

# Géneros textuales/discursivos: académicos

**ORGANIZADORES**

Richard Brunel Matias | Vera Lúcia Lopes Cristovão | Eliane Gouvêa Lousada





X SIGET

Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros textuales

**Géneros textuales/discursivos,  
prácticas de lenguaje  
y voces del sur en diálogo**

Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba  
Argentina

Brunel Matias, Richard

Géneros textuales/discursivos académicos : X SIGET -Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales : géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo / Richard Brunel Matias ; Vera Lúcia Lopes Cristovão ; Gouvêa Eliane Lousada. - 1a ed adaptada. - Córdoba : Fl copias, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8382-03-6

1. Géneros Literarios. 2. Análisis del Texto. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Lousada, Gouvêa Eliane. III. Título.

CDD 808.03

ISBN 978-987-8382-03-6



**Autoridades de la  
Universidad Nacional de  
Córdoba**

- **Rector:** Dr. Hugo Oscar Juri
- **Vicerector:** Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira
- **Secretaría General:** Ing. Roberto Terzariol
- **Asuntos Académicos:** DRa. Mirta Spadiliero de Lutri
- **Gestión Institucional:** Ing. Agr. Marcelo Conrero
- **Planificación Institucional Estratégica:** Arq. Santiago Dutari
- **Asuntos Estudiantiles:** Ing. Agr. Leandro Carbelo
- **Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva:** Dr. Hugo Maccioni
- **Extensión y Vinculación:** Ab. Conrado Storani
- **Relaciones Internacionales:** Dra. Miriam Carballo
- **Comunicación Institucional:** Mgter. Gustavo Mathieu
- **Informática:** Ing. Alfredo M. Montes
- **Campus Virtual:** Dra. Celia Cravero
- **Oficina central de gestión en higiene, seguridad y medioambiente laboral:** Esp. Daniel Pontelli

**Autoridades de la  
Facultad de Lenguas  
UNC**

- **Decana:** Dra. Elena del Carmen Pérez
- **Vicedecano:** Mgtr. Martín Salvador Capell
- **Secretaría de Coordinación:** Dra. Liliana Tozzi
- **Secretaría Académica:** Mgtr. Mariela Bortolón
- **Secretaría de Posgrado:** Dra. Graciela Ferrero
- **Prosecretaría de Ciencia y Tecnología:** Dra. María José Buteler
- **Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales:** Mgtr. Patricia Meehan
- **Prosecretaría de Extensión:** Mgtr. María Josefina Díaz
- **Secretaría de Asuntos Estudiantiles:** Mgtr. Griselda Bombelli
- **Secretaría Administrativa:** Abg. Pablo Pulisich
- **Secretaría Honorable Consejo Directivo:** Abg. Pablo Pulisich
- **Regencia del Departamento Cultural:** Mgtr. Silvina Voltarel

**Comisión Organizadora  
del evento**

**Presidente:**

- Prof. Mgtr. Richard Brunel Matias

**MIEMBROS**

**Facultad de Lenguas - UNC**

- Dra. Alejandra Reguera - FL Dra. Bibiana Amado -FL
- Dr. Luis Alejandro Ballesteros - FL
- Mgte. Andrea Gambi.ni - FL
- Mgtr. Silvana Marchiaro - FL
- Mgtr. Valeria Wilke - FL
- Mgtr. María Belén Oliva - FL
- Mgtr. Fanny Bierbrauer - FL
- Mgtr. Natalia Dalla Costa - FL
- Mgtr. Gabriela Díaz Cortez - FL
- Mgtr. Silvia Sosa de Montyn - FL
- Prof. Sonia Regina Silva Tarabini - FL

**Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC**

- Prof. Fabiana Castagno - FCC
- Dra. María Inés Loyola - FCC
- Esp. Tatiana Rodríguez Castagno -FCC
- Dra. Andrea Boceo - FCC

**Facultad de Filosofía y Humanidades -UNC**

- Mgtr. Gloria Borioli ( FFyH)
- Mgtr. Gloria Borioli ( FFyH)

**Departamento de Informática - UNC**

- Prof. Gisela Hirschfeld -DUI

**Facultad de Humanidades y Artes - Escuela de Lenguas - UNR**

- Dra. Florencia Miranda - UNR

**Facultad de Ingeniería-UNER**

- Mgtr. Diana M. Waigandt - UNER

**Universidade Estadual de Londrina - Brasil**

- Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

**Universidade de São Paulo - Brasil**

- Dra. Eliane Gouvêa Lousada

## Comité Científico

- Acir Mário Karwoski (UFTM - Brasil)
- Adair Bonini (UFSC - Brasil)
- Adair Vieira Gonçalves (UFGD- Brasil)
- Alejandra Reguera (UNC -Argentina)
- Ana Maria de Mattos Guimaraes (UNISINOS - Brasil)
- Ana Paula Beato Canato (UFPR - Brasil)
- Anderson Carnin (UNISINOS - Brasil)
- Antónia Coutinho (UNL - Portugal)
- Antonia Dilamar Araújo (UECE - Brasil)
- Bibiana Amado (UNC -Argentina)
- Benedito Gomes Bezerra (UPE/UNICAP - Brasil)
- Cynthia Agra de Brito Neves (UNICAMP - Brasil)
- Charles Bazerman (University of California Santa Bárbara, USA)
- Débora de Carvalho Figueiredo (UFSC - Brasil)
- Désirée Motta Roth (UFSM - Brasil)
- Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
- Eliane Lousada (USP - Brasil)
- Eliana Merlin D, de Barros (UENP/Cornélio Procópio - Brasil)
- Elvira Lopes Nascimento (UEL - Brasil)
- Estela Moyano (UNGS y UFLO - Argentina)
- Federico Navarro (Universidad de O'Higgins - Chile)
- Florencia Miranda (UNR -Argentina)
- Francieli Matzembacher Pintan (UFSM - Brasil)
- Francisco Alves Filho (UFPI - Brasil)
- Graciela Rabuske Hendges (UFSM - Brasil)
- Isolda Carranza (UNC - Argentina)
- Jacqueline Peixoto Barbosa (UNICAMP - Brasil)
- Javier Martínez Ramacciotti (UNC -Argentina)
- Joaquim Dolz (Universidad de Ginebra - Suiza)
- Juliana Assis (PUC-Minas - Brasil)
- Lídia Stutz (Unicentro)
- Lília SantosAbreu Tardelli (UNESP - Brasil)
- Liliana Anglada (UNC -Argentina)
- Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro - Portugal)
- Luis Alejandro Ballesteros (UNC -Argentina)
- Luzia Bueno (Universidade Sao Francisco ...; Brasil)
- Márcia Rodrigues de Souza Mendonca (UNICAMP - Brasil)
- María InésArrizabalaga (UNC -Argentina)
- Maria Socorro Oliveira (UFRN - Brasil)
- Marta Cristina Silva (UFJF - Brasil)
- Natalia Ávila Rayer (PUC-Chile)
- Natasha Artemeva (Carleton University - USA)
- Orlando Vian Jr. (UNIFESP- Brasil)
- Regina Celi Mendes Pereira (UFPB - Brasil)
- Rodrigo Acosta Pereira (UFSC-Brasil)
- Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC - Brasil)
- Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP - Brasil)
- Solange Aranha (UNESP - Brasil)
- Tania Magalhaes (UFJF - Brasil)
- Terezinha Costa Hubes (UNIOESTE - Brasil)
- Vera Lúcia Lopes Cristovao (UEL - Brasil)
- Vera Lúcia Pires (UFSM - Brasil)
- Viviane Heberle (UFSC - Brasil)

### El X SIGET fue co organizado por:

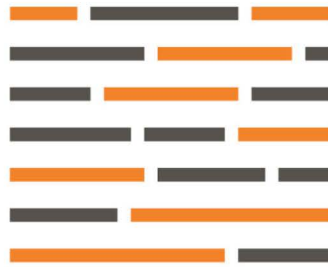
- Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
- Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
- Universidade Estadual de Londrina - Brasil
- Universidade de São Paulo - Brasil
- Grupo de Trabalho Gêneros Textuais - ANPOLL - Brasil

### El X SIGET cuenta con:

- **AVAL ACADÉMICO** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas - UNC (RHCD\_361\_2018)  
<https://drive.google.com/file/d/1m8-HMbaFHb9d1RlcDmRqIYT20C8UVwSz/view?usp=sharing>
- **AVAL ACADÉMICO E INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC (RHCD\_84\_2018)  
[https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK\\_bjZpSHc1LUdib2dOSjVuYldlYlJ3ZU45c1pr/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_bjZpSHc1LUdib2dOSjVuYldlYlJ3ZU45c1pr/view?usp=sharing)
- **AVAL INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC (RHCD\_151\_2019)  
[https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK\\_d1pGQkFwZmZuUEpVeUt6UWFldUZaZDVPdjJ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_d1pGQkFwZmZuUEpVeUt6UWFldUZaZDVPdjJ/view?usp=sharing)
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología - UNC (RHCD\_203\_2019)  
[https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK\\_R1VIODIfcTdmRE9NbjJPU1czZVVEVnh6VjJB/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/0B2kUz3pPMkK_R1VIODIfcTdmRE9NbjJPU1czZVVEVnh6VjJB/view?usp=sharing)
- **INTERÉS ACADÉMICO-INSTITUCIONAL** del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Artes - UNC (RHCD\_0205\_2019)  
<https://drive.google.com/file/d/18vMWlqjylulhvYf76HDimHNKbT6IF3yE/view?usp=sharing>

### El apoyo de:

- ALES ( Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales)
- CÁTEDRA UNESCO para la Lectura y la Escritura
- Agencia Córdoba Turismo - Gobierno de Córdoba



# X SIGET

Simposio Internacional de  
Estudios de Géneros Textuales

16, 17 y 18 de septiembre de 2019

*“Géneros textuales/discursivos,  
prácticas de lenguaje  
y voces del sur en diálogo”*



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



# Índice

14

## **Prefacio**

Benedito Gomes Bezerra

### **Simposio Temático**

**Ensino explícito e aquisição tácita de gêneros acadêmicos: experiências a partir do sul**

17

## **Resumen del Simposio Temático**

Benedito Gomes Bezerra | Acir Mário Karwoski | Francisco Alves Filho

18

## **Resumos de pesquisas de iniciação científica: olhares sobre as práticas de escrita no ensino superior**

Bárbara Olímpia Ramos de Melo | Benedito Gomes Bezerra

29

## **A distribuição das informações no gênero acadêmico ‘enunciado de problema’**

Jose Sales de França Vidal

40

## **Reflexões sobre ensino de gêneros: a resenha acadêmica em um curso de graduação em letras**

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo | Maria Ladjane dos Santos Pereira

52

## **A arquitetura dos recursos textuais-discursivos tipificadores do gênero dossiê de aprendizagem**

Sônia Virginia Martins Pereira | Camila Santos Ferreira

### **Simposio Temático**

**Gênero textual acadêmico-científico: atividades de práticas de linguagem na pesquisa e no ensino**

64

## **Resumen del Simposio Temático**

Maria Virgínia Dias de Ávila | Márcia Aparecida Silva | Eloy Alves Filho

65

## **Letramento acadêmico: uma experiência de produção de resumo científico na esfera acadêmica**

Maria Virgínia Dias de Ávila

74

## **A tecnologia como uma aliada no ensino e aprendizagem**

Andressa Arielly Alves | Cílon César Fagiani

### **Simposio Temático**

**Aspectos críticos de la enseñanza y el aprendizaje de los géneros textuales/discursivos en la educación superior**

84

## **Resumen del Simposio Temático**

Sonia Lizarriturri | Estela Moyano | Diana Waigandt

85

## **Aspectos críticos de la enseñanza de los procedimientos lingüístico-discursivos en géneros académico-disciplinares**

Lizarriturri, Sonia Gabriela | Giammarini, Gabriela Luján

95

**Escribir géneros profesionales en la formación docente inicial**

Salgueiro, María Alejandra | Galante, María Luz | Gaiteri, Jorge

106

**Aproximaciones a la escritura de géneros discursivos/textuales en el campo de inserción profesional de futuros docentes en comunicación social**

Fabiana Castagno | Laura Giménez

**Simposio Temático**

**Escrita acadêmica e formação universitária: questões em torno do processo de letramento acadêmico**

118

**Resumen del Simposio Temático**

Juliana Alves Assis | Maria do Socorro Oliveira | Regina Celi M. Pereira

119

**A modalização do ser, do fazer e do saber na escrita acadêmico-científica**

Fernanda Santana Gomes | Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira

131

**Aspectos funcionais e linguístico-discursivos na abordagem didática do gênero resenha**

Regina Celi Mendes Pereira | Evandro Gonçalves Leite

140

**O letramento acadêmico em cursos superiores de tecnologia: características e propostas didáticas**

Maria Elizete Luz Sáes

**Simposio Temático**

**Géneros discursivos orales del ámbito académico: estrategias del enunciador**

152

**Resumen del Simposio Temático**

Lidia Rosa Soler | Florencia Giménez | Andrea de los Ángeles Canavosio

153

**La función organizativa de la entonación en la clase universitaria en inglés como lengua extranjera (ILE)**

Giménez, Florencia | Canavosio, Andrea de los Ángeles

165

**Prosodia y multimodalidad en presentaciones académicas como tarea pedagógica**

Ricardo Javier Palma | Clarisa Silvana Cañizares

178

**Análisis de las funciones discursivas de los gestos y su relación con elementos prosódicos en una presentación académica**

Andrea Canavosio | Florencia Giménez

189

**Estrategias de enunciación en el discurso académico oral de presentadores hispanohablantes**

Ma. Josefina Díaz | María Garay | Noelia Battellino

201

**El valor social de los recursos prosódicos en el discurso académico oral**

Soler, Lidia Rosa | Ghirardotto, María Verónica

### Simposio Temático

**Géneros textuales desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional: la enseñanza de la lectura y la escritura**

**214**

**Resumen del Simposio Temático**

Liliana Anglada | Cristina Boccia | Ana Inés Calvo

**215**

**Contribuições do ciclo de ensino e de aprendizagem para o trabalho com a dissertação-argumentativa do enem: uma abordagem sistémico-funcional**

Cícera Alves Agostinho de Sá

**225**

**O gênero “redação” no exame nacional do ensino médio brasileiro pela perspectiva do ciclo de ensino e aprendizagem da escola de sydney**

Fabiane Dalben de Faria | Orlando Vian Jr

**236**

**Sobre el tratamiento del género en la clase de lectocomprensión de inglés como lengua extranjera, profesorado de educación superior en historia**

Livia Carolina Ravelo

**244**

**Percepciones docentes sobre la enseñanza basada en el enfoque del género en la educación superior**

Natalia V. Dalla Costa

**255**

**Diferencias y similitudes tras la implementación del programa “Leer para aprender” en la L1 y LE”**

María Belén Oliva | Natalia Ríus

**263**

**Repensando y reconstruyendo los géneros: problemáticas vinculadas con su enseñanza en las disciplinas**

María Lucía Molina | Lucía Natale

### Simposio Temático

**Escribir “la ruptura”. Acerca de la escritura de proyectos de tesis de grado y posgrado**

**274**

**Resumen del Simposio Temático**

Alicia Olmos | Celia Basconzuelo | Felipe Marín

**275**

**Desafíos de la escritura de trabajos finales de la licenciatura en comunicación social: estrategias y recursos multimediales**

Ileana Ibáñez | Carla Ludueña | Ximena Ávila

**284**

**Dispositivos y trayectorias de escritura en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicomotricidad (FES-UPC)**

Claudia María del Valle Rodríguez

**290**

**Escribir en el cierre de la formación docente inicial. Algunas aproximaciones**

Susana Cagnolo | Laura Castro | Carolina Wannaz

**299**

**Posfacio**

Federico Navarro

# Apresentação

Trazer o X SIGET para a Universidade Nacional de Córdoba, e para a Faculdade de Línguas, foi um acontecimento ainda cheio de bons ecos e de muitos desafios.

O primeiro a vencer foi o de lidar com as diferenças culturais entre dois países irmãos, como a Argentina e o Brasil, no que diz respeito aos *modus operandi* para a realização de eventos acadêmicos. Este desafio foi vencido, pouco a pouco, quase diluído nos resultados daquilo que foi o X SIGET UNC 2019. Depois de nove edições brasileiras, em diferentes regiões do Brasil, a décima edição desembarcava, nos dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019, na sede de uma das mais antigas e prestigiadas universidades do mundo, trazendo consigo um verdadeiro manancial de saberes, sobretudo de nossos e nossas colegas pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, mas também do Chile, do Uruguai e da Argentina. Em menor escala, contamos com contribuições da Espanha, de Portugal, da Colômbia, da Grécia, da Espanha, do Canadá, de Portugal e dos Estados Unidos. Essa diversidade contribuiu para consolidar a internacionalização do evento.

Cabe recordar que o evento foi coorganizado pela Universidade Nacional de Córdoba (*Facultad de Lenguas y Facultad de Ciencias de la Comunicación*), pela *Universidad Nacional de Rosario*, pela *Universidad Nacional de Entre Ríos*, pela Universidade de São Paulo e pela Universidade Estadual de Londrina. Além disso, contou com o apoio da *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, da *Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales* e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), do Brasil.

