos sobre planejamento textual em seu processo de ensino/aprendizagem da escrita. Teórico-metodologicamente, esta pesquisa qualitativa fundamenta-se, especialmente, nas reflexões e categorias de análise propostas por Bronckart (1999, 2006, 2022). Os resultados das análises indicam que os alunos, por não possuírem o hábito de planejarem seus escritos, ainda não conseguem perceber significativamente as diferenças entre a primeira e segunda versão de um texto.

Palavras-chave: Primeira e segunda versão. Interferência textual-discursiva. Resenha.

Abstract: In the process of academic literacy (Carlino, 2013), we realized that, although the textual schema / planning is guided, the new students in higher education have difficulties in planning their text, making us think: in which textual-discursive dimensions the first version of a text interferes with its final elaboration. We aim, therefore, in this work, to analyze the influence the first version of a text in favor of the production of the review of students from different courses in a Portuguese language class at a Brazilian federal university, observing in which of the strata of the textual leaflet (Bronckart, 1999), as well as in which textual dimension- discursive there was more interference between the first and second version of the review, in order to understand these students' conception of textual planning in their teaching / learning process of writing. Theoretically and methodologically, this qualitative research is based, especially, on the reflections and categories of analysis proposed by Bronckart (1999, 2006, 2022). The results of the analyzes indicate that the students, for not having the habit of planning their writings, still cannot perceive the differences between the draft and the final writing of a text.

Keywords: First and second version. Textual-discursive interference. Review.

1 Introdução

Toda vez que um aluno elabora um trabalho para a universidade, cada palavra que escreve representa um encontro, provavelmente uma luta, entre suas múltiplas experiências passadas e as demandas do novo contexto (Aitchison; Ivanic; Weldon, 1994 *apud* Carlino, 2017, p. 25).

A epígrafe acima remete às dificuldades do estudante recém-ingresso no meio acadêmico, uma vez que, embora traga consigo suas múltiplas experiências e vivências construídas no ensino básico, ele se depara com novas demandas que lhe serão exigidas nesse novo meio, cuja linguagem distingue-se daquela escolar, demonstrando peculiaridades nunca vistas anteriormente pelo estudante, a exemplo do que sejam as particularidades de uma escrita fundamentada, orientada e normatizada (Oliveira, 2016).

Diante dessa percepção, temos refletido sobre as dificuldades dos alunos, especialmente, os recém-ingressos no ensino superior, referentes às atividades de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos. Muitos professores responsabilizam o ensino básico por não preparar suficientemente os estudantes neste processo (Carlino, 2003, 2017; Juchum, 2014; Navarro, 2017), esquecendo-se de que os gêneros cuja escrita eles solicitam no meio acadêmico são diferentes, considerando-se o seu contexto de produção, função e as normas subjacentes ao contexto anterior.

No entanto, é importante ressaltar que as dificuldades de escrita desses alunos não se inserem apenas no plano da estrutura do gênero, uma vez que, normalmente, eles possuem, também, dificuldades de leitura e interpretação dos textos, assim como de planejar o gênero que vão produzir; problemas estes que se refletem em textos com problemas de coesão, conexão e, por vezes, incoerência do ponto de vista conceitual e argumentativo. Deparamo-nos com textos que não passaram por um planejamento no qual seja previsto o processo de contextualização, desenvolvimento e finalização, em que se organize a apresentação do conteúdo a partir de uma informação mais geral que situa o leitor até uma mais específica.

Percebemos que os alunos recebem a folha destinada ao rascunho no momento da produção textual, mas não sabem fazer o uso adequado desse espaço. Muitas vezes, escrevem o texto de uma forma na folha citada e o “passam a limpo”, geralmente, mantendo toda a textualização ou, até mesmo, elaborando uma versão piorada, em decorrência do pouco tempo que resta para finalização da produção. Além disso, independentemente de ser no rascunho ou no texto propriamente dito, embora seja ensinada a elaboração do esquema/planejamento do texto, eles costumam construir o texto por completo no momento em que deveriam apenas planejar, o que nos faz questionar: em quais dimensões textual-discursivas a primeira versão do texto elaborada na folha de rascunho interfere na elaboração da resenha?

Diante deste questionamento, objetivamos, neste trabalho, analisar a influência da primeira versão do texto no favorecimento da produção da resenha. Mais especificamente, nosso propósito é observar em quais dos estratos do folhado textual (Bronckart, 1999) houve maior interferência entre a primeira e segunda versão da resenha; investigar em qual dimensão textual-discursiva houve maior interferência entre a primeira e segunda versão da resenha; e, por fim, procurar compreender a concepção de planejamento de escrita entendida pelos alunos em seu processo de ensino/aprendizagem da escrita acadêmica.

Para concretização desses objetivos, fundamentamo-nos teórica e metodologicamente nas reflexões de Bronckart (1999, 2006, 2022) no que diz respeito ao conceito de folhado textual, assim como na metodologia proposta pelo autor de uma abordagem descendente de produção textual, dando prioridade aos parâmetros do

contexto de produção no processo de análise. Além disso, pensando no contexto em que se insere essa investigação, baseamo-nos nas reflexões de Carlini (2003, 2013, 2017, 2021) e de Navarro (2017) no que tange ao conceito de alfabetização acadêmica.

Nossas reflexões se situam no âmbito da Linguística Aplicada, haja vista que é a partir de fins práticos, neste caso, a produção textual dos alunos, que tecemos nossas discussões. Nesse prisma, Rajagopalan (2006, p. 159) afirma que “[...] é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos”.

Por fim, procurando facilitar o processo de leitura deste texto, salientamos sua organização, que, além desta breve introdução, estrutura-se em três tópicos principais, sendo eles: *Contextualizando os procedimentos de geração e análise dos dados*, tópico no qual apresentamos o contexto em que os dados foram gerados, assim como as categorias emergidas em sua análise; *Os efeitos do uso do rascunho no folhado textual e na dimensão textual-discursiva da resenha*, seção em que realizamos nossas reflexões a respeito dos excertos, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo; assim como *Considerações finais*, momento em que retomamos as reflexões tecidas ao longo do trabalho.

2 Contextualizando os procedimentos de geração e análise dos dados

Em muitas instituições brasileiras, especialmente em culturas disciplinares que não fazem parte da área de linguagens, a disciplina *Língua Portuguesa, Português Instrumental* ou *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*, nomenclaturas que dependem do projeto político pedagógico ao qual pertence o componente curricular, tem como intuito auxiliar os alunos recém-ingressos no ensino superior no desenvolvimento das capacidades linguísticas inerentes às práticas discursivas acadêmicas.

Tendo em vista essas considerações, no contexto das quais emergem as reflexões desta pesquisa, a disciplina intitulada *Língua Portuguesa*¹ é ofertada pela Unidade Acadêmica de Física e Matemática de uma universidade federal. No contexto de geração de dados deste artigo, os discentes desse componente curricular pertenciam aos cursos de: Ciências Biológicas, Matemática, Química, Farmácia, Nutrição e Enfermagem. Considerando a quantidade de cursos e os diferentes turnos em que os alunos estudavam, Língua Portuguesa era ofertada em diferentes turmas e horários. Por esse motivo, havia uma turma no turno da manhã, outra no turno da tarde e outra no turno da noite, sendo essas classes mistas, compostas pelos cursos citados.

Considerando a ementa da disciplina, que visa o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades discursivas dos discentes nas particularidades da escrita científica, o plano de curso dessas turmas abordava as estratégias linguísticas essenciais na escrita acadêmica através de três gêneros: resumo escolar/acadêmico, resumo acadêmico (*abstract*) e resenha.

Para cada gênero, em cada semestre, eram realizadas três produções textuais em sala de aula. Em cada momento de produção, havia uma discussão sobre as normas que regiam o contexto de produção, bem como, após cada produção, em uma aula seguinte, a professora, após ler os textos dos alunos, identificava aspectos linguístico-discursivos que precisavam ser trabalhados com os discentes em sala de aula, procurando prepará-los para as produções seguintes. As primeiras e segundas versões

¹ Esta disciplina, após a coleta de dados desta pesquisa, teve sua nomenclatura reformulada para *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*.

das resenhas selecionadas para este artigo fizeram parte da terceira² produção do gênero realizada em sala de aula. Ao escrever esses textos, assim como responder, sob orientação da professora, atividades que visavam à prática dos conteúdos abordados na disciplina, os alunos tinham conhecimento dos processos de paráfrase, sumarização, reformulação, gerenciamento de vozes, elaboração de referências, dentre tantos outros aspectos necessários para uma escrita acadêmica fundamentada, orientada e normatizada (Oliveira, 2016).

Dentre esses aspectos, considerando a particularidade orientada da escrita acadêmica, os alunos eram conduzidos a planejarem seus textos através de rascunhos que deviam entregar juntamente com a versão final dos seus escritos. É importante destacar que, antes de serem solicitados a realizarem o rascunho da escrita dos gêneros, a professora realizava uma discussão na qual mostrava o esquema de leitura e o esquema considerado como um gênero *a priori* (Guimarães; Nunes; Pereira, 2017), sendo este último apresentado como uma possibilidade de planejamento da escrita. Pensando nesse planejamento, os alunos eram orientados a topicalizarem as informações a serem colocadas na resenha na folha destinada ao rascunho. Isto é, conforme explicado previamente pela professora, eles deveriam topicalizar as informações a serem contempladas em cada parágrafo da resenha, sendo esta uma maneira de não esquecerem informações essenciais a exemplo do título do texto resenhado e nome dos autores. Embora a professora não tivesse condições de avaliar o rascunho (primeira versão) e o texto final (segunda versão), compreendia que a orientação de como se planejar o texto no rascunho e a solicitação desse planejamento junto com o texto pronto seriam uma maneira de os alunos, mesmo que por “obrigação”, planejarem o texto antes de o elaborarem. É certo que, como já dito antes, muitas vezes, os alunos, em vez de planejarem/topicalizarem o texto, elaboravam-no por inteiro na versão do rascunho e apenas o passavam a limpo na versão posterior. Essa prática dos estudantes terminou criando uma primeira e segunda versão do texto durante a produção da resenha.

Diante disso, para analisar a influência dessa primeira versão textual no favorecimento da produção da resenha, selecionamos, para composição de nosso *corpus*, três primeiras versões elaboradas na folha de rascunho³ e suas respectivas segundas versões. Os produtores⁴ dos textos em questão são estudantes de uma mesma turma (Língua Portuguesa), mas são matriculados em cursos distintos. O primeiro aluno, Fábio⁵, pertence ao curso de Farmácia; o segundo, Fernando, ao curso de Nutrição e o terceiro, Bruno, ao curso da Química. A presença de alunos de diferentes cursos na turma justifica a escolha do tema do texto resenhado, intitulado *Transgenia é ferramenta para maximizar retornos*, dos pesquisadores Jean-Louis Bélot, Marc Giband e Pierre Silvie. Embora os alunos sejam de cursos diferentes, um texto inserido na área da Biotecnologia possui a capacidade de atrair o interesse coletivo, apesar de cada um deles, na elaboração da resenha, escrever seu texto, sendo influenciado, por sua vez, por

² Como a resenha é um gênero mais complexo do que os gêneros trabalhados anteriormente (resumo escolar/acadêmico) e *abstract*, na primeira e segunda produção deste gênero, a professora selecionava textos mais curtos para serem resenhados e, na terceira produção, selecionava um mais longo, mas, para compensar, destinava mais tempo para essa produção. As aulas tinham duração de duas horas, no entanto, nesse caso, a professora disponibilizava três horas.

³ Resolvemos apresentar, neste artigo, apenas os excertos mais significativos dos textos, procurando gerar uma melhor visualização da comparação entre as primeiras e segundas versões das resenhas selecionadas.