O SIGET tem sua origem no Brasil, na Universidade Estadual de Londrina, região Sul. Aconteceu pela primeira vez em 2003, pela iniciativa das professoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento. Em seguida, teve ainda mais quatro edições no Sul do Brasil: 2004 em União da Vitória (Paraná) sob a coordenação de Acir Mário Karwoski; em 2005 em Santa Maria (Rio Grande do Sul), na Universidade Federal de Santa Maria, com a organização de Désirée Motta-Roth; em 2007, sob a coordenação de Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo e Fábio José Rauen, o evento ocorreu em Tubarão (Santa Catarina). Finalmente, em 2009, em sua 5ª edição, o evento ocorreu em Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), sob a coordenação de Marcos Baltar.

Foi na segunda década do século XXI que o evento mudou de região no Brasil, tendo sido realizado no Nordeste. Em 2011, na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), sob a organização de Maria do Socorro Oliveira e equipe. O evento continuou crescendo e foi realizado, em 2013, em Fortaleza (Ceará), com a coordenação de Dilamar Araújo, também no Nordeste do Brasil.

Foi preciso aguardar 2015 para que o SIGET chegasse à região Sudeste, tendo sido realizado na cidade de São Paulo e congregando quatro universidades do estado: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de São Francisco (USF), com a organização geral de Eliane Gouvêa Lousada. Dois anos depois, em sua IX edição, o SIGET foi para Mato Grosso do Sul, tendo sido realizado em Campo Grande, com a contribuição da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Com a grande experiência acumulada, tinha chegado o momento de o SIGET alçar vôos mais distantes. Em 2005, inicia-se o processo com a presença de Charles Bazerman como conferencista no SIGET realizado na Universidade Federal de Santa Maria. Assim, a internacionalização por meio de convites a especialistas em gêneros textuais/discursivos de outros países para apresentarem seus estudos no Brasil começava a ser ampliada. Tal como afirma Lousada (2020), foi no quarto SIGET, em 2007, que se iniciou um maior processo de internacionalização, caracterizado pela presença de conferencistas e convidados do exterior, para que apresentassem suas pesquisas no Brasil. Esse movimento foi se intensificando até

que, a partir da consulta de Richard Brunel Matias (Universidade Nacional de Córdoba) ao Grupo de Trabalho Gêneros Textuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), por meio da intermediação de Vera Lúcia Lopes Cristovão, a décima edição pôde ancorar-se definitivamente *en la cuna de la Reforma Universitaria*. Com isso, a vocação de expansão do SIGET atravessou os territórios físicos de sua nação de origem para instalar suas reflexões sobre gêneros textuais/discursivos em suas relações com os campos das atividades profissionais, formação docente, letramento acadêmico, literatura, mídia, tecnologias digitais e tantos outros, mas em terras argentinas. Foi dessa forma que o X SIGET - Simpósio Internacional sobre estudos de Gêneros Textuais - deu um grande passo rumo a sua internacionalização, sob a temática “Gêneros textuais/discursivos. Vozes do sul em diálogo”. O evento realizou-se com muito sucesso, contando com 43 simpósios, mais de 546 apresentações, de 12 diferentes países, que fomentaram um rico debate em torno dos gêneros textuais/discursivos e suas interfaces com variados campos da Linguística Aplicada.

Após a realização do evento, o segundo desafio foi materializar os resultados do evento, de modo a torná-lo ainda mais visível, comunicando suas reflexões por meio das publicações dele oriundas. Como equipe coorganizadora, realizamos uma chamada para que os artigos acadêmicos das comunicações se transformassem em livros digitais do X SIGET. Sem se configurar como “anais”, a chamada para o e-book teve por objetivo criar um espaço perene para a divulgação de trabalhos apresentados e debatidos no evento. Para tanto, realizamos uma convocatória que mobilizou a equipe de coordenadores de simpósios e os organizadores, de maneira a fazer a avaliação de todos os textos submetidos para publicação, sugerindo modificações ou recusando textos, se necessário. Foi assim que nasceram os cinco *e-books* que compõem a saga do X SIGET, resultado de sua primeira realização fora do Brasil.

O primeiro livro aborda temáticas relativas a *Géneros Textuales/Discursivos. Actividades profesionales y formación docente*, com prefácio de Maria Izabel Rodrigues Tognato (Unespar) e Lidia Stutz (Unicentro) e com posfácio de Deywid Wagner de Melo (UFAL) e Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL e UNEAL), coordenadores de simpósios nesse eixo. O segundo livro traz contribuições na temática de *Géneros textuales/discursivos académicos*, com prefácio de Benedito Bezerra (Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco) e posfácio de Federico Navarro (Universidad de O'Higgins). O prefácio de Florencia Miranda (Universidad Nacional de Rosario) e o posfácio de Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR) ao terceiro livro são convites para textos acerca de *Géneros textuales/discursivos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. O quarto livro é composto de artigos referentes a *Géneros textuales/discursivos y Literatura/Medios de Comunicación*, com prefácio e posfácio de María Inés Loyola e Mónica María Viada (Universidad Nacional de Córdoba). Com o prefácio de Ana Cristina Lobo Sousa (Universidade Federal de Rondonópolis) e Anair Valênia (Universidade Federal de Goiás) e posfácio de Marlon Luiz Clasen Muraro (Universidade Presbiteriana Mackenzie), o quinto livro é um convite à leitura de textos de quatro simpósios envolvendo o ambiente digital/as tecnologias digitais e um sobre o mestrado profissional em Letras.

Estes cinco *e-books* almejam consolidar as reflexões e debates realizados na UNC em setembro de 2019, deixando sua contribuição, ainda mais internacionalizada, para o avanço dos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos e seus desdobramentos para a formação de professores, para o letramento acadêmico, para as tecnologias digitais e mídias aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, para as atividades profissionais e para a literatura. De acesso livre, nosso intuito é que cada um desses *e-books* contribua com as pesquisas em desenvolvimento e futuras nos doze países representados pelo SIGET-2019 e pelas demais comunidades acadêmicas que queiram conhecer os novos estudos e pesquisas sobre a temática dos gêneros textuais/discursivos em suas variadas interfaces.

Desejamos a todos uma boa leitura e um bom proveito em suas pesquisas!

Richard Brunel Matias  
Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Eliane Gouvêa Lousada

# Prefacio

**D**e início, gostaria de agradecer à comissão organizadora do X SIGET pelo convite para prefaciar este livro, além de registrar a minha alegria por vir à luz mais um volume de bons trabalhos dedicados ao tema dos gêneros, neste caso, acadêmicos. É uma satisfação constatar que o SIGET mantém sua relevância como, creio, o maior evento internacional dedicado aos estudos de gênero e, o que é mais importante, que a temática dos gêneros reafirma sua centralidade e seu caráter, até o momento, inesgotável. O gênero é um conceito poderoso.

Entre os poderes do gênero, creio que deve ser destacado o seu efeito contextualizador. No uso da linguagem, navegamos na generalidade enquanto não especificamos o gênero. Veja-se o caso da escrita e da oralidade acadêmica. Não é possível ser muito específico, nem do ponto de vista teórico nem da perspectiva aplicada, enquanto tentamos compreender a oralidade e a escrita acadêmica como um bloco, como se fossem uma coisa só. Um passo à frente é dado quando se reconhece a variação no discurso acadêmico oral ou escrito, se consideradas as diferentes áreas do saber e as diferentes situações enunciativas. Mesmo assim, a noção de discurso, isoladamente, apenas nos permite uma apreciação um tanto abstrata, generalizante, dos usos da linguagem no ambiente acadêmico.

A noção de texto, a meu ver, também pouco contribui para uma visão contextualizada da língua em uso. Afinal, “texto” pode ser qualquer unidade de comunicação falada ou escrita. Pode ser um *abstract* de 100 palavras ou uma tese de 300 páginas. Uma pergunta feita a um conferencista ou a conferência em si. Somente o gênero é capaz de imediatamente ativar um modelo de contexto na mente do ouvinte ou do leitor.

É disso que estamos falando neste livro *Gêneros textuais/discursivos acadêmicos*, diante de trabalhos que enfocam diversos gêneros acadêmicos escritos e também falados. Por meio da noção de gênero, tão centralmente cultivada pelo SIGET, é possível superar, como propunha Bhatia (2004), a simplificação e a idealização da linguagem e adentrar ao “mundo real do discurso”. Em vários aspectos, o gênero nos ajuda a criar contextos para e nesse mundo real.

Observe-se, pois, que este volume trata de gêneros acadêmicos. A especificação do domínio discursivo chama a atenção para a complexidade das práticas interacionais e comunicativas em foco. São diversos os gêneros em que se atualiza o discurso acadêmico, e os trabalhos aqui publicados dão farto testemunho disso. Essa diversidade de realizações do discurso acadêmico gera também uma diversidade de desafios de natureza teórica e aplicada. Neste livro se encontram, por exemplo, estudos sobre o resumo, a resenha, o dossiê de aprendizagem, o enunciado de problema, a apresentação acadêmica oral, a dissertação e a tese, entre outros.

Uma segunda observação é que o gênero, enquanto elemento contextualizador (e contextualizado), demanda um olhar para as inter-relações, para além das formas individualizadas e conseqüentemente idealizadas. Especialmente quando visto da perspectiva dos letramentos acadêmicos, é extremamente necessário que se perceba que nenhum gênero pode ser bem compreendido se abordado como uma entidade autônoma. Prospectiva ou retrospectivamente, os gêneros apontam para outros gêneros. Nenhum gênero simplesmente surge *ex nihilo*. Nos termos de Freedman (2002), a realização de um gênero se dá em virtude de sua apreensão pelos usuários, o que implica não apenas a *produção*, mas a *troca* de dois ou mais textos. Essa constatação traz implicações teóricas e pedagógicas importantes.

Em decorrência de suas inter-relações, os gêneros (acadêmicos e outros) constituem e são constituídos em agrupamentos descritíveis por diferentes metáforas: redes, ecologias, sistemas, conjuntos, colônias, repertórios, cadeias. Ponto em comum nessas descrições é levar em conta quem, para quem, por que, quando, como, para que e o que escreve. Numa palavra, os gêneros recorrentemente se atualizam em contextos, enquanto os (re)criam de modo sistemático, porém dinâmico.

Um aspecto adicional a destacar é que os gêneros, entendidos como artefatos poderosamente contextualizadores e contextualizados, exigem ser compreendidos mais que como mero exercício de escrita ou de oralidade, convenientemente reproduzidos em sala de aula. Assim, faz sentido ecoar Bazerman (2005) para dizer que os gêneros acadêmicos são as formas como organizamos nossa vida e nossas atividades na universidade e no meio acadêmico mais amplo. A partir da complexidade da vida e das atividades acadêmicas, podemos enxergar com mais clareza a complexidade dos gêneros acadêmicos. E o inverso é plenamente verdadeiro.

Os estudos apresentados neste volume evocam essas e muitas outras possíveis reflexões sobre o fascinante objeto de estudo que é o gênero. O SIGET já era um evento consagrado como o *locus* privilegiado de visibilização de uma vigorosa prática de pesquisa no Brasil, onde o evento foi gestado, em diálogo com as abordagens internacionais sobre a temática. Afortunadamente, em sua décima edição, o evento se estende de modo especial para os demais países latino-americanos, ao ser realizado em Córdoba, Argentina. A riqueza dos trabalhos apresentados neste volume mostra o acerto da decisão de levar o SIGET a esse novo estágio.

Enfim, o livro concretiza o convite ao aprofundamento dos diálogos entre as “vozes do Sul”, representado pelo X SIGET. Esperemos que esses diálogos sejam cada vez mais, frequentes, intensos e produtivos.

**Benedito Gomes Bezerra**

Universidade Católica de Pernambuco

Universidade de Pernambuco

Garanhuns, Pernambuco, Brasil, 29/09/2020

## REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BHATIA, Vijay K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.
- FREADMAN, Anne. Uptake. In: COE, Richard; LINGARD, Lorelei; TESLENKO, Tatiana (ed.). *The rhetoric and ideology of genre*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 2002. p. 39-53.

Simposio Temático

**Ensino explícito e aquisição tácita  
de gêneros acadêmicos: experiências  
a partir do sul**



## Resumen del Simposio Temático

# Ensino explícito e aquisição tácita de gêneros acadêmicos: experiências a partir do sul

### Coordinadores

**Benedito Gomes Bezerra** (UNICAP/UPE)  
beneditobezerra@gmail.com

**Acir Mário Karwoski** (UFTM)  
acirmario@gmail.com

**Francisco Alves Filho** (UFPI)  
chicofilhoo@gmail.com

**N**a pedagogia de gêneros de base retórica, admitem-se três perspectivas acerca do ensino/aprendizagem de gêneros: i) o ensino explícito baseado na sala de aula,; ii) a aquisição mediante imersão ou iii) uma abordagem mista, dita interativa, que contempla tanto aspectos do ensino explícito como a imersão em situações reais de interação. O objetivo deste Simpósio Temático é apresentar e discutir trabalhos realizados sob distintos enfoques teóricos e que se dediquem a analisar, por um lado, o papel de métodos, modelos ou roteiros, entendidos como instrução explícita, no ensino/aprendizagem de diferentes gêneros acadêmicos, sejam escritos ou orais, “públicos” ou de “suporte” (SWALES; FEAKE, 2011); por outro lado, trabalhos que operem sob a perspectiva da aquisição de gêneros em situações de efetiva produção, circulação e recepção dos gêneros, com ou sem a mediação do ensino em sala de aula. Serão acolhidas, portanto, propostas envolvendo gêneros acadêmicos trabalhados em sala de aula de graduação ou de pós-graduação ou referentes à prática acadêmica profissional, por exemplo, relativa à escrita para publicação, participação em bancas de trabalho final de cursos ou emissão de pareceres, entre muitas outras possibilidades. Assim, serão bem-vindas propostas de trabalho ancoradas nas mais diversas perspectivas teóricas, que permitam refletir sobre o eventual papel tanto do ensino explícito das convenções de gêneros acadêmicos como da imersão do estudante ou do profissional na comunidade discursiva e disciplinar para o desenvolvimento de habilidades de escrita e de oralidade adequadas ao ambiente acadêmico. Os trabalhos poderão ser submetidos e apresentados em uma das línguas previstas pelo evento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem de gêneros; Ensino explícito; Imersão; Gêneros acadêmicos.

## Resumos de pesquisas de iniciação científica: olhares sobre as práticas de escrita no ensino superior \*

Bárbara Olímpia Ramos de Melo  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
barbaraolimpia@gmail.com

Benedito Gomes Bezerra  
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)  
Universidade de Pernambuco (UPE)  
beneditobezerra@gmail.com

### RESUMO

Este artigo traz o recorte de uma pesquisa mais abrangente realizada em estágio pós-doutoral, e teve como objetivo investigar exemplares de resumos como elementos pertencentes a uma cadeia de gêneros acadêmicos, observando a condução, distribuição e organização das informações típicas do gênero. À luz das abordagens sociorretóricas de gênero, especialmente em autores como Swales (1990), Biasi-Rodrigues (1998; 2009), Araújo (1999), Bezerra (2012; 2015; 2017) e Oliveira (2017), realizamos um estudo quali-quantitativo baseado em um corpus constituído por 32 exemplares de resumos da grande área de Ciências Humanas, inscritos no Seminário de Iniciação Científica de uma universidade pública do Estado do Piauí, Nordeste do Brasil. Como resultado das análises, apresentamos um quadro demonstrativo de como os autores dos textos organizam as informações no gênero resumo, bem como constatamos que tal organização textual corresponde apenas parcialmente à descrição de pesquisas anteriormente realizadas com o mesmo gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos acadêmicos; Escrita; Gêneros; Resumo

### RESUMEN

Este artículo presenta el recorte de una investigación más amplia llevada a cabo en una pasantía posdoctoral, y tiene como objetivo investigar resúmenes académicos como elementos pertenecientes a una cadena de géneros académicos, observando la conducción, distribución y organización de la información típicas del género. A la luz de los enfoques socio-retóricos de género, especialmente en autores como Swales (1990), Biasi-Rodrigues (1998 y 2009), Araújo (1999), Bezerra (2012, 2015 y 2017) y Oliveira (2017), realizamos la investigación cualitativa y cuantitativa, basada en un corpus con 32 ejemplares de resúmenes de la gran área de las ciencias humanas, inscritas en el XVI Seminario de Iniciación Científica de una universidad pública del Estado de Piauí, Nordeste de Brasil. Como resultado de los análisis, presentamos una tabla demostrativa de cómo los autores de los textos organizan la conducción de la información en el género resumen, así como que dicha organización textual está solo parcialmente de acuerdo con la descripción de las investigaciones previamente realizadas con el mismo género.

**PALABRAS CLAVE:** Literacidades académicas; Escritura; Géneros; Resumen

\* Este estudo contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo Nº 145656/2018-7, ao qual agradecemos.

## INTRODUÇÃO

As práticas de escrita no ambiente acadêmico têm suscitado pesquisas e reflexões, especialmente no que se refere à produção de gêneros mais canônicos e de circulação predominante nas esferas comunicativas da graduação e da pós-graduação. Vejam-se, por exemplo, as pesquisas de Biasi-Rodrigues (1998; 2009), Araújo (1999), Bezerra (2012; 2015; 2017), Oliveira (2017), Bezerra e Ledo (2018) e Alves-Filho (2018), que trazem importantes contribuições para a temática.

Neste artigo, abordamos a caracterização do gênero resumo de pesquisa de Iniciação Científica, considerando-o como um gênero com especificidades contextuais bem marcadas em relação a outras modalidades de resumos acadêmicos. Nesse sentido, procuramos levar em conta as singularidades da organização e da distribuição das informações nesses resumos conforme produzidos para fins de submissão ao Seminário de Iniciação Científica de uma universidade pública.