⁴ Todos os alunos da turma Língua Portuguesa em questão assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a divulgação das resenhas e de seus respectivos rascunhos, incluindo os estudantes cujas resenhas foram selecionadas para integrarem o *corpus* deste artigo.

⁵ Os alunos serão identificados por nomes fictícios, de maneira que suas identidades não sejam reveladas.

sua respectiva cultura disciplinar (Hyland, 2014). A esse respeito, considerando a importância de uma discussão do texto com respaldo no conteúdo temático, é preciso explicar que, para que os alunos enriquecessem seu acervo de conhecimento em torno do tema, foi realizado um evento em que a professora da disciplina convidou um colega da área da Biotecnologia para palestrar sobre a temática em questão para esses estudantes.

Nossa análise do *corpus* selecionado para este estudo documental (Cellard, 2008) utiliza uma abordagem qualitativo-interpretativista, uma vez que nos situamos nos princípios da Linguística Aplicada, compreendendo a escrita do texto como fruto das interações sociais. Além disso, teórico-metodologicamente, baseando-nos no Interacionismo Sociodiscursivo, que investiga a estrutura linguística como um produto das ações linguageiras as quais pertence, procuramos analisar a interferência da primeira versão do texto nos estratos do folhado textual da resenha, assim como em sua dimensão textual-discursiva.

Para comparar as primeiras e segundas versões das resenhas selecionadas para esta proposta, levando em conta os objetivos apresentados, foram consideradas três categorias⁶ de análise percebidas ao longo da discussão dos excertos comparativos. Mais precisamente, exploramos uma categoria que averiguasse os estratos do folhado textual; outra que observasse a dimensão textual-discursiva, por fim, a última que focou na concepção de planejamento de escrita transparecida pelos alunos por meio de seus escritos.

3 Os efeitos do uso do rascunho no folhado textual e na dimensão textual-discursiva da resenha

Para a análise dos dados, esta pesquisa tem como fundamento teórico os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999, 2006, 2022), a partir do qual a análise do texto deve ser realizada por uma abordagem de análise descendente, que parte do contexto de produção, até chegar aos aspectos macro e micro estruturais do texto.

No que diz respeito à metodologia para análise do texto, Bronckart (1999) apresenta o folhado textual, o qual tem a função de, como colocado pelo autor, “desvendar a trama complexa da organização textual” (Bronckart, 1999, p. 119). Tal estrutura divide-se em três níveis superpostos, sendo eles, respectivamente: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O primeiro destes níveis faz referência ao plano mais geral do texto, aos tipos de discurso presentes na escrita, às modalidades que articulam esses tipos discursivos, às sequências textuais que podem aparecer no texto, assim como à coesão verbal⁷ (Bronckart, 2022). Compreendendo esses aspectos que compõem esse primeiro nível de análise, o plano geral, foco em nossa pesquisa, diz respeito à organização do conteúdo temático, o que nos faz pensar na planificação das informações no texto. Em outras palavras, no caso da resenha acadêmica, gênero abordado neste artigo, compreendemos que o plano geral se constitui por apresentação da obra resenhada, descrição da estrutura e conteúdo abordado no texto, avaliação e recomendação ou não recomendação da obra lida.

⁶ As categorias de análise são destacadas ao longo da análise dos excertos comparativos.

⁷ A coesão verbal passou a fazer parte da infraestrutura geral do texto apenas após a revisão do autor, como vemos no texto de 2022.

Embora não seja foco de nossa análise neste artigo, é importante compreendermos também o que significam os demais elementos constituintes desse primeiro nível do folhado textual. Os tipos de discursos remetem aos diferentes segmentos que o texto comporta, sendo, de modo geral, classificados em quatro tipos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, segmentos esses que são caracterizados pela relação de implicação ou autonomia entre o texto e a instância de agentividade em que ele é produzido.

Dando continuidade à reflexão sobre os tipos de discursos, o terceiro elemento constituinte do plano geral do texto refere-se às articulações entre os tipos discursivos, isto é, o encaixamento de um segmento discursivo em outro. Por exemplo, podemos ter trechos de discurso interativo encaixados em segmentos de narração, ou de relato interativo em narração e assim por diante.

Essa perspectiva de encaixamento pode ser observada ainda na noção de sequência, posto que, estando mais relacionadas à planificação da linguagem desenvolvida no plano geral do texto, as sequências divididas em narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, entre outras, podem entrelaçar-se na organização do conteúdo temático. Na planificação desse conteúdo, ainda temos como último elemento constituinte da infraestrutura a coesão verbal que, sendo realizada pelos tempos verbais, além de interagir com outros termos morfológicos que apresentam valor temporal, tais como advérbios e organizadores textuais, auxilia na construção das sequências discursivas do texto.

O segundo nível de análise do folhado textual diz respeito aos mecanismos de textualização, em que o autor apresenta a conexão, a qual tem a função de assegurar as articulações das partes do texto (períodos e parágrafos), assim como a coesão nominal, na qual a anáfora, retomada de termos anteriores, e a catáfora, predição de termos posteriores, são fundamentais. Já o terceiro nível refere-se aos mecanismos enunciativos que contribuem, mais precisamente, conforme colocado por Bronckart (1999), para a coerência pragmática do texto, uma vez que contempla o gerenciamento de vozes e posicionamentos enunciativos, o que, por sua vez, estão muito relacionados ao gênero foco desta pesquisa. Neste nível, o autor mostra a importância do uso das modalizações no processo de avaliação do conteúdo temático, sendo estas modalizações classificadas em quatro tipos, a saber as modalizações lógicas, responsáveis pelos julgamentos de valor de verdade de proposições enunciadas; as modalizações deônticas, relacionadas à avaliação do que é enunciado sob a perspectiva dos valores sociais; as modalizações apreciativas, as quais apresentam uma avaliação mais subjetiva dos fatos enunciados; e, por fim, as modalizações pragmáticas, referentes ao julgamento do que o agente deve ou não fazer, exemplificada por locuções verbais, como: deve fazer, pode fazer, quer fazer etc.

A seguir, ao analisar os excertos apresentados, observamos quais dos níveis do folhado textual, apresentados acima, sofreram mais interferência entre a elaboração da primeira versão, escrita na folha de rascunho, e da segunda versão da resenha, examinando-se, também, os efeitos em sua dimensão textual-discursiva. Além disso, pensando na relevância de pesquisas que se concentrem no aprimoramento das práticas de produção escrita, intentamos observar a concepção de planejamento de escrita que os alunos recém-ingressos no ensino superior possuem, averiguando a influência do uso que eles fazem da folha de rascunho durante a produção de seus textos.

Nesse íterim, lembramos que esses discentes chegam ao ambiente acadêmico com experiências adquiridas no ensino básico, no qual não foram letrados cientificamente, nem tampouco aprenderam a planejar seus textos. Logo, precisam

passar por um processo de alfabetização acadêmica⁸, a partir do qual compreendam não só as particularidades da escrita científica, mas, sobretudo, que o processo da escrita apresenta dois elementos fundamentais: produtor e leitor. Logo, é preciso que, ao escrever um texto, o produtor-aluno consiga colocar-se no lugar de seu leitor, planejando o seu texto de uma forma que proporcione a compreensão de seu interlocutor, evitando as lacunas de sentido no conteúdo temático (BRONCKART, 2022) apresentado.

Reconhecendo a importância de planejar a escrita, precisamos ainda pensar que cada gênero demanda um modo particular de planejamento, posto que os textos apresentam sua própria planificação. Sendo assim, não utilizamos, por exemplo, o mesmo planejamento para uma resenha e para um resumo, mesmo que ambos apresentem o mesmo conteúdo temático. São textos diferentes com funções sociais distintas. A esse respeito, Russel e Foster (2002) afirmam que:

cada novo gênero especializado com o qual um estudante se depara implica aprender novas práticas – modos de pensar e agir, convertidos para os veteranos em uma segunda pele. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita está intimamente vinculado com questões de identidade, autoridade, estruturas institucionais e epistemologia disciplinar⁹ (Russel; Foster, 2002, p. 14, tradução nossa).

Diante dessas especificidades dos gêneros, é importante salientar que os alunos-produtores dos textos analisados neste trabalho já haviam produzido, anteriormente à produção foco desta investigação, outras resenhas (primeira e segunda produções), como também reescritas no processo de discussão do gênero. Para que eles conhecessem o gênero, inicialmente, foram realizadas leituras de resenhas em sala, pertencentes às diferentes áreas, procurando observar a estrutura do gênero e de que modo se comportavam os movimentos retóricos (Motta-Roth; Hendges, 2010) solicitados no processo de produção textual (apresentação, descrição, avaliação, (não) recomendação). Após essa leitura, a professora apresentou o modelo do gênero, ancorando-se em Motta-Roth e Hendges (2010) e Araújo (1996), salientando que as seções constitutivas do gênero “tendem a aparecer nessa ordem e podem variar em extensão, de acordo com o quê e o quanto o resenhista deseja enfatizar em sua análise do livro ou podem variar em frequência, de acordo com as características da obra ou estilo do resenhador” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p.29). Embora tenha deixado evidente a flexibilidade na construção do texto, dependendo do propósito da produção e do estilo do autor, considerando, neste caso, o contexto de ensino-aprendizagem do gênero e a inexperience dos alunos na escrita acadêmica, a docente solicitou que eles fizessem, em seus textos, a apresentação da obra para situar o leitor, descrição do seu

⁸ “[...] a força do conceito de alfabetização acadêmica está na explicitação de que os modos de ler e escrever – de buscar, reconstruir, elaborar e comunicar o conhecimento – não são iguais em todos os âmbitos. Adverte contra a tendência de considerar que a alfabetização seja uma habilidade básica, que se consegue de uma vez para sempre. Questiona a ideia de que produzir e compreender a linguagem escrita é um assunto concluído ao ingressar no ensino superior. Discorda que a construção da leitura e da escrita se completem em algum momento. Ao contrário, a diversidade de temas, tipos de textos, objetivos, destinatários, reflexões implicadas e contextos nos quais se lê e se escreve demandam sempre novos desafios e exigem continuar aprendendo a ler e escrever” (Carlino, 2017, p. 18).

⁹ Each new specialized genre a student or new employee encounters means learning new practices – ways of thinking and acting that have become second nature to old-timers (Russel, “Where”). In this sense, writing development is bound up with issues of identity, authority, and motivation, conditioned by ideological assumptions, institutional structures, and disciplinary epistemologies (Russel; Foster, 2002, p. 14).

conteúdo (resumo), avaliação que poderia aparecer durante toda a resenha se o aluno assim o desejasse e, por fim, recomendação ou não recomendação do texto lido.

A professora ainda ressaltou que, embora exista a flexibilidade na elaboração dos movimentos retóricos do gênero, é fundamental que o texto, independentemente do gênero lido, apresente informações contextuais (título do texto, autor, gênero etc), pensando, neste caso, que o leitor não conhece o texto resenhado, nem avaliado e, considerando-se a função do gênero posto, os escritores deveriam convencer o leitor da avaliação realizada. Uma outra questão posta para os alunos, inclusive discutida com eles a partir do livro “Resenha”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), foi que eles precisavam gerenciar as vozes presentes no texto (voz do autor da obra e a voz deles, ou seja, resenhistas). Esse gerenciamento de vozes presente ou não nos textos dos alunos será observado, como veremos a seguir, sob a perspectiva dos mecanismos de enunciação, terceiro nível do folhado textual (Bronckart, 1999).

Dando início às discussões dos excertos comparativos retirados das produções dos alunos, ao lermos as primeiras e segundas versões das resenhas apresentadas abaixo, notamos, primeiramente, que os alunos ainda não conseguiram compreender a importância de citar os autores sempre que apresentarem o conteúdo do texto, tendo o cuidado com o gerenciamento de vozes. Além disso, fica notável que eles não utilizam a folha do rascunho em sua função de planejamento textual, uma vez que, em vez de topicalizarem as informações no processo de construção da escrita, eles preferiram construir todo o texto na folha em questão, gerando uma primeira versão do texto, para poderem passar para a folha final, construindo uma segunda versão do texto, nos últimos minutos antes de entregá-lo à professora, acarretando duas versões da resenha, como já dito anteriormente. Em alguns casos, a segunda versão apresenta mais problemas do que os construídos inicialmente, como podemos ver a seguir.