O resumo é um gênero frequentemente produzido, lido e, conseqüentemente, conhecido no meio acadêmico. Diversas práticas de letramento na universidade incluem a comunicação por meio do resumo, que a rigor não é apenas um gênero, mas uma “constelação” de gêneros. Existem os resumos de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, resumos de especialização, de dissertações, de teses, de artigos científicos e ainda os resumos que são submetidos a eventos científicos (cf. OLIVEIRA, 2017), geralmente resultantes de pesquisas acadêmicas finalizadas, em andamento ou simplesmente projetadas para serem realizadas até a data do evento.

Neste trabalho, os exemplares de resumo que tomamos como objetos de análise são aqueles resultantes de pesquisas promovidas por programas de Iniciação Científica (IC) no âmbito dos cursos de graduação. Esses resumos são construídos a partir dos relatórios finais das pesquisas de IC e posteriormente submetidos ao evento institucional para apresentação dos resultados de tais pesquisas.

O corpo do presente artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos a concepção de gêneros em que nos baseamos e em seguida apresentamos a perspectiva que orientou o nosso olhar para os resumos. Na seção seguinte, realizamos a análise e a discussão dos dados e achados, antes de concluir com as considerações finais.

## CONCEPÇÃO SOCIORRETÓRICA DE GÊNERO

A abordagem teórica de Swales (1990), com a qual nos alinhamos, considera que o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por intermédio da análise de elementos linguísticos. É a partir desse pensamento que Swales (1990) se volta para o conceito de gênero, pois, para o autor, conhecer o gênero depende de conhecimentos além daqueles presentes no texto. Tal perspectiva leva o pesquisador a questionar possíveis fragilidades no conceito de gênero,

pois a noção de gênero é, muitas vezes, reduzida a alguma espécie de fórmula textual, de modo que se perdem totalmente os aspectos sociais e discursivos que também definem o fenômeno.

Assim, a concepção de gênero encontrada na obra de Swales (1990) é formulada de modo a evitar essa postura reducionista em relação ao conceito. Para tanto, o autor parte de conceitos advindos de quatro campos distintos: estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos. De acordo com Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), foram as informações advindas desses quatro campos de estudos que inspiraram Swales (1990) a formular um conceito de gênero construído a partir de cinco características basilares.

A primeira característica apontada pelo autor é ideia de *classe*, que sinaliza um agrupamento de textos que apresentam semelhanças de vários tipos, não só formais, como sendo pertencentes ao mesmo gênero. A segunda característica é a de *propósito comunicativo*, que se refere à finalidade e ao objetivo de realizar um evento comunicativo em situações reais vividas pelos indivíduos ou pelos grupos sociais, como forma de estar e de agir nessas situações. Inicialmente, esse critério seria o ponto fundamental na definição e identificação de um gênero, ou seja, seria a força motivadora do evento comunicativo. Entretanto, Swales (2009) reconhece problemas nesse critério, visto que o propósito comunicativo nem sempre se manifesta explicitamente, bem como costuma haver mais de um propósito que motiva a produção de um gênero, o que dificulta, portanto, a sua identificação.

A terceira característica ressaltada por Swales (1990) é a noção de prototipicidade, que aponta para o reconhecimento, por parte da comunidade discursiva, de textos que se agrupam por particularidades em comum e que por isso mesmo remetem a modelos cognitivos reconhecíveis pelos usuários. A lógica ou razão, quarta característica, indica que as convenções da estrutura de um gênero estão relacionadas com o propósito que ele permite cumprir. Finalmente, a terminologia, última característica, está relacionada com a nomenclatura aplicada aos gêneros e evidencia como os usuários os entendem em situações reais de uso.

Tomando por base essas cinco características, Swales desenvolve a seguinte concepção operacional de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e tanto influencia como restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes [...] Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades (SWALES, 1990, p. 58).

## O GÊNERO RESUMO E OS RESUMOS DE PESQUISAS DE IC

Podemos afirmar que o resumo de IC integra o que Swales (2004) denomina de cadeia de gêneros, ou seja, é parte constitutiva de uma situação comunicativa em que vários gêneros se relacionam entre si em termos de uma sucessão de eventos comunicativos. Conforme Bezerra (2017, p. 59), “o conceito da cadeia de gêneros permite o agrupamento de gêneros intimamente relacionados e que se relacionam numa ordem cronológica ditada por procedimentos bastante estereotipados”. Entre os gêneros que compõem a cadeia em que se insere o nosso objeto de estudo, podemos mencionar o projeto de pesquisa, o relatório final da pesquisa, o edital de inscrição no Simpósio de Iniciação Científica, o *resumo*, a carta de aceite, os anais do evento, o pôster acadêmico (*banner*) ou a apresentação de *slides* com o texto a ser apresentado durante o evento e o certificado de participação.

Conforme Oliveira (2017, p. 15)

o resumo de comunicação em tamanho é um menor gênero acadêmico autônomo. É autônomo porque circula isoladamente do gênero que resume, ao contrário de outros resumos diários que circulam juntamente com o texto maior do qual fazem parte. Nisso o resumo de comunicação precede o texto maior, não é uma redução do texto-fonte.

Esta singularidade apontada por Oliveira (2017), qual seja, o fato de o resumo de comunicação ser um gênero autônomo, foi importante para nosso estudo, pois os resumos que compõem o *corpus* desta pesquisa são assim caracterizados e têm como texto-fonte um relatório final de pesquisa.

No Brasil, relevantes pesquisas sobre a definição e estruturação dos resumos têm sido realizadas. Um dos estudos mais impactantes, de maior fôlego, foi possivelmente o que resultou na tese de doutoramento de Biasi-Rodrigues (1998). Como resultado da pesquisa, a autora apresenta a descrição retórica de resumos de dissertações de mestrado na área de Linguística, em uma adaptação do Modelo CARS (*Create a Research Space – Criar um Espaço de Pesquisa*), proposto por Swales (1990) em seus estudos sobre a introdução do artigo científico. Biasi-Rodrigues (1998) constata, após a análise de 134 resumos de dissertações de mestrado, que, apesar da relativa flexibilidade do gênero, é possível construir um modelo da organização retórica dos resumos de dissertação, conforme texto abaixo.

Quadro 1: Organização retórica de resumos de dissertação de mestrado

Unidade retórica 1 – Apresentando a pesquisa	
Subunidade 1A – Expondo o tópico principal	e / ou
Subunidade 1B – Apresentando o(s) objetivo(s)	e / ou
Subunidade 2 – Apresentando a(s) hipótese(s)	
Unidade retórica 2 – Contextualização da pesquisa	
Subunidade 1 – Indicando área(s) de conhecimento	e / ou
Subunidade 2 – Citando pesquisas / teorias / modelos anteriores	e / ou
Subunidade 3 – Apresentando um problema	
Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia	
Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos gerais	e / ou
Subunidade 1B – Relacionando variáveis / fatores de controle	e / ou
Subunidade 2 – Citando / Descrevendo o(s) método(s)	
Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados	
Subunidade 1A – Apresentando fato(s) / achado(s)	e / ou
Subunidade 1B – Comentando evidência(s)	
Unidade retórica 5 – Conclusão(ões) da pesquisa	
Subunidade 1A – apresentando conclusão(ões)	e / ou
Subunidade 1B – Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	e / ou
Subunidade 2 – Oferecendo / apontando contribuição (ões)	e / ou
Subunidade 3 – Fazendo recomendação(ões) / sugestão (ões)	

Fonte: Biasi-Rodrigues (1998)

Acerca da flutuação terminológica na aplicação do Modelo CARS, observamos que Biasi-Rodrigues (1998) adota o termo “unidade retórica” em vez de “movimentos”, como em Swales (1990). Da mesma forma, os “passos” do autor são renomeados como “subunidades”. Entretanto, na nossa concepção, tal diferenciação terminológica não interfere no sentido do fenômeno analisado pela pesquisadora, nem rompe com o marco teórico utilizado.

Apesar de haver pistas léxico-gramaticais que apontam para cada movimento em particular, este não é concebido como uma unidade formal, sintática, por exemplo, mas como uma unidade funcional da organização do texto. Os movimentos retóricos são

estratégias utilizadas pelo escritor para atingir um determinado objetivo intencionado, além de evidenciar os propósitos comunicativos do gênero e as expectativas de uma determinada comunidade discursiva.

Comparando os movimentos e passos, ou as unidades e subunidades, conforme a proposta de Biasi-Rodrigues (1998) e de Araújo (1999), com os elementos estruturais recomendados no Edital PROP/UESPI 02/2017, percebemos similaridades, conforme pode ser observado na síntese apresentada no Quadro 2:

Quadro 2: Elementos constitutivos do resumo

	Biasi-Rodrigues (1998)	Araújo (1999)	Edital Prop/UESPI 02/2017
01	Apresentação da pesquisa	Situando a pesquisa	Introdução
02	Contextualização da pesquisa	Apresentando a pesquisa	Objetivos
03	Apresentação da Metodologia	Descrevendo a metodologia	Métodos utilizados
04	Sumarização dos resultados	Sumarizando os resultados	Resultados obtidos
05	Conclusão da Pesquisa	Concluindo a pesquisa	Conclusões

Fonte: Elaborado pelos autores

A principal diferença entre os marcadores de condução da informação das pesquisas de Biasi-Rodrigues (1998; 2009) e de Araújo (1999), em relação ao que é solicitado nos resumos do XVI Seminário de Iniciação Científica, diz respeito aos itens 01 e 02 do Quadro 2. Conforme as orientações do Edital PROP/UESPI/2017, nas instruções para elaboração dos resumos que foram submetidos ao seminário, no item que corresponde à introdução espera-se que os proponentes apresentem e contextualizem a pesquisa. Já em relação aos objetivos, no modelo proposto pelo evento de IC, há um item com recomendação específica e exclusiva para esta informação.

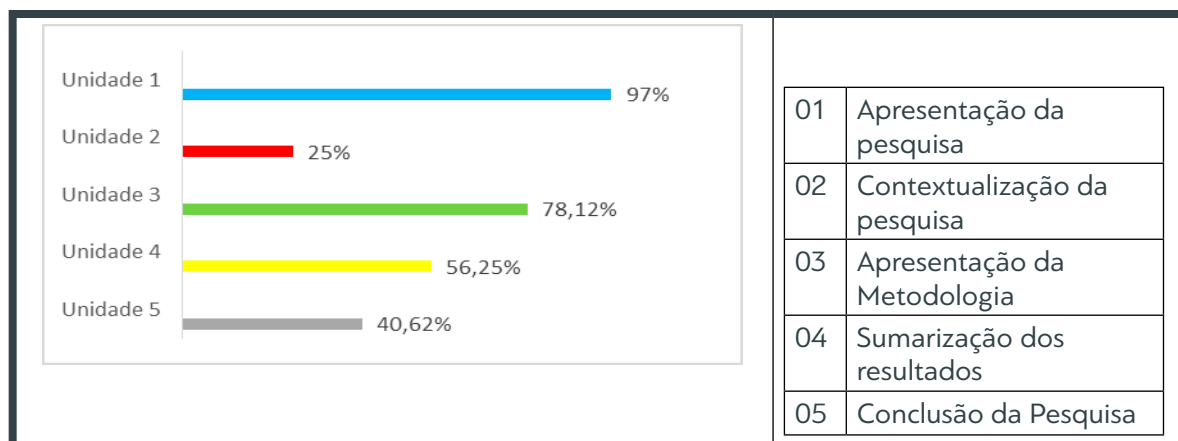
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da análise do *corpus* selecionado, descrevemos como se dá a condução, organização e distribuição da informação nos resumos, tendo como parâmetro de análise o modelo CARS, proposto por Swales (1990), conforme adaptado por Biasi-Rodrigues (1998; 2009) e Araújo (1999) para o estudo de resumos. O tratamento dos dados seguiu uma perspectiva quali-quantitativa, pois tanto verificamos o quantitativo de ocorrências dos movimentos constantes em cada um dos textos, como também discutimos como tais ocorrências colaboram para a adequada condução das informações e apontam para o processo de letramento acadêmico dos estudantes produtores dos resumos.

A seguir apresentamos, nos gráficos 1 e 2, as unidades e subunidades que

ocorreram no *corpus* analisado.

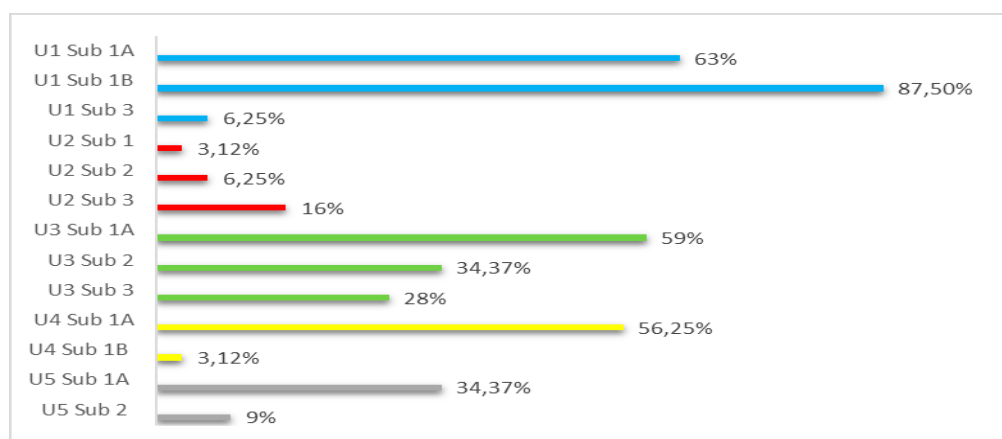
Gráfico 1: Unidades retóricas encontradas no corpus



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa

Como podemos perceber no Gráfico 1, a unidade retórica mais recorrente foi a apresentação da pesquisa. Conforme Biasi-Rodrigues (1998), essa unidade expõe o tópico principal, os objetivos e as hipóteses. A segunda unidade retórica mais presente no corpus foi a Unidade 3, que apresenta a metodologia. Nessa unidade, conforme Biasi-Rodrigues (1998), podem aparecer as seguintes subunidades: “indicando área(s) de conhecimento”, “citando pesquisas/teorias/modelos anteriores” e “apresentando um problema”. A propósito dessas duas unidades, o corpus de nosso estudo apresentou duas subunidades não descritas no estudo de Biasi-Rodrigues (1998) quais sejam: “justificando a pesquisa” e “apresentando/detalhando o corpus”. Em relação às subunidades, foram estes os números encontrados:

Gráfico 2: Subunidades retóricas encontradas no corpus



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa



Para ilustrar os dados quantitativos, apresentamos um exemplar de resumo que compõe o *corpus* da pesquisa, que em seguida é analisado quanto às estratégias retóricas verificadas. Para melhor compreensão da análise, cada movimento é sinalizado por uma cor específica.

Exemplo I: Resumo “A ENERGIA EÓLICA E AS ESTRATÉGIAS DE MODERNIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DO PIAUÍ”  
(SUBÁREA: GEOGRAFIA)

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel dos projetos de geração de energia eólica na modernização e reconfiguração do território do Piauí. Para isso foi necessário conhecer os instrumentos públicos de planejamento e os projetos dedicados à geração de energia eólica no território do Piauí; identificar os agentes envolvidos (Grupos empresariais) com a instalação dos empreendimentos destinados à geração de energia eólica no Piauí; compreendendo a distribuição geográfica de tais empreendimentos de geração de energia e sua aplicação no que se refere às dinâmicas produtivas consideradas estratégicas para a modernização do território. Para alcançar o objetivo da pesquisa e atingir as metas propostas, a metodologia utilizada foi realização da pesquisa bibliográfica sobre as forças atuantes na expansão geográfica do capitalismo, foram analisadas obras de autores como Harvey (2003,2005). A pesquisa documental e jornalística foi destinada ao levantamento sobre a capacidade de geração eólica através de dados ANEEL e do Governo do Estado do Piauí e sobre as instalações das empresas de capital privado com investimentos em complexos eólicos como a Ômega Energia no norte do estado e a Casas dos Ventos no sudoeste piauiense, onde foram identificados os números de Aero geradores e a quantidade de megawatts (MW) de produção desses complexos, seguindo com a produção de um mapa temático identificando a localização dos municípios desses investimentos no estado do Piauí. O Governo do Estado tem incentivado cada vez mais os investimentos dos setores de energia, com políticas públicas e incentivos à iniciativa privada, atraindo diversas empresas para seu território. A construção de parques eólicos garante estrutura fundamental para a estratégia de modernização do território do Piauí, configurado como um espaço periférico capaz de receber investimentos e abrir-se à novas formas de exploração do capital.

Considerando o texto no todo, identificamos a ocorrência das seguintes unidades e respectivas subunidades retóricas, listadas com as cores correspondentes a sua marcação no exemplo, para facilitar a leitura:

Unidade retórica 1 – Apresentando a pesquisa

Subunidade 1B – Apresentando os objetivos

Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia

Subunidade 2 – Citando/Descrevendo os métodos

Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados

Subunidade 1A – Apresentando fatos/ achados

Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia

Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos gerais

Unidade retórica 5 – Conclusão da pesquisa

Subunidade 1A – Apresentando conclusões

No exemplo, a Unidade 1 manifesta-se por meio da subunidade “apresentando os objetivos”, que é a estratégia adotada para iniciar o texto. Em seguida, encontramos a Unidade 3, que de forma bastante interessante aparece duas vezes, intercalada pela Unidade 4. O autor do resumo utiliza esse movimento para citar e descrever os métodos adotados, bem como para descrever os procedimentos utilizados. A Unidade 4 é inserida entre as duas estratégias da Unidade 3 para apresentar achados da pesquisa. Por fim, observamos a manifestação da Unidade 5, representada pela subunidade “apresentando conclusões”. A Unidade 2, dedicada à contextualização da pesquisa, não ocorre nesse resumo. Como mostra o Gráfico 1, essa unidade ocorre apenas 25% das vezes no *corpus* analisado.