Quadro 1: Comparação da primeira e segunda versão da resenha de Fábio

FÁBIO	
PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
[...] Jean Louis Belot aponta características da transgenia, que está relacionado a resistência a insetos e resistentes a inseticidas. Um avanço muito importante, para indústria, ciência e a sociedade. ¹⁰ [...]	[...] Jean-Louis Bélot, aponta características da transgenia que está relacionado a resistência a insetos e a inseticidas. Um avanço muito importante para indústria, ciência e para a sociedade. [...]
[...] Com isso, a produção aumentara significativamente, devido ao baixo índice de pragas, a qualidade do produto melhor com a atenção dos pesticidas. Um recurso novo, com grandes utilidades para a indústria e para a saúde da sociedade. [...]	[...] Com isto, a produção aumentará significativamente, devido ao baixo índice de pragas e diminuição de inseticidas. Melhorando a qualidade do produto, um recurso novo, com grandes utilidades para a sociedade, ciência, agricultura e indústria. [...]
[...] O artigo de Jean Belot mostra também algumas limitações referente ao uso de transgênia. A primeira é a indisponibilidade de variedades transgênicas adaptadas para algumas regiões, o uso da transgênia demora alguns anos para obter o rendimento adequado. [...]	[...] O artigo de Jean Bélot mostra também algumas limitações referente aos usos da transgênia, a primeira é a indisponibilidade de variedades transgênicas adaptadas para algumas regiões e o uso pode demora anos para obter os rendimentos adequados. [...]

Fonte: autoria própria.

Comparando os excertos da primeira e segunda versão da resenha de Fábio, percebemos que, no que diz respeito ao folhado textual, existe uma maior interferência

¹⁰ Todos os trechos serão transcritos *ipsis litteris* os textos dos alunos.

nos mecanismos de textualização. Em outras palavras, não notamos, entre as versões, uma interferência na estrutura funcional do gênero, isto é, na sua infraestrutura geral, mas, principalmente, em aspectos relacionados à dimensão textual-discursiva, referentes, especialmente, à conexão entre as partes do texto ou, mesmo, a aspectos microestruturais como questões de concordância nominal.

No primeiro fragmento, identificamos que o aluno utilizou um recurso da coesão denominado por Antunes (2005) de elipse, dado que, na primeira versão, ele repetiu o termo “resistentes” e, na segunda, omitiu tal termo. No entanto, em contrapartida, enquanto, no primeiro momento, o estudante havia usado a elipse da preposição “para”, visto em “[...] para indústria, ciência e a sociedade”; no segundo, percebemos que ele repetiu o termo, construindo o seguinte trecho “[...] para indústria, ciência e para a sociedade.”. Isso nos faz inferir que, na verdade, o aluno usou o recurso coesivo anteriormente sem ter consciência do que havia feito. Parece-nos que isso denota mais uma questão de falta de atenção do que, propriamente, de imaturidade no uso dos recursos textuais discursivos da escrita.

Apesar desta nossa compreensão, no segundo fragmento, o aluno faz uma reformulação da ideia antes apresentada na primeira versão, transformando-a em “[...] Com isto, a produção aumentará significativamente, devido ao baixo índice de pragas e diminuição de inseticidas. Melhorando a qualidade do produto, um recurso novo, com grandes utilidades para a sociedade, ciência, agricultura e indústria.[...]”. Analisando tal excerto, percebemos que, mesmo tendo sido melhorado, o fragmento ainda apresenta um problema coesivo ocasionado pela interrupção do ponto final no lugar de uma vírgula. Entretanto, compreendemos a tentativa do aluno em replanejar sua ideia, usando, nesta situação, o rascunho como estratégia que possibilita a revisão de nosso próprio texto. Em todo caso, em um contexto em que o aluno sofre uma certa pressão no processo da escrita, ou seja, possui um tempo limitado, certamente, é mais difícil de se alcançar todas as expectativas.

Observando o último fragmento, identificamos elementos que correspondem a dois estratos do folhado textual, haja vista que, no início do excerto, ao revisar o seu texto, o aluno recorre, na dimensão textual-discursiva, a um elemento de coesão, ou seja, nos mecanismos de textualização; enquanto que, no final do excerto, ele mostra que ponderou o uso por utilizar “pode demorar”, em vez de “demora”, recorrendo, pois, a um recurso modalizador característico dos mecanismos de enunciação.

Quadro 2: Comparação da primeira e segunda versão da resenha de Fernando

FERNANDO	
PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
[...] No texto: Transgenia é ferramenta para maximizar retornos , de Jean Louis Belot, Marc Giband e Pierre Silvie, ele aborda a transgenia em algodoeiro, que é uma ferramenta a mais a disposição da agricultura ampliando a possibilidade de melhoramento genético das espécies. [...]	[...] No texto, os autores abordam a transgenia em algodoeiros, que é uma ferramenta a mais à disposição da agricultura, ampliando as possibilidades de melhoramento genético das espécies. [...]
[...] Sobretudo, as plantas transgênicas tem um melhor controle de pragas , e como vem sendo bastante explorado, tem a vantagens para os produtores de terem baixo custo e fácil uso. [...]	[...] Sobretudo, as plantas transgênicas tem uma melhor perspectiva na agricultura e no mercado, pois tem um melhor controle de pragas , e como vem sendo bastante explorado, tem a vantagem para os produtores de terem um baixo custo e fácil uso. [...]
[...] É recomendado para pessoas da agricultura, biólogos,	[...] É de suma importância na recomendação para agricultores, biólogos e pessoas que se interessam na área das transgenias.

Fonte: autoria própria

Ao lermos o primeiro fragmento do segundo quadro acima, identificamos, de início, que Fernando tinha apresentado, durante a primeira versão, o título do texto e nome dos autores, elementos imprescindíveis na infraestrutura geral da resenha. No entanto, ao passar o texto para segunda versão, ele elimina estes elementos, ocasionando, por consequência, um problema não só na infraestrutura geral do texto, mas, também, na coesão nominal em termos de mecanismos de textualização, posto que, ao se retratar ao texto e aos autores, os leitores não sabem quem são, uma vez que não existe referência anterior para uso da dimensão textual-discursiva da anáfora. Não existe, pois, a possibilidade de se realizar uma substituição lexical em tal situação (Antunes, 2005; Bronckart, 1999; Koch, 2018).

Embora, no fragmento anterior, o aluno tenha desconstruído a noção de rascunho idealizada por nós, construindo uma segunda versão com mais problemas do que a versão inicial, no segundo excerto, percebemos que ele fez uma revisão do seu texto, reconhecendo a necessidade de uma conjunção explicativa e, assim, construiu uma ideia de causa e consequência, como vemos no trecho “as plantas transgênicas **tem uma melhor perspectiva na agricultura e no mercado, pois tem um melhor controle de pragas**, e como vem sendo bastante explorado, tem a vantagem para os produtores de terem um baixo custo e fácil uso. [...]”. Neste caso, observamos que o discente sente a necessidade de explicar o motivo pelo qual as plantas transgênicas são consideradas uma melhor perspectiva na agricultura, embora, mesmo assim, perceba-se uma lacuna no que tange ao gerenciamento de vozes (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004). Em tal situação, dado o fato de o conteúdo temático em questão não ser de autoria do resenhista, tal autor deveria utilizar, na justificativa apresentada, um mecanismo enunciativo por meio do qual se delega aos autores do artigo a responsabilidade pela afirmação que explica a importância das plantas transgênicas.

No último fragmento, referente ao movimento retórico da recomendação (Araújo, 1996; Motta-Roth; Hedges, 2010), em termos de infraestrutura geral do texto, o aluno faz uma reformulação do seu texto, evidenciando que, na primeira versão, ele tinha colocado apenas um lembrete para finalização do texto, haja vista não o ter terminado. Porém, no tocante aos mecanismos de textualização, compreendemos que faltaram elementos que aprimorassem o uso de tais mecanismos, construindo uma melhor coesão nominal, retomando, assim, as ideias apresentadas que justificassem a recomendação do texto resenhado.

Isso nos faz compreender que as dificuldades desses alunos residem não apenas no uso do rascunho durante a produção de um texto. Além de possuir dificuldades no que tange ao planejamento do texto, esses estudantes demonstram apresentar um acervo de conteúdo temático insuficiente durante a produção textual, devido, possivelmente, à falta do hábito de ler. No processo da escrita, ao se deparar com determinado conteúdo temático, o aluno necessita recuperar, em sua memória de longo prazo, informações em torno desse conteúdo para que, assim, possa discretizar as informações mais relevantes a serem colocadas em seu texto. Mas, se o aluno não possui uma bagagem de leitura suficiente a respeito do conteúdo temático posto, questionamo-nos como conseguirá estabelecer a compreensão necessária para sua escrita. Em um texto avaliativo como a resenha, torna-se difícil estabelecer uma avaliação em torno do conteúdo apresentado pelo autor, diante da falta de informações mínimas sobre o que foi lido.

No contexto de produção em que esses textos foram escritos, como já pontuado no tópico anterior, houve a preparação dos alunos no que diz respeito ao enriquecimento de seu acervo sobre o conteúdo temático explorado no artigo resenhado por eles posteriormente. No entanto, como Carlino (2017) pontua, o que o aluno faz diante do que lhe é proporcionado é mais importante do que a própria ação do professor. Isto é, se

o aluno não aproveita a oportunidade para ler mais sobre o assunto e enriquecer seu repertório, sem dúvidas, terá dificuldades no decorrer do seu processo de aprendizagem em torno, neste caso, da escrita acadêmica.

Outro fator importante a ser destacado, também percebido nas resenhas analisadas, é a desconsideração do leitor no momento da produção. Os alunos produzem o texto sem levar em consideração um leitor em potencial, o que os faz, por sua vez, construir lacunas de sentido em seus escritos, dado que, na sua percepção, o texto está coerente. Diante dessa percepção, Carlino (2017) pontua que o aluno precisa compreender que

[...] o autor não está presente no momento que seu texto é lido e não pode esclarecer o que quis dizer. Para ser compreendido a distância (temporal e/ou corporal), é preciso utilizar a linguagem de um modo específico: oferecendo pistas informativas que guiem o leitor até o que o autor tem intenção de dizer (Carlino, 2017, p. 32).

Devemos levar em conta essa compreensão no momento em que planejam a infraestrutura geral do nosso texto, pensando em como apresentaremos o conteúdo temático abordado. Sendo assim, no caso da resenha, considerando a função social do gênero, os alunos precisam lembrar que o seu leitor pode não reconhecer a obra e que, por esse motivo, é necessário, antes de avaliá-la, contemplar todas as informações relevantes para o cumprimento do propósito do texto. Com isso em mente, vejamos a seguir os excertos dos textos de Bruno.