Podemos afirmar que, no *corpus*, o Exemplo 1 retrata muitos dos exemplares analisados neste estudo. Em outras palavras, na análise de resumos resultantes de relatórios finais de pesquisas de iniciação científica que constituem o *corpus* desta pesquisa, encontramos o seguinte esquema retórico:

Quadro 2: Organização retórica de resumos de IC da grande área de Ciências Humanas

Unidade retórica 1 – Apresentação da pesquisa		
Subunidade 1A – Apresentando o(s) objetivo(s)		e/ou
Subunidade 1B – Expondo o tópico principal		e/ou
<b>Subunidade 2 – Justificando a pesquisa</b>		
Unidade retórica 2 – Contextualização da pesquisa		
Subunidade 1 – Apresentando um problema		ou
Subunidade 2 – Citando pesquisas/ teorias/ modelos anteriores		ou
Subunidade 3 – Indicando áreas do conhecimento		
Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia		
Subunidade 1 – Descrevendo procedimentos gerais		e/ou
Subunidade 2 – Citando/Descrevendo o(s) método(s)		e/ou
<b>Subunidade 3 – Apresentando/ detalhando o corpus</b>		
Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados		
Subunidade 1A – Apresentando fato(s) achado(s)		e/ou
Subunidade 1B – Comentando evidências		
Unidade retórica 5 – Conclusão(ões) da pesquisa		
Subunidade 1A – Apresentando conclusão(ões)		e/ou
Subunidade 2 – Oferecendo/ apontando contribuições		

Fonte: Elaborado pelos autores

Chegamos a esse esquema retórico após a análise dos 32 resumos que constituem nosso *corpus*. Como é possível perceber, em relação ao esquema proposto por Biasi-Rodrigues (1998), retratado na Figura 1, duas novas subunidades foram identificadas: a subunidade 2, da unidade retórica 1, em que os produtores dos resumos justificam suas pesquisas; e a subunidade 3, da unidade retórica 3, na qual os autores detalham as constituição do *corpus*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida nos levou a encontrar um esquema retóricos com algumas diferenças em relação ao modelo descrito por Biasi-Rodrigues (1998) e por Araújo (1999), mais especificamente, duas subunidades retóricas não descritas nas análises dos resumos de dissertação de mestrado na subárea da linguística.

Isso nos leva a pensar sobre dois aspectos importantes para os estudos de gêneros: o contexto e o letramento acadêmicos dos autores dos resumos. Estes dois elementos apontam pistas para estudos futuros, pois mostraram que a constituição retórica dos textos analisados pode ser influenciada por eles.

Em relação aos contextos de produção, as pesquisas tiveram diferenças significativas, sendo a mais marcada a situação comunicativa em que os textos foram produzidos: na pesquisa de Biasi-Rodrigues (1998), foram resumos de dissertação de linguística, ao passo que no presente estudo foram resumos de relatórios de pesquisa de iniciação científica, inscritos em evento científico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. D. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. *Revista do GELNE (UFC)*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 26-30, 1999.
- BEZERRA, B. G. Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.
- BEZERRA, B. G.; LEDO, A. C. O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina*. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, v. 1, p. 173-205.

- BIASI-RODRIGUES, B. Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, Florianópolis, 1998.
- BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva na comunidade acadêmica. *In*: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Orgs.). Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 49-75.
- BIASI-RODRIGUES, B; HEMAIS, B. ARAÚJO, J.C. Análise de gênero na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. *In*: BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J.C; SOUSA, S.C.T. Gêneros textuais e comunidade discursiva: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA. J. H. P. de. Análise de gênero em contextos específicos: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Recife, PPCL/Unicap, 2017.
- SWALES, J. M. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. Research genres: exploration and applications. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 2004.

## A distribuição das informações no gênero acadêmico ‘enunciado de problema’

Jose Sales de França Vidal  
Universidade Católica de Pernambuco  
sales.vidal@unicap.br

### RESUMEN

En la enseñanza de cursos de grado como Administración de Empresas, Economía, Contabilidad e Ingeniería, por ejemplo, el maestro usa el género textual ‘Enunciado del problema’, en adelante EP, para evaluar a sus estudiantes en actividades de establecimiento de conocimiento (clases y ejercicios) y en la evaluación de asignaturas (exámenes y trabajos), lo que lo convierte en uno de los géneros textuales más típicos en el contexto académico. La producción del género EP generalmente es realizada por el maestro o copiado de los libros de texto, y debe estar alineada con los objetivos didácticos y el programa de estudios de cada asignatura, además de cumplir con las peculiaridades y especificidades relacionadas con los estudiantes, la clase, el cambio, la región y la cultura. Ante esto, este estudio tiene como objetivo describir las estrategias retóricas que guían la organización de la información en el género EP, de acuerdo con la metodología socio-retórica de acuerdo con la metodología socio-retórica del análisis de género del inglés para fines específicos y, específicamente, por el Modelo CARS propuesto por Swales (1990), adaptado al objeto de estudio en foco. Del análisis de un corpus de 24 enunciado del problemas propuestas en un libro de texto utilizado como referencia básica de curso de Administración de una universidad comunitaria en el Estado de Pernambuco, se identificaron los movimientos y pasos retóricos utilizados por el autor para lograr los propósitos comunicativos de los enunciados del problemas. Por lo tanto, el modelo de análisis de género EP, propuesto aquí, puede usarse como base para que el maestro elabore sus propios enunciados, basados en un proceso de adquisición de género en una perspectiva mixta (interactiva), contemplando ambos aspectos de la enseñanza explícita (uso de un ‘modelo de análisis’) y la inmersión en situaciones reales de interacción en el aula, locus natural del género EP.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo CARS; Enunciado del problema; Género; Movimientos Retóricos

### RESUMO

No ensino de cursos de graduação, como Administração, Economia, Ciências Contábeis e Engenharias, por exemplo, o professor utiliza o gênero textual ‘Enunciado de Problema’, doravante EP, para avaliar os seus alunos em atividades de fixação de conhecimento (aulas e exercícios) e na avaliação de disciplinas (provas e trabalhos), o que o torna um dos gêneros textuais mais típicos do contexto acadêmico. A produção do gênero EP costuma ser feita pelo professor ou copiado de livros didáticos, e deve estar alinhada aos objetivos didáticos e aos conteúdos programáticos de cada disciplina, além de atender às peculiaridades e especificidades relacionadas aos alunos, turma, turno, região e cultura. Diante disso, esse estudo visa descrever as estratégias retóricas que orientam a organização das informações no gênero EP. O estudo se orientou pela metodologia socioretórica de análise de gêneros do Inglês para Fins Específicos e, especificamente, pelo Modelo CARS proposto por Swales (1990), adaptado para o objeto de estudo em foco. A partir da análise de um corpus de 24 enunciados de problemas propostos em livro didático utilizado como referência básica de disciplinas do Curso de Administração de uma universidade comunitária do Estado de Pernambuco, foram identificados os movimentos e os passos retóricos utilizados pelo autor para atingir os propósitos comunicativos dos enunciados. Dessa forma, o modelo de análise do gênero EP, aqui proposto, poderá ser utilizado como base para o professor elaborar seus próprios enunciados, a partir de um processo de aquisição de gênero numa perspectiva de abordagem mista (interativa), contemplando tanto aspectos do ensino explícito (utilização de um ‘modelo de análise’) como a imersão em situações reais de interação, na sala de aula, lócus natural do gênero EP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciado de Problema; Modelo CARS; gênero; movimentos retóricos

\* Mestre em Sistemas de Transportes (Logística) pelo Instituto Militar de Engenharia – IME (Rio de Janeiro, 1991), Mestre em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Recife, 2000) e Doutorando em Ciências da Linguagem, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (Recife, 2016-2019).

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar minhas atividades como docente, ao final da década de 1990, optei por utilizar os enunciados de problemas propostos em livro didático (LD) utilizado como bibliografia básica das disciplinas Gestão Produção e Operações I e II, do Curso de Administração da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Com o passar dos anos, passei a constatar que tal comodidade e facilidade, a de copiar *ipsis litteris* os textos dos enunciados de problemas do LD, estava se transformando em dificuldades relacionadas a diversos aspectos presentes nos processos de avaliação discente, tais como: a inclusão de objetivos específicos definidos no programa da disciplina; a inclusão de questões que contemplem a interdisciplinaridade, o estudo de caso, a opção de respostas múltiplas e a identificação de sentenças verdadeiras e falsas; a inclusão de novas formas de avaliação, em função da disponibilidade de inovações proporcionadas por novas tecnologias, dispositivos e avanços da internet; e, também, a impossibilidade de considerar o contexto da sala de aula, ou seja, às peculiaridades e especificidades relacionadas aos alunos, turma, turno, região e cultura. Além de todas estas dificuldades, ao optar por copiar enunciados de um LD, por exemplo, o docente abdica de exercer o seu papel de planejar, organizar, executar e controlar o processo de avaliação discente, a partir dos objetivos predefinidos no correspondente Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A realização deste estudo se fundamentou na análise de gêneros sob a abordagem sociorretórica, tendo como referência o modelo *CARS* (*Create A Research Space*), desenvolvido por Swales (1990) e, como objeto de estudo, o gênero ‘enunciado de problema’, utilizado na avaliação discente e um dos mais típicos do contexto acadêmico. Bezerra (2002, p. 39) observa que a análise de gêneros textuais com foco em gêneros socialmente situados dentro da prática familiar, escolar, profissional ou acadêmica, representa um rompimento com a abordagem tradicional, voltada para o estudo de gêneros da literatura e ou da retórica clássica.

A partir do Modelo *CARS*, Swales (1990) vislumbrava um dispositivo para analisar a organização retórica de introduções de artigos de pesquisa, visando a sua aplicação no ensino de produção textual e de leitura de falantes não nativos do inglês, na época, segundo os objetivos do programa ‘Inglês para Fins Específicos’. A partir de então, alguns estudiosos passaram a desenvolver modelos de análises de outros gêneros textuais utilizando o Modelo *CARS* como referência, promovendo adaptações em função das especificidades de suas investigações.

Aqui, propomos investigar a organização retórica de um outro gênero acadêmico, o EP, de uso intensivo na avaliação discente de diversos cursos de graduação. Assim, com vistas a alcançar os objetivos aqui propostos, a organização do presente estudo seguiu a seguinte sequência: inicialmente apresentamos um breve resumo sobre a base teórica do estudo (letramentos, gêneros textuais), seguidos dos aspectos metodológicos que embasaram o mesmo, com a apresentação 2ª versão do Modelo *CARS*); em seguida, a apresentação do modelo de análise do gênero EP, com exemplos e comentários

relacionados ao seu desenvolvimento; ao final, são apresentadas as conclusões sobre o estudo.

## LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS

O uso do gênero EP pressupõe atividades de leitura e escrita, ou seja, práticas de letramento. Marcuschi (2010, p. 16) destaca que nas sociedades modernas a escrita se tornou indispensável, um bem social necessário para enfrentar o dia a dia, e que assumiu um papel de destaque, simbolizando educação, desenvolvimento e poder. O autor define o letramento como prática social formalmente atrelada ao uso da escrita, observando que as línguas se fundam nos usos que dela fazemos. Essa condição particular, determinando que as práticas de letramentos e oralidade devem ocorrer a partir dos usos da língua, nos remete aos gêneros do discurso, aos quais recorremos, em forma de enunciados, também a partir da linguagem em uso. Marcuschi (2011, p. 20) destaca que todas as nossas manifestações verbais através da língua se dão como textos enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas, e não como elementos linguísticos isolados. Nesse sentido, observa-se uma relação direta entre letramentos e gêneros nas diversas situações de comunicação, desde que os gêneros são as ferramentas que utilizamos em dado espaço de interação e os letramentos envolvem o conhecimento de como usá-los de maneira eficiente em tal espaço.

Street (2014, p. 17) destaca que o campo dos estudos do letramento pode ser caracterizado como estando em transição, em que as novas perspectivas teóricas impactam os programas práticos e a experiência dos praticantes empíricos influenciam a pesquisa acadêmica. O autor observa que, nos últimos anos, ocorreu um aumento significativo no interesse dos estudiosos pelo letramento numa perspectiva teórica e transcultural, como uma prática social, abandonando-se a visão dominante do letramento como uma habilidade neutra e passando para uma nova conceitualização como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos. O autor destaca o termo *letramentos*, no plural, a fim de enfatizar o foco dessas novas abordagens - na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas do letramento, conceito empregado para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares. Street (2014, p. 172) destaca a distinção entre um modelo autônomo de letramento, cujos seguidores abordavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social, e um modelo ideológico, empregado por pesquisadores contemporâneos que veem os letramentos inextricavelmente ligados a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade, no qual já estaria contemplada uma síntese dos dois modelos.

No contexto do ensino superior, Bezerra (2012, p. 251) afirma que o alinhamento com a perspectiva do modelo ideológico conduz a uma visão, no âmbito dos Novos Estudos do Letramento (NEL), da escrita baseada em três abordagens ou modelos diferentes, conforme identificados por Lea e Street (1998). A do modelo das habilidades de estudo,



com foco nos aspectos formais da escrita do aluno (traços formais, estrutura gramatical e pontuação), não levando em conta os aspectos sociais envolvidos no processo da escrita e as peculiaridades dos diversos campos disciplinares e considerando que o domínio dos aspectos estruturais é suficiente para capacitá-lo a produzir satisfatoriamente os diversos gêneros acadêmicos. A segunda abordagem, a do modelo da socialização acadêmica, leva em conta a complexidade dos desafios enfrentados pelos estudantes quando da produção de textos no ambiente acadêmico, e visa oportunizar a exposição do aluno aos diversos gêneros acadêmicos, reconhecendo que o conhecimento é construído de diferentes formas e através de diferentes gêneros textuais relacionados aos diversos campos disciplinares apresentados ao aluno. A terceira e última abordagem, a do modelo dos letramentos acadêmicos, considera oportuno e necessário o domínio dos dois modelos anteriores e considera a escrita do aluno como uma prática social complexa, que requer mais do que o domínio dos aspectos estruturais da escrita ou a sua socialização no ambiente acadêmico, incluindo uma preocupação especial com as relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidades que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos.

Uma valiosa contribuição para os estudos de gêneros vem sendo dada por John Swales, um linguista que tem se destacado por seu trabalho voltado para aplicações em análise de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, particularmente no que diz respeito à sua aplicação nos campos da retórica, da análise do discurso e do inglês para fins específicos.

Swales (1990, p. 45) define gêneros a partir de seus elementos característicos, a saber: como uma classe de eventos comunicativos, entendidos como situações mediadas pela linguagem verbal e constituídos do discurso, dos participantes, da função e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido; os exemplares de eventos comunicativos compartilham um ou vários propósitos comunicativos, sob a ideia de que os gêneros têm a função de realizar um ou mais objetivos; a prototipicidade como característica que determina a classificação de um texto como pertencente a um gênero se o mesmo apresentar os traços especificados na definição do gênero; a razão ou a lógica do gênero como elemento utilizados pelos membros da comunidade para reconhecê-lo como tal, desde que o mesmo serve a um propósito comunicativo reconhecido pela comunidade; e, finalmente, a terminologia elaborada pela comunidade discursiva para uso próprio, cujos termos atribuídos aos gêneros refletem como seus membros mais experientes e ativos entendem a ação retórica das classes de eventos comunicativos.

Alves Filho (2003, p. 3) levanta a hipótese de que a tarefa escolar, aqui assumida como um gênero bem próximo ao EP, possa constituir o gênero textual mais típico da instituição escolar, com base na sua função social (a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e não a comunicação - o professor não age de modo cooperativo, pragmático e sócio-interativo, da mesma forma que atuaria na comunicação cotidiana, ao não ativar e nem usar estrategicamente o seu conhecimento sobre o tema da tarefa, distanciando-se do aluno para ocupar uma posição de avaliador) e no seu formato textual (rigidamente



delimitado, tal qual um formulário burocrático, com perguntas previamente formuladas e espaços em branco à espera das respostas). Destaca, ainda, que o seu formato textual apresenta uma grande estabilidade de organização estrutural, observando que o aspecto convencional suplanta o inovador, além de considerá-lo heterogêneo e complexo, por apresentar traços de vários tipos textuais, como o instrutivo, dialogal, expositivo e relato.

Sobre a sequência injuntiva, obrigatoriamente presente nos enunciados de problemas e nas tarefas escolares, Barros (2004, p. 16) afirma que a mesma se organiza em dois tipos específicos de comandos, indicativos da ação do aluno: o comando ‘simples’ – que consiste em dizer, de forma clara e objetiva, apenas ‘o que’ o aluno deve fazer quando da resolução do problema; e o comando ‘regulado por modos de ação’ – que diz ‘o que’ e ‘como’ o aluno deve fazer, indicando como ele deve agir a partir de uma condição, parâmetro ou critério pré-estabelecido.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica do presente estudo fundamenta-se na análise de gênero, a análise sociorretórica, a partir de um método analítico de texto desenvolvido inicialmente por Swales (1990) para investigar a estrutura genérica subjacente de artigos de pesquisa, para fins pedagógicos, desenvolvido a partir de movimentos retóricos (entendidos como unidades discursivas ou retóricas que desempenham funções comunicativas coerentes em textos, cujas realizações linguísticas podem variar em extensão e formas) e de passos ou estratégias retóricas (vistos como os múltiplos fragmentos de textos que, juntos ou em alguma outra combinação, realizam o movimento ao qual pertence e está vinculado).