Quadro 3: comparação da primeira e segunda versão da resenha de Bruno

BRUNO	
PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
“Tendo em vista o estudo dos organismos geneticamente modificados (OGM), para a melhoria dos sistemas de alimentos transgenicos, uma nova alternativa veem surgido para melhorar e facilitar o combate de pragas na agricultura. ”	“Tendo em vista o estudo dos organismos geneticamente modificados (OGM), para a melhoria dos sistemas de alimentos transgênicos, uma nova alternativa surgi para melhorar e facilitar o controle de pragas na agricultura, que são as plantas transgenia. ”
“Os pesquisadores Jean-Louis Bélot, Marc Gibrand e Pierre Silvie, desenvolveram a pesquisa intitulada ‘Transgenia é ferramenta para maximizar retornos’, visando a transgenia como uma prática capaz de melhorar o desenvolvimento de espécies produtivas através do genoma das plantas.”	“Os pesquisadores Jean-Louis Bélot, Mar Giband e Pierre Silvie, desenvolveram a pesquisa intitulada ‘Transgenia é ferramenta para maximizar retornos’, eles visando a transgenia como uma prática capaz de melhorar o desenvolvimento de espécie produtiva através do genoma das plantas.”
“Estruturado em quatro parágrafos . O primeiro remete as características disponíveis das transgenias enfatizando a resistência das plantas desse grupo, a insetos, herbicidas. [...] , uma limitação destacada no texto e bem chamativa é a questão de adpatação dessas plantas em determinadas regiões, que quando não adptada pode ocasionar diversos problemas para a produção, alterado as propriedades da planta. ”	“Estruturado em quatro parágrafos , o texto apresenta, no primeiro, as características disponíveis na transgenia que as torna resistentes as diversas pragas presente na agricultura [...]. Uma limitação destacada no texto e bem achamativa é a questão de adaptação dessas plantas em determinadas regiões, que quando não adaptada pode ocasionar diversos problemas para a produção, causando alterações nas propriedades da planta. ”
“[...] É difícil para um agricultor pegar um texto como esse ler e entender , pois o texto apresenta uma linguagem científica de difícil compreensão para pessoas que não são da area”	“[...] É difícil para um agricultor ler texto como esse e entender , pois o texto apresenta uma linguagem científica de difícil compreensão para pessoas que não são da area.”

Fonte: autoria própria

No quadro 3, observamos que, no que tange à infraestrutura geral do texto, Bruno compreende a função do gênero resenha, fazendo uma contextualização da temática abordada no texto lido para poder inseri-lo, resumir suas ideias mais relevantes e avaliá-lo. Além disso, identificamos que, em alguns momentos, ao planificar o conteúdo temático, o produtor, entre a primeira e segunda versão, faz adequações que julga mais apropriadas, sendo, em alguns momentos, adequações equivocadas, chegando a realizar uma estrutura inadequada se comparada à versão anteriormente construída, conforme será exemplificado em seguida.

No primeiro excerto, o resenhista utiliza a construção verbal “vem surgido” na intenção, talvez, de mostrar o surgimento da alternativa existente para o controle de pragas na agricultura como um processo. No entanto, ao transcrever este texto para a versão final, resolve trocar esta forma verbal pelo verbo “surge” no presente do indicativo, mostrando-nos, assim, que desconsiderou o processo antes apontado. Além disso, verificamos que o aluno se confundiu ao tentar melhorar o motivo do surgimento da alternativa apresentada, uma vez que, ao reescrever o trecho “para melhorar e facilitar o combate de pragas na agricultura.”, ele afirma que a alternativa surge para “melhorar e facilitar o controle de pragas na agricultura, que são as plantas transgenia.”. Ao acrescentar em tal período a oração subordinada adjetiva “que são as plantas transgenia”, o aluno deixa seu texto incoerente, devido ao fato de o leitor não ter uma referência próxima, neste caso, para compreender a que termo o pronome relativo está se referindo. Houve uma tentativa de melhora na planificação do conteúdo temático, mas sem sucesso, haja vista as falhas na dimensão textual-discursiva.

Essa falha na coesão nominal também é percebida no segundo excerto, em que, ao transcrever o segundo parágrafo do rascunho para a versão final da resenha, o aluno resolve acrescentar o pronome pessoal “eles” para retomar o sujeito da oração, originando, por sua vez, um truncamento de ideias na construção do texto. No período “Os pesquisadores Jean-Louis Bélot, Mar Giband e Pierre Silvie, desenvolveram a pesquisa intitulada ‘Transgenia é ferramenta para maximizar retornos’, eles visando a transgenia como uma prática [...]”, o verbo no gerúndio introduz uma oração subordinada a anterior, sendo uma reduzida de gerúndio, dispensando, assim, a utilidade do “eles” que, geralmente, é muito comum na oralidade. Essa ocorrência nos lembra que, normalmente, os alunos tendem a reproduzir, em seus textos, estruturas comuns à oralidade, dado o pouco hábito da leitura e prática da escrita. Ocorre-nos, portanto, que os alunos tendem a escrever de acordo com a linguagem utilizada no espaço-tempo simultâneos, esquecendo que o texto escrito não será lido por eles e, por isso, não haverá a opção de preencher lacunas no momento dessa recepção textual. Nesse sentido, Koch (2018), ao tratar da importância da conexão das ideias nos textos, assevera:

[...] o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. Por essa razão, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto: visto possuírem, por convenção, funções bem específicas, eles não podem ser usados sem respeito a tais convenções. Se isto acontecer, isto é, se seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a sua construção da coerência pelo leitor/ouvinte (Koch, 2018, p. 77).

Sob essa percepção, dando continuidade às análises, observamos, no terceiro excerto do quadro em questão, uma interferência não só na infraestrutura, mas também, no que diz respeito ao uso dos mecanismos de conexão, de maneira que, ao passar o texto do rascunho para a versão final, o estudante corrige o truncamento de informações

que havia sido construído na versão anterior. No rascunho, ao apresentar, para seu leitor, a organização e informações centrais do texto resenhado, o aluno realiza uma construção incoerente, devido à conexão realizada incorretamente, dificultando a correta sequenciação das ideias postas, mas nota isso no momento em que relê o texto e transcreve para a versão final.