Swales (1990) desenvolveu estudos metodológicos para analisar como os escritores distribuem as informações nos textos pertencentes a determinados gêneros, com a criação de um modelo de análise de gêneros denominado ‘Modelo CARS - Create A Research Space’, construído a partir de pesquisas desenvolvidas em duas etapas: análise de um *corpus* com 48 introduções de artigos de pesquisa (Swales, 1984); análise de outro *corpus* com 110 introduções de artigos das áreas de física, educação e psicologia (Swales e Najjar, 1987).

Flowerdew (2002, apud Moreno e Swales, 2018) observa que essa análise de texto ocorre em vários níveis inter-relacionados ao mesmo tempo: identificação de propósito comunicativo(s), estrutura linguística, características gramaticais, características lexicais etc. Isso é feito a partir de métodos dedutivos e indutivos aplicados aos dois textos sob análise, possibilitando a captura da organização retórica das informações do gênero estudado.

Quadro 1: Modelo CARS para 'introduções' de artigos de pesquisa (2ª versão).

<b>Movimento 1: Estabelecendo um território</b>		
Passo 1 - Reivindicando centralidade	e/ou	Diminuindo o esforço retórico
Passo 2 - Fazendo generalizações sobre o tópico	e/ou	
Passo 3 - Revisando itens de pesquisas anteriores		
<b>Movimento 2: Estabelecendo um nicho</b>		
Passo 1A - Contra-argumentando	ou	Enfraquecendo os possíveis questionamentos
Passo 1B - Indicando lacuna	ou	
Passo 1C - Provocando questionamento	ou	
Passo 1D - Continuando a tradição		
<b>Movimento 3: Ocupando o nicho</b>		
Passo 1A - Delineando objetivos	ou	Explicitando o trabalho
Passo 1B - Apresentando a pesquisa		
Passo 2 - Apresentando os principais resultados		
Passo 3 - Indicando a estrutura do AP		

Fonte: Swales (1990, p. 141).

## A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO EP

A partir da análise do *corpus* constituído por vinte e quatro (24) textos de enunciados de problemas, tomando como referência o Modelo CARS de Swales (1990) e considerando as características e especificidades do gênero em estudo, propomos o seguinte modelo de análise:

Quadro 2: Modelo de análise do gênero EP

<b>Movimento 1: Contextualizando o problema</b>	
<b>Passo 1</b> - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema.	<b>e/ou</b>
<b>Passo 2</b> - Apresentando as variáveis e os dados qualitativos/quantitativos do problema.	
<b>Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado de problema</b>	
<b>Passo 1</b> - Dizendo apenas 'o que' o aluno deve fazer.	<b>ou</b>
<b>Passo 2</b> - Dizendo 'o que' e 'como' o aluno deve fazer.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O ‘Movimento 1 - Contextualizando o problema’ corresponde às informações que definem o problema apresentado e tem como propósito comunicativo, expor a situação, as condições e as circunstâncias do problema, enfim, o seu contexto. Este primeiro movimento pode ser realizado por dois passos, nas condições de obrigatórios (‘e’) – a presença dos dois passos no texto do enunciado, ou alternativos (‘ou’) – a presença de apenas um dos dois passos, sob a forma de textos escritos, tabelas, quadros e/ou gráficos: o Passo 1, que descreve as condições e as circunstâncias do problema, e o Passo 2, que apresenta as variáveis envolvidas e respectivos dados, qualitativos e/ou quantitativos (seus valores e unidades), conforme exemplos observados nos problemas 10 e 15, explicitados nos quadros 3 e 4, a seguir apresentados.

Quadro 3: Passo 1 - Descrevendo as condições e circunstâncias do problema

**PROBLEMA 10**

A Mercúrio Industrial S. A. é uma fábrica de baterias para veículos que deseja construir uma nova fábrica para atender certa parte do mercado. Duas localidades foram previamente selecionadas (Serra Brava e Monjolinho), sendo levantadas em cada uma os custos fixos anuais e os custos variáveis por bateria padrão fabricada. O custo variável da bateria padrão resulta dos custos unitários de cada tipo de bateria, ponderados pela estimativa de suas participações nas vendas.

O texto acima descreve a situação e as condições do problema, além do levantamento dos custos fixos e dos custos variáveis unitários envolvidos, informações que devem nortear a ação do aluno quando for desenvolver o processos de resolução do problema: trata-se de uma situação que envolve a determinação da melhor localização, entre as duas cidades pré-selecionadas no estudo, de Serra Brava e de Monjolinho, para a instalação de uma nova fábrica de baterias da Mercúrio Industrial.

Quadro 4: Passo 2 - Apresentando as variáveis e os dados qualitativos / quantitativos do problema

**PROBLEMA 15**

Dados os cinco produtos apresentados na tabela seguinte...

Produto	Lote Econômico de Fabricação LEF (un.)	Duração da rodada (semanas)	Estoque Inicial (un.)	Taxa de consumo un/semana
I	500	1.5	1.600	200
II	2.300	1.0	4.830	1.200
III	5.000	1.5	6.000	1.500
IV	4.000	2.0	9.600	1.000
V	2.800	1.0	900	800

No quadro acima, são apresentadas as variáveis do problema (LEF, duração da rodada, estoque inicial e taxa de consumo), e seus correspondentes valores e unidades, referentes a cada um dos cinco produtos (I, II, III, IV e V).

O 'Movimento 2: Explicitando o comando do enunciado do problema' corresponde à sequência injuntiva do enunciado do problema e tem por propósito comunicativo direcionar o aluno a agir de uma determinada forma para resolver o problema. No caso, dois passos, alternativos, realizam esse último movimento: o passo 1, correspondente ao comando tipo 'simples', que diz apenas 'o que' o aluno deve fazer (calcular algo, determinar, definir, escolher etc.); o passo 2, correspondente ao comando tipo 'regulado por modo de ação', que diz 'o que' e 'como' o aluno deve fazer (determinar a melhor localização da nova fábrica segundo o critério do lucro, programar a produção utilizando a Regra PEPS, determinar o sequenciamento dos trabalhos utilizando o algoritmo X etc.). Nos textos dos enunciados de problemas 14 e 10, encontramos dois exemplos dos dois passos que realizam o 'Movimento 2':

Quadro 5: Passo 1 - Dizendo apenas 'o que' o aluno deve fazer

**PROBLEMA 14**

- a) Determine a confiabilidade do robô.

Acima, temos um comando simples, o qual diz apenas 'o que' o aluno deve fazer para resolver o problema: determinar a capacidade do robô. No caso, o aluno deverá atender esse comando empregando expressões matemáticas apresentadas e estudadas quando da exposição do correspondente conteúdo que está sendo avaliado.

Quadro 6: Passo 2 - Dizendo 'o que' e 'como' deve ser feito pelo aluno

**PROBLEMA 11**

Decidir entre as três localizações mostradas a seguir, utilizando o critério do menor Ponto de Equilíbrio.

Aqui temos um comando 'regulado por modo de ação', dizendo 'o que' o aluno deve fazer (decidir/escolher a melhor entre três localizações) e 'como' o aluno deve fazer (utilizando como critério de decisão, o Ponto de Equilíbrio).

A análise do texto completo do Problema 10, a seguir, permite a identificação gráfica das informações correspondentes aos Passos 1 e 2, que realizam o Movimento 1



Os valores apresentados no quadro acima permite-nos destacar algumas observações: dos vinte e quatro (24) exemplares de textos analisados, 21 (87.5 %) apresentam informações sobre seus contextos através do Passo 1 (descrevendo as condições e circunstâncias do problema); todos os 24 textos (100 %) apresentam o Passo 2 (apresentando as variáveis e os dados qualitativos/quantitativos do problema) do Movimento 1, ou seja, todos os enunciados de problemas contemplam dados numéricos; do total de 24 enunciados de problemas analisados, 17 (70.8 %), apresentam comando simples (diz apenas 'o que' o aluno deve fazer para resolver o problema), enquanto apenas 7 (29,2 %) apresentam comandos do tipo 'regulado por modo de ação' (diz 'o que' e 'como' o aluno deve fazer).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de organização retórica do gênero EP guarda uma particularidade em relação ao Modelo CARS e a suas adaptações para diferentes gêneros. Enquanto em textos como a introdução de artigos científicos, nem sempre os movimentos retóricos se realizam na ordem sequencial proposta no modelo de análise correspondente, nos enunciados de problemas a ordem de ocorrência dos movimentos é estável, crescente e obrigatória, ou seja, todos os movimentos sempre ocorrem e numa ordem fixa, do Movimento 1 ao Movimento 2, confirmando, assim, uma aplicação da lógica do Modelo CARS a um gênero mais estável, talvez um tanto formulaico.

O modelo de análise do gênero EP, aqui proposto, poderá ser utilizado por professores como uma referência, como ponto de partida, quando da produção de seus próprios enunciados de problemas, a serem utilizados na avaliação discente, resgatando o seu papel fundamental de assumir a gestão integral de todos os aspectos relevantes da avaliação discente, através de atualizações de textos e a inclusão de objetivos, técnicas, usos de dispositivos e de outros aspectos considerados relevantes.

Como sugestão para estudos futuros, destacamos o desenvolvimento de modelos de análise de gêneros alinhados com práticas de avaliação discente mais diversificadas e complexas, como os textos de questões do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por exemplo, considerando-se também a sua importância para a Instituição de Ensino Superior (a nota obtida irá compor a sua avaliação final), para o Curso avaliado (importância relativa entre cursos semelhantes) e para o próprio estudante (a nota obtida é incluída em seu diploma). No ensino dos gêneros EP e de questões do ENADE, a consciência crítica do gênero (DEVITT, 2009) poderia contribuir positivamente tanto para a produção docente como para a leitura/compreensão discente de tais textos, com a possibilidade de se estender esse ensino de gêneros a docentes e a estudantes de outros cursos de graduação, com as devidas adaptações e contextualizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES FILHO, F. O gênero textual tarefa escolar. *Revista Estudos Linguísticos*, v.32, 2003. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci101.htm?>. Acesso em: 29 janeiro 2019.
- BARROS, S. I. G. *Seguir instruções na escola: a sequência injuntiva em questão e em ação*. Monografia de especialização. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande: UFCG, 2004.
- BEZERRA, Benedito Gomes. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão: v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez, 2002.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 12, n. 3, p. 443-461, jul/set, 2012.
- DEVITT, A. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins / West Lafayette: The WAC Clearinghouse / Parlor Press, p. 337-351, 2009.
- LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, jun, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 132p.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. Em: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 200p.
- MORENO, Ana I.; SWALES, John M. Fortalecendo a metodologia de análise de movimentos para colmatar a lacuna de função-forma. *Inglês para Fins específicos*, Vol. 50, abril de 2018, p. 40-63.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.
- SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990. 274p.

# Reflexões sobre ensino de gêneros: a resenha acadêmica em um curso de graduação em letras

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)  
amanda.ledo@upe.br

Maria Ladjane dos Santos Pereira (UNICAP/CAPES)  
ladjane\_pereira@hotmail.com

## RESUMO

Considerando a perspectiva das pedagogias de gênero, o objetivo deste estudo é relatar uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Letras. No que se refere ao letramento acadêmico, o estudo está ancorado nas contribuições de Street (2014); quanto às concepções de gêneros que subjazem as perspectivas de ensino, nos pautamos nas contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros (FREEDMAN, 2003; DEVITT, 2004; 2009) e do Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990; 2004). Para a análise, tomamos como parâmetro o modelo utilizado por Bezerra (2009), que compara resenhas de estudantes e de especialistas. Os resultados sugerem que os estudantes incorporam progressivamente as sugestões dadas pela professora, podendo ser reconhecidos avanços significativos entre a primeira e a última versão de seus trabalhos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teorias de Gêneros; Letramento Acadêmico; Culturas Disciplinares; Resenha Acadêmica

## ABSTRACT

Considering the perspective of genre pedagogies, the goal of this study is to report an experience of explicit teaching of the book review genre carried out with undergraduate students of Letters. In order to discuss the issues surrounding literacy, especially academic literacy, we anchored on Street's (2014) contributions; with regard to the conceptions of genre that underlie teaching perspectives, we are guided by the contributions of Rhetorical Genre Studies, represented by the works of Freedman (2003) and Devitt (2004; 2009), as well as by the English for Specific Purposes (ESP) approach, through the work of Swales (1990, 2004). For the analysis of the data, we take as a parameter the model proposed by Bezerra (2009), which compares book reviews by students and experts. The results point out that students progressively incorporate the suggestions given by the teacher, and significant advances between the first and the last version of the book reviews can be recognized.

**KEYWORDS:** Genre Theories; Academic Literacy; Disciplinary Cultures; Book Review

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisas sobre letramentos acadêmicos parecem consensuais em apontar para a existência de um hiato entre as produções de texto ensinadas no Ensino Médio em relação às práticas de leitura e escrita que passam a ser exigidas aos estudantes ao ingressarem na Universidade. As inquietações sobre como os estudantes se engajam em eventos de letramento e como constroem suas identidades no ambiente acadêmico suscitam discussões a respeito dos impactos das formas de ensinar e, conseqüentemente, do desenvolvimento do letramento acadêmico.



Nesse sentido, os modelos de pedagogias de gênero incluem abordagens mais explícitas, as quais pressupõem o trabalho sistemático e manifesto de traços linguístico-textuais que compõem o gênero; e outras implícitas, que são delineadas a partir da inserção dos estudantes em situações que envolvam a produção do gênero, de modo que a familiarização aconteça através da imersão e do desenvolvimento da consciência de gênero (DEVITT, 2009).

Considerando esses modelos, o objetivo deste estudo é relatar uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras na disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos (LPGA). A proposta analisa uma sequência de atividades com a resenha que incluam uma produção livre, uma produção orientada e uma refação desta última.

No intuito de discutir as questões que ladeiam o letramento, em especial o letramento acadêmico, nos ancoramos nas contribuições de Street (2014); no que diz respeito às concepções de gêneros que subjazem as perspectivas de ensino, nos pautamos nas contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros, representadas nos trabalhos de Freedman (2003), Devitt (2004; 2009); assim como pelo viés do Inglês para Fins Específicos (ESP), por meio do trabalho de Swales (1990, 2004). Para análise, tomamos como parâmetro o modelo utilizado por Bezerra (2009), que compara resenhas de estudantes e de especialistas.

O trabalho está organizado da seguinte forma: após esta seção introdutória, discutimos os conceitos de letramentos e de gêneros assumidos no trabalho; em seguida, caracterizamos os modelos de pedagogias de gênero. Na sequência, relatamos uma experiência de ensino do gênero resenha acadêmica, caracterizando a resenha e analisando os avanços nas diferentes versões produzidas pelos estudantes. Por fim, concluímos com as considerações finais.

## LETRAMENTOS E GÊNEROS ACADÊMICOS

Nos últimos anos, várias pesquisas têm sido desenvolvidas a respeito dos desafios inerentes às práticas de leitura e de escrita na Universidade. As práticas sociais que acontecem nas diferentes esferas de atividade humana mobilizam diferentes gêneros, que se constituem a partir de características próprias do meio em que circulam e dos propósitos que pretendem alcançar. Na esfera acadêmica não é diferente e, ao ingressar em um curso superior, os estudantes necessitam desenvolver conhecimentos específicos para obter sucesso nas atividades em que se engajam. Na literatura especializada, esse conjunto de conhecimentos é chamado de letramento acadêmico e parte dele está relacionado à familiarização com os gêneros que circulam nesse ambiente.

Dentre as perspectivas que se debruçam sobre o fenômeno do letramento, destacamos a abordagem sociocultural representada pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET, 2007; 2014). Nessa perspectiva, o letramento é formado pelas práticas

sociais que envolvem a leitura e a escrita presentes em uma sociedade em uma determinada época. Essas práticas não dizem respeito somente às habilidades técnicas de (de)codificação do texto escrito, mas envolveriam desde os significados e as funções sociais atribuídos à escrita até os conhecimentos sobre a organização dos textos, a sua ação retórica e a agência dos participantes da interação.

No que se refere especificamente ao letramento acadêmico, Lea e Street (2006) propõem três abordagens com o intuito de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Superior: o modelo de habilidades de estudo, o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. No primeiro modelo, os conhecimentos aprendidos em determinado contexto seriam transferíveis sem maiores problemas e enfocariam aspectos formais da língua. Para o segundo, o letramento seria adquirido a partir da socialização dos estudantes, através da qual, sob orientação de um membro mais experiente da comunidade, no caso, o professor, eles participariam de atividades típicas do meio acadêmico e apreenderiam as normas desse meio. Já o terceiro não descarta os conhecimentos pressupostos nos modelos anteriores, mas avança no sentido de incluir questões identitárias e de relação de poder inerentes a essas práticas. Nesse modelo, o letramento seria constituído por um conjunto de conhecimentos que variam de acordo com as comunidades e os contextos culturais em que se situa e engloba a compreensão sobre os gêneros. Tal modelo apresentaria uma proposta mais completa e mais crítica sobre as práticas de leitura e escrita na academia. De toda forma, essas abordagens se complementam e apontam para a complexidade do desenvolvimento do letramento acadêmico (BEZERRA, 2012).