Além disso, verificamos, neste mesmo excerto, o uso da coesão nominal no momento em que o aluno, transcrevendo seu texto, realiza uma substituição lexical, como podemos ver no trecho reescrito “**na transgenia que as tornas resistentes as diversas pragas presente na agricultura**”, no qual “**diversas pragas**” faz referência às anteriormente enumeradas pragas que afetam a agricultura. Apesar dessas elucidações positivas, notamos, também, a dificuldade do aluno no plano textual-discursivo, no que tange à concordância nominal, pontuação, ortografia, entre outros aspectos microestruturais que interferem negativamente na leitura do texto. Interessante é que, no que diz respeito a isto, vimos que o aluno fez algumas correções no momento em que transcrevia o seu texto, como nas palavras “**adaptação**” e “**adaptações**”, mas, por outro lado, escreveu incorretamente outras, tais quais: “**achamativa**” e “**características**”. Essas percepções são importantes ao passo que, embora seja clara a dificuldade que esses alunos possuem na escrita de seus textos, não só na resenha, mas na escrita de uma maneira geral, como vimos aqui a partir das interferências no plano textual-discursivo, o processo da escrita é sempre convidativo a mudanças, mesmo que sejam mudanças de nível apenas superficial. Defendemos, aqui, a necessidade de um planejamento textual, sendo o rascunho um momento para este planejamento. No entanto, ao mesmo tempo, o uso que os alunos fizeram da folha de rascunho e a percepção que eles tiveram desse planejamento nos faz comprovar a importância das várias versões de um texto, ressaltando que um texto sempre poderá sofrer melhorias, até que os autores o considerem “parcialmente” acabado.

Ainda no texto de Bruno, essas reflexões ficam visíveis no final do excerto 3, quando, transcrevendo o seu texto, ele sente a necessidade de reformular a estrutura “**alterando as propriedades das plantas**” para “**causando alterações nas propriedades das plantas**”, estando, assim, no plano dos mecanismos enunciativos, à medida que utiliza uma modalização verbal que denota a consequência de uma ação realizada. Também, no início do excerto 4, o estudante percebe a incoerência de sua primeira construção, resolvendo, por isso, reformulá-la, como fica evidente na comparação dos seguintes excertos: “**É difícil para um agricultor pegar um texto como esse ler e entender**” e “**É difícil para um agricultor ler texto como esse e entender**”.

À guisa de conclusão destas análises, julgamos importante ainda salientar que o reconhecimento do estudante em torno da necessidade do planejamento textual, assim como da prática da leitura e da escrita, como fatores que proporcionarão uma melhor compreensão em torno da infraestrutura geral dos gêneros e da mais adequada construção da dimensão textual-discursiva dos textos será decorrente da correta orientação dos professores, mas não só dos docentes responsáveis pelo ensino de línguas, como também dos profissionais das áreas específicas, pois são essenciais neste desafio coletivo (Carlino, 2021).

Considerações finais

Tivemos como objetivo analisar a interferência da primeira versão do texto na produção da resenha, à luz dos níveis de análise do folhado textual do Interacionismo Sociodiscursivo. Nos excertos comparativos analisados, notamos que essa interferência da primeira versão na produção do texto perpassa os três níveis de análise do folhado, embora, nem sempre, englobe todos os aspectos desses níveis, como é o caso da infraestrutura geral no texto, nível no qual nos detivemos ao plano geral da resenha. Percebemos, nessa leitura, que a maior influência reside na planificação do conteúdo temático, tanto no que diz respeito ao atendimento da estrutura do gênero, quanto no que diz respeito ao segundo nível, no uso dos mecanismos de textualização, o que, por sua vez, também interfere na compreensão do conteúdo apresentado no texto.

Salientamos que os alunos apresentam dificuldade na apresentação das informações, ao não saberem utilizar adequadamente os elementos que constroem a dimensão textual-discursiva, mas que, sobretudo, eles precisam aprender a se colocarem no lugar de quem vai ler este texto. É perceptível que eles, geralmente, empolgam-se no fluxo do pensamento sem levar em conta a organização lógica e linear típica do fluxo organizacional da escrita que prevê relações hierárquicas entre os elementos da textualidade. Infelizmente, é este fruto lacunoso que, às vezes, chega até o leitor, o qual, por não ter informações suficientes, não pode compreender o texto em sua totalidade.

Notamos, levando em conta não só a análise dos textos, mas, também, a observação do contexto de geração dos dados, que o rascunho, para os alunos, parece ser algo obrigatório, cuja função ainda não foi inteiramente entendida. Compreendemos, pois, que a função de planejamento textual ainda precisa ser muito debatida com os alunos que estão em processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Por esta razão, defendemos aqui que estas discussões sobre a necessidade de se planejar a escrita têm implicações no processo de ensino-aprendizagem da escrita não só na área de linguagens, mas em todas as culturas disciplinares em que essa ação languageira é necessária. Sendo assim, conscientizar os alunos sobre a importância dessa prática é uma tarefa de todos os docentes, considerando, sobremaneira, que a leitura e escrita são processos que auxiliam, inclusive, na aprendizagem dos conteúdos específicos das distintas áreas (Carlino, 2017, 2021).

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. *Lexical Signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. 1996. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 1996.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (eds.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 59-89.

BRONCKART, Jean-Paul. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica*. Tradução por Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães, Eliane Lousada [et al.]. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2022.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, v. 6, n.20, p. 409-420, jan-mar. 2003. Disponível em: <https://www.academica.org/paula.carlino/23>. Acesso em: 29 maio 2023.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S14056666201300020003. Acesso em: 29 maio 2023.

CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.
CARLINO, Paula. *Textos em Contexto*. Edição digital. Buenos Aires, Argentina: Color Efe, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. (org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-317.

GUIMARÃES, Diana Ribeiro; NUNES, Geisiane; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Esquema: um gênero facilitador na recepção e construção textual na universidade. *Revista Leia Escola*, v.17, n.12, p.42-52, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v17i2.980>

HYLAND, Ken. English for Academic Purposes. In: LEUNG, Constant; STREET, Brian (eds.). *The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge, 2014. p. 392-448.

JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n.1, 2014. <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i1.1339>.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAVARRO, Federico. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. In: IBÁÑEZ, Romualdo; GONZÁLEZ, Cristian (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017. p. 7-15.

OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois. *O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-166.

RUSSEL, David; FOSTER, David. Introduction: rearticulating articulation. In: FOSTER, David; RUSSEL, David (org.). *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, IL: NCTE Press/Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 1-47.