Embora os NEL mencionem a noção de texto como central para o conceito de letramento, compreendemos que os textos que circulam na sociedade não aparecem isoladamente, mas mediados pela categoria de gênero. Neste trabalho, consideramos gênero como um instrumento de reconhecimento psicossocial que estabiliza as atividades humanas a partir do seu caráter sociocognitivo (BAZERMAN, 2005), ao mesmo tempo em que atua como uma forma de ação social tipificada através de respostas recorrentes a situações comunicativas (MILLER, 2009). Os gêneros também podem ser compreendidos através de sua dimensão sociorretórica. Nessa perspectiva, o gênero corresponde a uma classe de eventos comunicativos guiados por propósitos comunicativos em comum e compartilhadas por uma comunidade discursiva (SWALES, 1990, 2004). Essas perspectivas são compatíveis com a compreensão plural, contextualizada e não neutra de letramento, conforme proposta dos NEL.

Considerando que um aspecto central do letramento pressupõe se familiarizar, (re)conhecer e (re)produzir os gêneros típicos de determinada esfera de atividades, não surpreende que as relações entre letramentos e gêneros suscitem diferentes reflexões, em especial sobre no que se refere ao seu ensino, visto que essa questão se apresenta como relevante não somente nos níveis básicos, mas também no contexto universitário e que diferentes teorias direcionam de modo distinto a discussão sobre o ensino do gênero, questionando até sobre a possibilidade/necessidade deste ensino (DEVITT, 2009). No

tópico seguinte, abordamos algumas perspectivas teóricas sobre as pedagogias de gêneros.

## MODELOS DE PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E CULTURA DISCIPLINAR

As diferentes teorias de gênero assumem perspectivas distintas no que se refere ao seu ensino: algumas defendem a necessidade de explicitar as principais características linguístico-textuais dos gêneros, em especial os de prestígio em uma dada comunidade, com vistas a dar acesso a alunos marginalizados seja socioeconomicamente, seja em função de diferenças culturais e linguísticas. São exemplos a Escola de Sidney, que propõe a modelagem dos gêneros baseada na Linguística Sistêmico-Funcional e voltada ao nível básico de ensino; e o Inglês para Fins Específicos, que enfoca os gêneros nos contextos acadêmicos e profissionais. Já outras teorias defendem a aquisição de gêneros a partir da imersão dos estudantes em práticas reais que estimulem a apreensão tácita dos gêneros, tais como a proposta de Freedman (2003). Por fim, há teorias de gênero que propõem a combinação de múltiplas estratégias de ensino, com vistas ao desenvolvimento da consciência de gênero, a exemplo da releitura brasileira de sequência didática da Escola de Genebra (BAWARSHI; REIFF, 2013). Assim, ao trazermos à cena a necessidade de se observar as práticas de ensino que envolvem os gêneros textuais, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, incidimos em variadas práticas explícitas, implícitas ou até interativas.

No contexto brasileiro, o ensino baseado em gêneros no nível básico é uma orientação presente nos documentos oficiais que regem a Educação no país, no entanto essas práticas têm despertado a preocupação dos estudiosos quando tendem a realizar apenas um “simulacro” do gênero. Nesse sentido, Bezerra (2019, p. 308) defende que “o papel do gênero no ensino de língua não é constituir um fim em si mesmo, embora haja, sem dúvida, situações em que o ensino de determinados gêneros será estratégico”. No que se refere ao ensino de gêneros no ambiente acadêmico, é importante atentarmos para não reproduzirmos práticas que esvaziam as abordagens teóricas que sugerem ensino explícito, enfocando somente o aspecto mais palpável do gênero, que é sua estrutura ou se distanciando da função social do gênero em seu contexto real de circulação.

No que tange à possibilidade de se refletir sobre as estratégias para a aquisição do conhecimento de gêneros, sobretudo, no contexto acadêmico e profissional, é possível perceber a complexidade de se “ensinar” gêneros. Além disso, tanto as propostas de pedagogia implícita como as explícitas e as mistas não estão imunes a críticas e apresentam aspectos positivos e limitações. Na discussão sobre o desafio do ensino de gênero, se destaca o conceito de apreensão. Bawarshi e Reiff (2013, p. 113) explicam que:

O conhecimento da apreensão é conhecimento de quando e por que usar um gênero; como selecionar um gênero adequado em relação com outro ou outros; onde e a que custo apreender um gênero, ao longo da extensão de seu perfil de apreensão; como alguns gêneros citam explicitamente outros gêneros em sua apreensão, enquanto alguns só o fazem implicitamente, e assim por diante.

Esse tipo de conhecimento está associado às pedagogias de ensino implícito e é fundamental para o desenvolvimento da consciência dos gêneros e para o desenvolvimento de um letramento crítico. Apesar de defender esse tipo de ensino, Freedman (2003, p. 202, *grifos nossos*) faz uma ressalva quando apresenta a Hipótese Restrita que, por sua vez, “permite certas condições limitadas sob as quais o ensino explícito pode melhorar a aprendizagem – *pelo menos para certos alunos*”. Nesse sentido, a autora sugere que em algumas situações o ensino explícito pode responder de modo bem-sucedido. Essa reflexão nos faz problematizar a adoção de pedagogias únicas sem a análise contextual/cultural necessária, que leve em conta fatores como: quais as características do público-alvo e quanto tempo há para a intervenção pedagógica, por exemplo.

Ainda sobre o ensino de gênero, destacamos o posicionamento de Devitt (2009) que defende a necessidade de se ensinar uma consciência crítica de gêneros, a partir do trabalho com gêneros antecedentes. Nesse sentido, a referida autora explica que há aspectos que variam em virtude do encaminhamento teórico e que é importante considerar o gênero sob uma ótica multidimensional. Em cada dimensão, podem ser mobilizados elementos retóricos e formais dos gêneros, cujas estruturas, objetivos e ideologias aparecem disponíveis aos usuários para que as utilizem em resposta às mais diversas situações retóricas e possam agir socialmente nos grupos, inclusive modificando-as.

Devitt (2009) sugere que o gênero seja analisado por meio da “lente heurística da partícula, onda e campo”, metáfora que examina o gênero como uma coisa em si (partícula), como um processo (onda) e um contexto (campo). Nesse sentido, o ensino do gênero em si, a “partícula”, de forma isolada, não dá conta de sua complexidade, mas poderia ser um ponto de partida para a compreensão de alguns aspectos do gênero. É necessária a ampliação do olhar para esse objeto, pela ótica do processo, observando-o como uma “onda”, que recupera os gêneros já conhecidos (antecedentes) dentro de um “campo”, isto é, diante do contexto em que se organiza a situação de produção, que sinaliza para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes<sup>1</sup>, e conseqüentemente, do letramento.

Podemos compreender que a metáfora sugerida por Devitt (2009) pode ser conduzida por circunstâncias implícitas e explícitas, a fim de instrumentalizar os estudantes a adquirir novos gêneros. Em seu argumento, a referida autora não desconsidera o ensino explícito, mas também não limita o ensino do gênero a uma modelagem. Prevê, antes, que como não é possível ensinar todos os gêneros, podemos selecionar um gênero particular, que servirá como parâmetro para a produção de novos gêneros, que poderão ser tomados como antecedentes em outras aprendizagens, avançando pelas etapas da metáfora.

Neste estudo, selecionamos a resenha acadêmica por considerarmos que se trata de um gênero que circula amplamente nessa cultura, o que é verificável pela quantidade de resenhas publicadas nos periódicos da área de Letras. Por fim, se configura como um

<sup>1</sup> Esses elementos são sistematizados pela autora em um quadro disponível em Devitt (2009, p. 345-346).

gênero prioritariamente organizado pelas tipologias descritiva e argumentativa, podendo ser considerado intermediário, sob o prisma da complexidade dos diferentes os gêneros acadêmicos. A produção da resenha por estudantes recém-chegados à Universidade é uma oportunidade de que eles mobilizem conhecimentos prévios e de que exercitem a autoria. Na seção subsequente, caracterizamos a resenha acadêmica e relatamos uma experiência de ensino com esse gênero.

## **ANALISANDO UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE GÊNEROS: A RESENHA ACADÊMICA**

Na literatura especializada, vários estudos têm tomado como objeto a resenha, a exemplo de Araújo (2009, p. 78), para quem a resenha acadêmica é “um gênero textual que tem como objetivo social descrever e avaliar o conteúdo de um livro recentemente lançado no mercado editorial e direcionado àqueles interessados na contribuição da obra para determinado campo disciplinar”. Nessa definição identificamos um elemento para além do viés linguístico, o qual leva em conta o público a que se destina a obra, situando-a no tempo, uma vez, que em sua função social, as resenhas circulam para avaliar, recomendar ou não, obras recém-lançadas. Bezerra (2009, p. 95), por sua vez, aponta para o fato de a resenha ser “um gênero socialmente representativo por transitar igualmente nos ambientes escolar e acadêmico”. Sendo assim, talvez os estudantes possam recuperar situações comunicativas antecedentes.

Apesar da sua relevância enquanto gênero capaz de disseminar e divulgar novos estudos e trabalhos, a resenha é um gênero que demanda considerar aspectos organizacionais, mas, sobretudo, discursivos, uma vez que ela pode valorizar ou desprestigiar uma dada obra a depender dos modos de produção a que o escritor recorre. No mesmo entendimento, Araújo (2009, p. 78), pautada em diversos autores, assevera que a resenha pode ser “um gênero ameaçador tanto para a reputação do autor da obra quanto para a comunidade disciplinar”, no sentido de que pressupõe do resenhista um posicionamento crítico sobre a obra. Assim, ao ensinar os estudantes a produzirem resenhas acadêmicas, mais do que apresentar seus aspectos estruturais, parece ser necessário que sejam exploradas questões éticas e ideológicas que estão em torno desse gênero. Nesse processo, é relevante que os estudantes tenham contato com exemplares reais e analisem como os especialistas normalmente produzem tal gênero.

Bezerra (2009, p. 104), ao analisar resenhas produzidas por estudantes de graduação e por especialistas na área de Teologia, identificou alguns movimentos e passos que aparecem nesse gênero. Como resultado de sua análise, o autor denominou Unidades Retóricas ao fazer menção aos movimentos e Subunidades Retóricas, em relação aos passos, conforme sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 1: Organização retórica da resenha acadêmica

UNIDADES RETÓRICAS	SUBUNIDADES RETÓRICAS
<b>Un 1 – INTRODUIZIR A OBRA</b>	<b>Sub 1</b> – Definindo o tópico geral
	<b>Sub 2</b> – Argumentando sobre a relevância da obra
	<b>Sub 3</b> – Informando sobre o autor
	<b>Sub 4</b> – Fazendo generalizações sobre o tópico
	<b>Sub 5</b> – Informando sobre a origem da obra
	<b>Sub 6</b> – Referindo-se a publicações anteriores
<b>Un 2 – SUMARIAR A OBRA</b>	<b>Sub 7</b> – Descrevendo a organização da obra
	<b>Sub 8</b> – Apresentando/discutindo o conteúdo
	<b>Sub 9</b> – Citando material extratextual
<b>Un 3 – CRITICAR A OBRA</b>	<b>Sub 10</b> – Avaliando positiva/negativamente
	<b>Sub 11</b> – Apontando questões editoriais
<b>Un 4 – CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>	<b>Sub 12A</b> – Recomendando a obra completamente
	<b>Sub 12B</b> – Recomendando a obra apesar de indicar limitações
	<b>Sub 13</b> – Indicando leitores em potencial

Fonte: Adaptado de Bezerra (2009, p. 104).

Nesse quadro, identificamos movimentos e passos que ratificam as definições ora apresentadas quanto à função social desse gênero. A nossa opção por esse modelo se deu pelo processo através do qual Bezerra (2009) identificou essas atividades linguísticas recorrentes na produção desse gênero: através da análise de textos reais de uma determinada área.

## ETAPAS DA ESCRITA E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES

A sequência de atividades aqui relatada foi vivenciada em uma turma do primeiro período do curso de Letras, na disciplina de Leitura e produção de gêneros acadêmicos, no semestre 2019.1, a qual prevê, em sua ementa o trabalho com diferentes gêneros, dentre eles a resenha.

A sequência de atividades durou 4 semanas, com 3h/aula cada. As atividades constituíram parte do conjunto de notas da unidade. A professora da disciplina havia



concluído o conceito de leitura, discutindo dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>2</sup> e, na continuidade, questionou se os estudantes se consideravam leitores ou não<sup>3</sup>. Como a maioria afirmou que era leitor, a docente solicitou que eles indicassem, oralmente, um livro e justificassem essa indicação. Alguns estudantes participaram da atividade e a docente pediu que refletissem sobre o que fizeram linguisticamente ao indicar o livro, isto é, que informações citaram e anotou no quadro conforme os estudantes apontaram (título da obra, nome do autor, resumo da história, razão por que indicam). Ao final, a docente solicitou que os estudantes produzissem um texto escrito com essa indicação, para entrega na aula seguinte. Nessa etapa, não foi nomeado o gênero, nem apresentados modelos ou exemplos de resenha. Apesar disso, ao final, alguns poucos estudantes reconheceram o gênero, perguntando se era para produzir uma resenha, ao que foi sinalizado positivamente.

Na segunda semana, os estudantes entregaram a primeira produção, a que chamamos de produção livre e foram entregues (impresas) duas resenhas publicadas em periódicos da área de Letras. As resenhas foram lidas e analisadas conjuntamente na classe e foram levantadas questões como: Que gênero era esse? Qual a função desse gênero? Como era a linguagem nesses textos? Em que trechos eles observavam as características do livro? Quem eram os autores das resenhas? Em que trechos eles podiam reconhecer a opinião do autor? Que tipologias textuais eram predominantes no texto? Se a resenha havia despertado neles a curiosidade para a leitura do livro indicado, entre outras. Após essa análise, a professora sintetizou e discutiu as características do gênero resenha a partir de uma apresentação de powerpoint com base no capítulo de Motta-Roth e Hedges (2010), sobre resenha acadêmica. O capítulo foi sugerido para leitura, os estudantes receberam orientações sobre a organização e formatação do texto e foi solicitada uma segunda produção, desta vez baseada no que havia sido discutido em aula, de resenha de um artigo científico indicado pela docente.

Na terceira semana, a resenha livre foi devolvida com as correções/sugestões da professora, seguida de comentário geral da docente. Nessa aula, os alunos entregaram a primeira versão da resenha acadêmica. Após esse momento, a professora apresentou o roteiro de produção de resenhas, baseado na descrição sociorretórica de Bezerra (2009), explicando sua origem e a intenção de que servisse como uma sistematização do gênero baseada em textos reais. Em seguida, foi proposta a atividade de reconhecimento das unidades e das subunidades retóricas utilizando cores diferentes nos trechos das duas resenhas analisadas anteriormente, que foi corrigida em conjunto com a classe.

Na quarta semana, a primeira versão da resenha foi devolvida aos estudantes com as devidas correções/sugestões, seguida de um comentário de apreciação geral da docente e de momento para a retirada de dúvidas. Neste dia, a docente solicitou que eles

2 Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf). Acesso em 22 mar. 2020.

3 Conforme o estudo referido na nota anterior, é considerado leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses” (p. 184).

reescrevessem sua resenha, a partir do feedback dado e que entregassem na aula seguinte todas as versões anexadas para a avaliação, finalizando a sequência de atividades.

Para esta pesquisa, tomamos como *corpus* 30 resenhas escolhidas aleatoriamente dentre as produções dos estudantes que participaram das três etapas do estudo dentro dos prazos estabelecidos, sendo 10 exemplos de cada etapa descrita anteriormente: 10 resenhas livres de um livro literário já lido; 10 resenhas acadêmicas de artigo científico indicado pela professora; 10 textos de refacção desta última versão. No intuito de facilitar o reconhecimento e a organização dos textos, optamos por denominar a primeira versão de Resenha Literária (RL), tendo em vista que todas foram produzidas com base em textos literários; a segunda versão denominamos Resenha Acadêmica I (RAC I) e a versão de reescrita, Resenha Acadêmica II (RAC II).

De forma sintética, no que diz respeito às aproximações ao modelo, cabe destacar que em quase todos os textos aparecem os quatro movimentos identificados por Bezerra (2009). Além disso, há subunidades que aparecem em todas as versões, identificadas em 50% ou mais dos textos, dentre as quais podemos destacar: a) Un1Sub3, pois em sua maioria, os textos trazem informações sobre os autores; b) Un2Sub8, em que apenas um dos textos não discute o conteúdo da obra. Esse número pode se justificar pelo fato de o estudante compreender a necessidade de descrever o conteúdo da obra em questão; c) Un3Sub10, pois 17 textos, incluindo-se as três versões, avaliam – positivamente – o conteúdo da obra resenhada; d) Un4Sub13, tendo em vista que 17 dos textos demonstram uma recomendação de leitura para públicos específicos.

Identificamos, ainda que, os estudantes, distintamente dos especialistas, não fazem menção à material extratextual. Isso pode nos apontar o pressuposto de que ser estudante de graduação pode representar uma certa insegurança para agir dialogicamente na relação com outros textos e outros autores a fim de fortalecer a discussão sobre a obra no seu contexto. Além disso, não são mencionadas questões editoriais, tendo em vista que, a priori, tal atividade poderia requerer um olhar descentrado do conteúdo e com ênfase a aspectos paratextuais.

Entretanto, ainda que de forma reduzida, um resultado que não aparece em Bezerra (2009) no que diz respeito à Unidade 1, subunidade 5, informando sobre a origem da obra, nos nossos dados, especialmente, na RL, os estudantes trazem referência à origem da obra. Contudo, esse número aparece mais reduzido nas versões da RAC. A partir disso, podemos conjecturar que o estudante parece reconhecer a necessidade de situar a obra em um contexto que possa tê-la originado, enfatizando-se as condições de produção para tal. No entanto, talvez não domine essa informação, no caso da RAC.

Outro aspecto não recorrente nos textos dos nossos estudantes foi a crítica em relação às possíveis limitações da obra. Isso nos permite supor a ideia de que o estudante ainda não se ver provido de conhecimento legitimado para tecer comentários negativos sobre a obra elaborada por especialistas. Tal constatação reproduz os achados de Bezerra (2009). Disso decorre uma tendência a fazer avaliações sempre positivas quanto ao



conteúdo, como podemos destacar expressões de elogio.

Em linhas gerais, percebemos que de uma versão a outra os estudantes ampliam ou, ao menos, refletem sobre as escolhas que fazem a fim de atender ao que a professora recomenda. Percebemos que após a recomendação da professora para a refação, muitos reveem questões estruturais, visto que nas duas primeiras versões aparece uma tendência a apresentar os elementos em tópicos, sugerindo a ideia de um possível roteiro, que talvez tenham observado na internet, não operando na concepção de um texto único, mas estruturado em partes distintas e pontuais, além de revisar questões mais voltadas ao conteúdo.

Longe de esgotar possibilidades de análise do *corpus*, sobretudo, pelo fato de ele nos possibilitar explorar diferentes aspectos, seja do ponto de vista mais discursivo ou mais linguístico, os resultados identificados até aqui ratificam a importância do ensino explícito desse gênero acadêmico, pois ainda que os estudantes recuperem o que já conhecem do gênero, quando pensamos na resenha literária, as orientações explícitas apresentadas pela professora viabilizaram a produção de um texto que pode melhor atender aos propósitos desse gênero dentro desse novo contexto, na sua cultura disciplinar do curso de Letras, em que o jovem passa a estar inserido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi relatar uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Letras, a partir de um panorama de estudos sobre a temática do ensino de gêneros no Ensino Superior. A opção pelo ensino explícito, dentre outras razões, se deu pelo fato de termos um tempo limitado para contemplar os diferentes conteúdos da ementa e realizar a avaliação da disciplina. Nesta proposta, o gênero aparece como “partícula”, ponto de partida para outras abordagens mais sistemáticas que o relacione a “onda” e a “campo” (DEVITT, 2009).

Considerando que as três versões apresentaram variações entre uma e outra, é possível percebermos que os estudantes respondem retoricamente de forma distinta ao compararmos as escolhas linguísticas entre as três versões. A fim de atender diferentes propósitos, quer seja o de introduzir a obra ou criticá-la, por exemplo, os estudantes vão ampliando os usos, apoiados nas orientações da professora. De uma versão a outra, pudemos identificar, por exemplo, mudanças de caráter estrutural, especialmente no que diz respeito à organização das informações em parágrafos e não em tópicos, mas, principalmente, identificamos mudanças no processo linguístico, quando compreendem que a resenha carece de uma organização que versa entre situar a obra em um contexto, retomar o assunto tratado nela, tecer comentários avaliativos, sustentados pelo conhecimento na área, além de poder recomendá-la ou não a alguém ou a um grupo específico.

A partir da comparação entre os textos dos estudantes, é possível afirmar que o desenvolvimento desta sequência de atividades repercutiu de forma positiva. Em experiências futuras, esperamos ampliar a proposta de modo a contemplar a relação entre diferentes gêneros acadêmicos e explorar os gêneros antecedentes mobilizados pelos alunos, bem como promover a circulação das produções dos discentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. *In*: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Orgs.). Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 77-115.
- BAWARSHI, A. S. REIFF, M. J. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, B. G. A resenha em uso por autores proficientes e iniciantes. *In*: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (Orgs.) Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 95-115.
- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros. *RBLA*, Belo Horizonte, v.12, n.3, p. 443-461, 2012.
- BEZERRA, B. G. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. *In*: SÁ, E. J. Anais do I Encontro de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: variação linguística, leituras, tendências e avanços. AESA – CESA: Arcoverde, 2019. p. 300-311.
- DEVITT, A. Writing genres. Southern Illinois University Press, 2004.
- DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. Genre in a Changing World. Lightning source, 2009. p. 337-351.
- FREEDMAN, A. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. *In*: FREEDMAN, A. MEDWAY, P. Genre and the new rhetoric: critical perspectives on literacy and education. London and New York: Taylor & Francis Group, 2003. p. 191-210.
- LEA, M.; STREET, B. The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p.368-377, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2010.

- MILLER, C. Gênero como ação social. In: MILLER, C. Gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. Produção textual na universidade. Parábola Editorial, São Paulo, 2010.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.
- STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.
- SWALES, J. M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. M. Research Genres Explorations and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

# A arquitetura dos recursos textuais-discursivos tipificadores do gênero dossiê de aprendizagem

Sônia Virginia Martins Pereira \* (UFPE)  
sonia.mpereira@ufpe.br

Camila Santos Ferreira \*\* (UFRPE)  
camila\_santos15@outlook.com

## RESUMO

O estudo analisa e descreve a arquitetura composicional de um gênero acadêmico originado no contexto situado da disciplina Leitura e produção de textos, ofertada no curso de Letras, numa Universidade pública. Com base na perspectiva dialógica de estudo de gêneros e na concepção de gênero como ação social, sob a visão teórica de que os gêneros tanto organizam como geram textos e ações, compreendemos que os textos organizam ações cotidianas, nas mais diversas esferas de atividades humanas, entre as quais, a acadêmica. Para a análise do corpus, constituído por dossiês de aprendizagem produzidos por graduandos, construímos metodologia fundamentada em modelo multidimensional de categorias de análise, orientado por dimensões analíticas, tomadas como espaços textual, socio-cognitivo e social. Como contribuição para pesquisas sobre escrita acadêmica e letramento acadêmico, o estudo: i) Caracteriza o dossiê de aprendizagem como gênero de autoavaliação; ii) Descreve a arquitetura textual e discursiva do dossiê, considerando os recursos textuais recorrentes que tipificam o gênero; iii) Apresenta a compreensão dos estudantes em termos das ações letradas desenvolvidas e dos papéis sociais implicados decorrentes de seu engajamento com o gênero dossiê de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Composição; Dossiê de aprendizagem; Tipificação; Ensino

## RESUMEN

El estudio analiza y describe la arquitectura compositiva de un género académico originado en el contexto situado de la disciplina Lectura y producción de textos del curso de Letras en una universidad pública. Basados en la perspectiva dialógica de los estudios de género y en la concepción del género como acción social, teniendo la visión teórica de que los géneros organizan y generan textos y acciones, entendemos que los textos organizan acciones diarias en las más diversas esferas de las actividades humanas, incluida la académica. Para el análisis del corpus, que consiste en los portafolios del aprendizaje producidos por estudiantes universitarios, construimos metodología basada en el modelo multidimensional de categorías de análisis, orientado por dimensiones analíticas, tomadas como espacios: textuales, sociocognitivos y sociales. Como contribución a la investigación sobre la escritura académica y la alfabetización académica, el estudio: i) Caracteriza el portafolios de aprendizaje como un género de autoevaluación; ii) Describe la arquitectura textual y discursiva del portafolios, considerando los recursos textuales recurrentes que tipifican el género; iii) Presenta la comprensión de los estudiantes en términos de las acciones letradas desarrolladas y los roles sociales implicados que resultan de su compromiso con el género portafolios de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Composición; Portafolios de aprendizaje; Tipificación; Enseñanza

\* Doutora em Letras. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco

\*\* Graduanda em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns. Bolsista PIBIC - CNPq

## INTRODUÇÃO

Questões e dificuldades próprias das ações de escrita de estudantes ingressantes na Universidade estimularam o desenvolvimento deste estudo, a partir de enfoque o nascimento e funcionamento textual-discursivo do dossiê de aprendizagem, gênero acadêmico originado no contexto situado de uma disciplina da área de Letras. Nesse enquadre, tratamos a escrita acadêmica pelo viés dos gêneros e dos sistemas de atividade, que tipificam e situam os textos espacial e temporalmente possibilitando sua inserção nas dimensões social, histórica e cultural.

A abordagem sobre como os gêneros organizam as ações acadêmicas cotidianas e como os textos são organizados pelos estudantes, é feita de modo amplo, com ênfase nos encaminhamentos pedagógicos propostos na disciplina, que possibilitaram aos graduandos criar significações e fatos sociais, por meio da escrita. Analisamos, portanto, os processos interativos tipificados em sistema de atividades pedagógicas que encadeou ações discursivas, pela inserção dos estudantes em práticas sociais, com vistas ao tratamento dos vários níveis, que a produção de um texto acadêmico requer.

A escrita não é, apenas, o ato solitário da textualização. É um processo que se realiza em diversificados níveis compondo uma rede intertextual que aponta para sistemas de atividade. Em se tratando do caso específico estudado, que engloba atividades acadêmicas de ingressantes no curso de Letras, escritores menos experientes no trato com a escrita acadêmica, buscamos compreender e descrever como o engajamento com o gênero dossiê de aprendizagem possibilitou escolhas textuais-discursivas estratégicas, com base no repertório e nos movimentos enunciativos desses escritores inexperientes, visando tornar sua escrita mais eficaz, ao compreenderem a tipificação do gênero em seus recursos textuais e discursivos, que constroem sua arquitetura.

## ENSINO E AQUISIÇÃO DE GÊNEROS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Pesquisas sobre aprendizagem e aquisição de gêneros têm disponibilizado metodologias promissoras a serem trabalhadas em contextos específicos, a exemplo de uma disciplina que vise a apropriação da escrita acadêmica por ingressantes de um curso de Letras. Ao discutirem como são aprendidos e funcionam os gêneros nesses contextos específicos e como se realizam seus propósitos comunicativos, Bawarshi e Reiff (2013), a partir dos estudos de Mary Chapman, esclarecem que no ensino de gênero é possível: aprender gêneros, aprender através de gêneros e aprender sobre gêneros. Nesse entendimento, o ensino de gênero é tomado como estratégias retóricas, processos e ferramentas ou recursos culturais.

Neste estudo de caso, percebemos, em certa medida, mesclagem nas abordagens pedagógicas, uma vez que o ensino de gênero é assumido como estratégia, ferramenta e recurso. Logo, esta análise buscou a compreensão dos processos pedagógicos que

contribuíram para que o dossiê de aprendizagem assumisse um dado funcionamento como produção de linguagem, ação letrada socialmente situada, que engendra formas de interação e ações acadêmicas. Nisso, portanto, houve a necessidade de se descrever a arquitetura composicional do gênero acadêmico, em suas características mais comuns, assumidas como estratégias de escrita, por seus produtores.

Como materialidade textual-discursiva de análise, o estudo dispôs de um *corpus* expandido constituído por 208 dossiês de aprendizagem produzidos do primeiro semestre letivo de 2016 ao primeiro de 2019. Como recorte, procedemos à composição de um *corpus* restrito selecionado a partir do critério de notas atribuídas pela docente da disciplina aos discentes que realizaram satisfatoriamente o gênero proposto, obtendo média no intervalo entre 8 e 10. Desse modo, a análise restringiu-se a 30 dossiês de aprendizagem, que subsidiaram a caracterização e descrição da arquitetura composicional do gênero.

Com base em princípios teóricos e metodológicos de estudos de gêneros discursivos da teoria dialógica, como visto em Bakhtin (2000) e da perspectiva da análise de gêneros assentada em Bhatia (2004) e Bazerman (2005; 2015), o percurso metodológico da investigação foi construído sob uma abordagem macro e microanalítica do objeto. Isso motivou incursões por diferentes dimensões do funcionamento do gênero, sob a metodologia proposta por Bhatia (2004), em seu modelo multidimensional de categorias de análise, orientado por dimensões analíticas, tomadas como espaços textual, socio-cognitivo e social.

## CAMINHOS DE REALIZAÇÃO DO GÊNERO DOSSIÊ DE APRENDIZAGEM

O estudo do gênero dossiê de aprendizagem estende-se além da materialidade textual produzida, pois é a análise da circulação de discursos que envolvem as ações acadêmicas na cultura disciplinar de Letras. Como usuários de textos, os graduandos não apenas organizam suas atividades na Universidade, como também constroem significações e fatos sociais na interação proporcionada por sua inserção num sistema de atividades que encadeia ações discursivas por meio da escrita. Entretanto, as marcas enunciativas da textualização/textualidade presentes no gênero produzido são elementos importantes para a compreensão dos processos de apreensão e engajamento dos/nos gêneros acadêmicos e, potencialmente, favorecem a apropriação da escrita acadêmica, em dimensões amplas.

## DESCRIÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA

A configuração textual do dossiê de aprendizagem segue o padrão de trabalhos acadêmicos, visto que, como pontua Marcuschi (2005), “os gêneros são formas típicas de usos discursivos da língua desmembradas de formas anteriores, pois os gêneros nunca

surgem num grau zero, mas num veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes.” (p. 10). Grifo nosso.

Tal concepção do autor indica limitações na criação de gêneros totalmente, pelas condicionantes institucionais e das próprias práticas sociais que fazem um gênero existir. A esfera acadêmica tem seus gêneros institucionalizados e, embora haja inovação/renovação/criação na produção dos gêneros que lhes são próprios, eles atendem à certa prototipicidade do que se espera de gêneros acadêmicos. Na ânsia pela resignificação do ensino de gêneros textuais/discursivos, algumas propostas metodológicas transmite a ideia de que são inovadoras a ponto de impulsionarem a criação de novos gêneros, mas a realidade, seja acadêmica ou escolar, condiciona a realização de criações genéricas a padrões de gêneros consagrados nas instituições.

Modelado textualmente por elementos prototípicos de trabalhos acadêmicos escritos, o dossiê de aprendizagem delinea um projeto enunciativo que pretende refletir e compreender o processamento da escrita acadêmica, com a escrita acadêmica se fazendo. Essa escritura não se limita ao texto final – trabalho apresentado como requisito avaliativo da disciplina – visto que tenta recuperar reflexivamente e de modo autoavaliativo situações retóricas nas atividades da disciplina que exigiam respostas a situações didáticas, de modo que a escrita atenderia a tais exigências.

Isto implica procedimentos didáticos que compreendem o registro sistemático como atitude responsiva do graduando em relação a teorias estudadas sobre leitura e escrita e a reflexão não apenas sobre o texto empírico que produziria diante da exigência de ações de escrita, mas sobre toda a situação de produção que lhe deu nascedouro, o que envolve evento comunicativo tipificado, o gênero do discurso.

Nesse processo expandido de se pensar a escrita no próprio processo de escrita, abre-se a possibilidade para que o graduando reconheça e se comprometa com a situação retórica demandada pela produção do dossiê. Situação que envolve, globalmente, ter clareza dos propósitos comunicativos<sup>1</sup> que impulsionam a construção do gênero, demonstrar capacidades de linguagem<sup>2</sup> que realizam linguisticamente e discursivamente o gênero e, por fim, textualizar<sup>3</sup> o gênero para atendimento às exigências da disciplina. O quadro a seguir resume a arquitetura do dossiê.

---

1 Além do aporte em Askehave e Swales (2009), que admitem o propósito comunicativo como critério privilegiado para a análise de gêneros, a noção favorece a compreensão do graduando quanto à orientação para a escrita, resultante de sua percepção sobre a situação retórica.

2 Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que indicam capacidades de linguagem a serem desenvolvidas (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) ou construídas para as práticas de uso da língua escrita e atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua.

3 Fundamentado em Bronckart (1999) e seu enfoque na arquitetura interna dos textos, caracterizada por níveis superpostos: infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral, correspondente ao nível mais profundo dos textos, destaca o funcionamento da representação de mundos discursivos, em relação à ação da linguagem.



O projeto enunciativo do dossiê de aprendizagem

PROPÓSITO COMUNICATIVO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	ARQUITETURA TEXTUAL
Expor a modelagem de trabalhos acadêmicos	Apresentar elementos contextuais indicadores da situação institucional de produção	Capa Folha de rosto
Inserir-se no aprendizado de gêneros introdutórios	Sumariar as partes componentes da organização textual-discursiva	Sumário
	Descrever ações retóricas da produção: finalidades, reflexões teóricas, aplicações e composição	Introdução
Avaliar e se autoavaliar	Analisar o aprendizado em seu processamento	Diário de aprendizagem
	Narrar o engajamento com o gênero	Narrativas de aprendizagem
	Relatar o processamento das aulas e do gênero	Relato de aprendizagem
	Discutir o aporte teórico das aulas	Relato de aula Relatório
Refletir sobre a produção do gênero e do texto	Retomar processos de produção do gênero	Considerações parciais
	Apontar contribuições para a formação em Letras	Considerações finais
Documentar ações letradas realizadas	Arquivar as produções	Glossário
	Registrar atividades de autoestudo	Anexos
	Indicar possibilidades para ampliação de conhecimentos	Apêndices

Elaboração: Sônia Virginia M. Pereira

Nesse projeto enunciativo, a proposta de construção de um texto que englobe aspectos da formação do graduando de Letras, na especificidade de uma disciplina da área, revela a necessidade de que os graduandos compreendam fundamentos teóricos dessa cultura disciplinar, em relação à leitura e à escrita, ao tempo em que praticam ações letradas, em processos de escrita que priorizam reflexões e autoavaliação sobre seu aprendizado na disciplina e na área de conhecimento, bem como sobre sua própria escrita, com vistas a seu letramento acadêmico.

## TIPIIFICAÇÃO DO GÊNERO

Como posto, o dossiê de aprendizagem mantém formas típicas de usos discursivos da linguagem acadêmica vistos em outros gêneros acadêmicos, vindo a ser produzido por



meio de uma intercalação de gêneros. A ação de produzi-lo funda-se no princípio de que o estudante necessita produzir determinados textos que delineiam seu papel e o inserem no sistema da academia. Equivale ao que Bazerman (2005) conceitua como conjunto de gêneros; portanto, o dossiê não é analisado como gênero isolado, pelo fato de estar conjugado a outros gêneros, num sistema de gêneros, típicos das práticas textuais-discursivas realizadas no ambiente acadêmico. Os gêneros intercalados perseguem objetivos comuns, mesmo que se distingam em propósitos comunicativos específicos, que dependem dos modos de textualização dos estudantes que o produzem.

Apresentamos, a seguir, reflexões sobre a parte da composição do gênero que singulariza e representa o seu propósito principal, de autoavaliação e autoreflexão, nomeada pelos graduandos como diário de aprendizagem, descrição de aulas, diário de aula, relato de aulas, narrativas de aprendizagem e outras nomeações.

O diário de aprendizagem representa o elemento de escrita autoavaliativa do estudante em relação a seu aprendizado, pois ele expõe o que foi estudado, demonstrando sua compreensão sobre concepções, conceitos e noções vistas em textos de referência da área de leitura e escrita; e, por outro lado, refletindo criticamente, expondo dúvidas, dificuldades enfrentadas diante do conteúdo abordado, assim como a superação de tais dificuldades.

No diário de aprendizagem foram verificados alguns movimentos e estratégias enunciativas recorrentes como: escrita em primeira pessoa, especialmente porque o dossiê tende para o relato pessoal; apresentação das aulas por enumeração, sendo recorrente nessa descrição como a aula iniciava, como a docente desenvolvia a aula, reflexão sobre o texto teórico e contribuições da aula e dos fundamentos teóricos trabalhados para o aprendizado dos graduandos.

A linguagem empregada na escrita do diário de aprendizagem é feita de modo emotivo e isso revela o comprometimento e vínculo do graduando com sua própria escrita, pois já não se trata apenas de um trabalho para a disciplina, mas do engajamento com o gênero. Nessa experiência de escrita, os graduandos podem, como supõe Bazerman (2015), aprender “[...] sobre tipos de enunciados que ocorrem no âmbito de certos tipos de circunstâncias, para estar prontos a reconhecê-los.” (p. 44). A seguir, refletimos sobre aspectos específicos do diário de aprendizagem, pois a escrita de si, nos relatos, apresenta-se como caminho para a apropriação de certos princípios do campo das Letras e da própria escrita acadêmica autoral.

### **A NARRATIVA DE SI: REPRESENTAÇÕES SOBRE A POSIÇÃO DE LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS ACADÊMICOS NO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM**

O processo de reflexão e autoavaliação proporcionado pela construção do dossiê de aprendizagem, realiza-se por meio de narrativas avaliativas e autoavaliativas, sendo o próprio gênero discursivo um modo de refletir sobre o papel desempenhado por quem

produz o texto, sua visão da disciplina e do campo disciplinar, sua identidade como graduando ingressante no curso de Letras. O estudante que produz suas narrativas de aprendizagem se utiliza de mecanismos e processos enunciativos para refletir sobre as situações e suas vivências no aprendizado da escrita acadêmica, por meio de leituras de referência e de envolvimento com o gênero.

Diante disso, é admissível que o diário de aprendizagem seja o espaço textual onde o graduando se presentifica como aprendiz das convenções da escrita acadêmica e demonstra mais claramente suas tentativas de, ao tempo em que tenta se apropriar dessas convenções, afasta-se delas buscando sua identidade de escritor.

A seguir, apresentamos trechos de um dossiê que exemplifica os modos de relatar as situações de aprendizagem pelos graduandos e certas marcas enunciativas que indicam sua posição autoral no texto.

a) Os relatos de aula

Exemplo 1

*Texto escrito com a finalidade de relatar as impressões obtidas através da leitura das páginas 58 a 61 do capítulo “processos de produção textual”, disponível no livro Produção textual, análise de gêneros e compreensão, de Luiz Antônio Marcuschi.*

*No tópico em análise, o autor traz à baila conceitos para estabelecer a noção de língua, texto, textualidade e processo de textualização, levando e conta a perspectiva sociointerativa da produção textual. [...]*

*Destarte, da leitura desse tópico depreende-se que existem diversos aspectos a serem considerados quando se estuda a noção de língua. Contudo, nada obstante os posicionamentos apresentados, a língua é um fenômeno que acontece entre homens e para homens em sua interação social, de modo que sua análise não pode olvidar os aspectos cognitivo, social e histórico dessa interação. Para a formação acadêmica do estudante de letras este é um entendimento de suma importância, uma vez que a língua é o seu objeto de trabalho cujo exercício se dá no meio social e num determinado momento histórico.*

Dossiê de aprendizagem 2016

A entrada do graduando na atividade de escrita acadêmica, a permanência dele nessa escrita e sua tentativa de atender às exigências da situação retórica que está envolvido em seu projeto enunciativo, apoia-se em certos modelos estabelecidos academicamente. É parte de seu processo de aprendizagem, pois, os estudantes tendem a reproduzir esses modelos, por sentirem-se mais seguros, como no exemplo 1, em que o graduando faz de sua narrativa um relatório de leitura. Questões da atividade de escrita que envolvem a tipicidade do gênero quanto à sua estabilidade, do que é esperado tipicamente de um texto, de como ele é reconhecido circunscrito ao gênero do qual é parte.

Ao tratarmos da organização retórica de um gênero nos reportamos ao modo como as ações que o estabelecem aparecem estruturadas. Em seus caminhos de escritor, o graduando vai aprendendo como um texto pode operar para transformar determinada situação, realizar seus propósitos comunicativos e cumprir os objetivos do escritor, à medida que começa a tomar forma.

b) Uso da primeira pessoa: quando o escritor revela sua identidade

Como ilustração de um dos percursos trilhados para a construção de uma escrita eficaz, que atenda às necessidades demandadas pelo sistema de atividades acadêmico, o exemplo a seguir mostra a narrativa em primeira pessoa.

Exemplo 2

*Eu achei muito interessante o conteúdo do texto de apoio 10 sobre os infográficos, inclusive, confundi inicialmente a definição do termo “infográfico” com a definição de “texto multimodal”, justamente por causa da multimodalidade presente nesse gênero, porém, após o levantamento de ideias sobre o texto, realizado em sala de aula, minhas dúvidas foram esclarecidas.*

Dossiê de aprendizagem 2018

Embora seja recorrente na academia o pensamento de que uma escrita científica se faz com o uso de uma linguagem impessoal neutra, a construção de um dossiê de aprendizagem prevê o oposto, uma vez que o que se pretende com sua produção, é que o graduando compreenda seu lugar de aprendiz de uma cultura disciplinar e que reflita sobre esse seu aprendizado. Daí a importância do uso da primeira pessoa, como no exemplo 3, no qual o graduando ultrapassa certos elementos formais típicos da escrita acadêmica, em razão da reflexão sobre sua própria aprendizagem.

## MOVIMENTOS RECORRENTES NO GÊNERO DOSSIÊ DE APRENDIZAGEM

Textualmente, o dossiê é construído pelas ações retóricas de narrar, documentar, registrar, resumir, relatar, descrever, refletir, avaliar entre outras, que se constituem nos principais movimentos enunciativos presentes na sua produção. Vários desses movimentos são realizados simultaneamente, quando o discente resume o aporte teórico das aulas, descreve o estudo de conceitos e noções em seu encaminhamento metodológico e avalia os conhecimentos construídos, bem como as contribuições desses conhecimentos para seu aprendizado como estudante e futuro profissional de Letras. Esses movimentos são realizados em diferentes espaços e, não só o textual, aqui apresentado no formato de trabalho acadêmico.

O gênero dossiê é construído, em sua textualidade e materialidade linguística, com base nesses movimentos visto que sua produção busca levar o discente ingressante no curso de Letras a desenvolver capacidades de escrita próprias da Universidade em atos de linguagem que colocam em tensão a forma externa e a autorreflexão, própria da escrita.

Com o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem e dos aprendizados que ela pode gerar, os escritores iniciantes tendem a se apropriar dos modos como a escrita é normalizada no ambiente acadêmico, além da interação proporcionada pelo envolvimento com o gênero. A seguir, trecho de dossiê que envolve diferentes movimentos retóricos.

### Exemplo 3

*Ao longo das aulas da disciplina de Leitura e Produção de Texto, pude perceber através de tudo o que foi realizado, a serenidade e a tamanha responsabilidade com que devemos ponderar sobre a escrita e a leitura, e a importância da autodisciplina quando trabalhamos tais habilidades, principalmente na Universidade, mais especificamente, no curso de Licenciatura em Letras. [...]*

*Portanto concluo que a disciplina de leitura e produção de texto foi extremamente importante para mim, pois, além de me propiciar a oportunidade de exercitar e melhorar as minhas habilidades de leitura e escrita através de práticas das mesmas, pude absorver conhecimento sobre diferentes conteúdos, graças a minha dedicação como estudante e às instruções dadas pela professora.*

### Dossiê de aprendizagem 2018

Os movimentos enunciativos são efetivados em processos de escrita e reescrita dos textos produzidos pelos graduandos, no percurso da disciplina; são ações letradas que fazem parte dos gestos de aprendizagem dos graduandos na produção do gênero. Esses gestos permanentes são indispensáveis para o desenvolvimento da disciplina em seu conjunto de atividades sistêmicas, uma vez que graduando, assim, aprende a agir estrategicamente, de modo a criar condições para que consiga realizar os movimentos enunciativos dentro do texto. Também cria perspectiva e estratégias retóricas para pensar e usar princípios bem conhecidos de texto e linguagem. Desse modo, quanto mais for se ampliando o repertório do graduando em relação à organização e estilo da escrita, há maiores possibilidades de escolhas no âmbito do gênero sinalizadoras dos movimentos enunciativos que funcionam como seu sustentáculo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente de outros gêneros produzidos no universo acadêmico, o dossiê de aprendizagem garante o espaço autorreflexivo do graduando em relação à sua experiência com a escrita acadêmica, no percurso dela. Desse modo, é marcada a voz do estudante em sua iniciação como escritor, com o propósito de que construa sua compreensão do gênero como ação social e comunicativa.

Esse percurso de escrita acadêmica e letramento acadêmico caracteriza o dossiê como gênero de autoavaliação que relata os percursos de aprendizagem do estudante, em sua inserção na cultura disciplinar de Letras, por meio de narrativa de suas vivências nos processos de aprendizagem proporcionados pela disciplina. As narrativas de si são pilares da escrita, sendo constituídas por movimentos enunciativos que consolidam a arquitetura textual e discursiva do gênero acadêmico, apontando para estratégias e recursos recorrentes que o tipificam, demonstradas nas capacidades de descrever, argumentar, relatar, resumir, reescrever entre outras.

A compreensão dos usuários do gênero, os graduandos, acerca do dossiê de aprendizagem, revelada em sua escrita, na textualização do gênero, indicou ações letradas desenvolvidas, na busca por assumir a posição de escritor assumindo a responsabilidade pelo dizer e, em certa medida, dimensionando os espaços para a responsividade acadêmica. Inserir-se num processo de escrita acadêmica não depende de gêneros e recursos estilísticos pré-moldados, mas de assumir papéis sociais no engajamento com os gêneros do sistema de atividades acadêmicas, como na proposta de realização do dossiê de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. *In: Gêneros e sequências textuais*. Trad.: B. Biasi-Rodrigues, M. E. M. e Silva e B. G. Bezerra. Recife: EDUPE, 2009, p. 221-247.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Tradução: Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAZERMAN, Charles. Retórica da ação letrada. Trad.: Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith C. Hoffnagel, Pietra Acunha. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍZIO, Angela P; HOFFNAGEL, J. (Orgs.). HOFFNAGEL, J. (Trad.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BHATIA, Vijay K. Worlds of written discourse: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. *In*. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito G. Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013, p. 213-227

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. A. R. Machado e P. Cunha, São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Trad. e org.: R. Rojo e Gláís S. Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

MARCUSCHI, Luiz A. Apresentação. *In*: BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. DIONÍZIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.). HOFFNAGEL, Judith C. (Trad.). São Paulo: Cortez, 2005, p. 9-13.

Simposio Temático

**Gênero textual acadêmico-científico:  
atividades de práticas de linguagem  
na pesquisa e no ensino**

## Resumen del Simposio Temático

# Gênero textual acadêmico-científico: atividades de práticas de linguagem na pesquisa e no ensino

### Coordinadores

**Maria Virgínia Dias de Ávila**

Universidade Federal de Uberlândia - UFU / Faculdade Fatra – FATRA  
mariavirginiadiasavila@gmail.com

**Márcia Aparecida Silva**

Universidade Estadual de Goiás - UEG

**Eloy Alves Filho**

Universidade de Uberaba – UNIUBE

**E**ste simpósio se propõe a promover um espaço para discussões sobre práticas relacionadas ao letramento acadêmico, conforme Carlino (2009) e Fischer (2008). É possível considerar que a tarefa de ensinar a ler e a escrever também cabe aos professores do Ensino Superior. Portanto, o letramento do aprendiz, no contexto universitário, é concebido como uma prática social vinculada àquele contexto social, não uma habilidade neutra (SOUZA, 2012). Artigo científico, resenhas, resumos, dissertações e teses são exemplos de textos que circulam no universo acadêmico. Espera-se então que os trabalhos possam estar inseridos no contexto do letramento acadêmico com propostas: i) metodologias para desenvolvimento de habilidades de trabalho no contexto acadêmico; ii) apresentação de experiências que visam à integração da produção e análises de textos em contextos acadêmicos; iii) pesquisas relacionadas à produção, à recepção e ao ensino de textos acadêmicos. Acreditamos que os debates entre os trabalhos que apontam práticas de ensino dessa modalidade de gênero e atividades de pesquisa, concluídas ou andamento, poderão contribuir, sobremaneira, para a produção textual nos contextos universitários, ou seja, promover uma um melhor nível de letramento acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento acadêmico; Produção textual; Produção de texto acadêmico; Gênero textual acadêmico.



## Letramento acadêmico: uma experiência de produção de resumo científico na esfera acadêmica

Maria Virgínia Dias de Ávila \*  
FATRA – Faculdade Fatra  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
mariavirginiadidasavila@gmail.com

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita de resumo científico com estudantes do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma faculdade particular de Uberlândia/MG-Brasil. As considerações sobre Letramento se pautaram, principalmente, em Soares (1998), Kleiman (1995) e Oliveira (2015). Sobre resumo, recorreram-se aos pressupostos de Lancaster (2004) e à NBR\6023. O letramento acadêmico pode ser identificado como as demandas de letramento na esfera acadêmica e envolve o domínio de uma variedade de prática comunicativa no contexto das faculdades e universidades. Resumir é uma prática linguística frequente na vida cotidiana dos graduandos, portanto é fundamental para eles receberem formação e informação sobre como resumir e as características textuais dos diversos resumos que circulam na esfera acadêmica. Considera-se, portanto, que o letramento acadêmico requer habilidades específicas dos discentes, o que pode ser facilitado pelos docentes, já que apresenta formas peculiares de produção e circulação. Com foco no resumo científico, foram desenvolvidas atividades que contemplaram todo o processo de escrita e reescrita dos resumos. Os resultados obtidos apontaram que o trabalho contribuiu para aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento, pelos discentes, acerca desse gênero, o que significa também que o letramento acadêmico está atrelado ao ensino ofertado no nível superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Acadêmico; Ensino e aprendizagem; Resumo científico; Escrita acadêmica

### RESUMEN

Este artículo científico tiene por objetivo presentar una experiencia de enseñanza y aprendizaje con la escritura y la producción de resúmenes científicos por los estudiantes del curso de Bachillerato en Enfermería de una universidad privada de Uberlândia/MG – Brazil. Las consideraciones acerca del letramiento se basaron, principalmente, en Soares (1998), Kleiman (1995) y Oliveira (2015). Acerca de los resúmenes científicos, se recurrió a los presupuestos de Lancaster (2004) y aún a la NBR\6023. El letramiento académico se alinea a las demandas de letramiento en el ámbito académico e implica el dominio de una variedad de prácticas comunicacionales en el contexto de las universidades. Hacer resúmenes es una práctica lingüística común en la vida cotidiana de los estudiantes de la graduación, así que es fundamental que ellos tengan formación y reciban información acerca de la actividad de resumir y de los rasgos textuales de los diferentes resúmenes que se hacen en el ámbito académico. Por lo tanto, se considera que el letramiento académico requiere de los alumnos habilidades específicas, lo que se puede facilitar por intermedio del profesor, teniendo en la mirada que el resumen puede presentar diferentes formas de producción y de circulación. Con enfoque en el resumen científico, se desarrollaron actividades que ponían en relieve el proceso de escritura y reescritura de los textos producidos. Los resultados obtenidos han apuntado que el trabajo contribuyó para la adquisición y el perfeccionamiento del conocimiento que los estudiantes tenían acerca del resumen, lo que también significa que el letramiento académico es vinculado a la educación superior.

**PALABRAS CLAVE:** Letramiento Académico; Enseñanza y Aprendizaje; Resumen Científico; Escritura Académica

\* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Faculdade Fatra de Uberlândia-MG

## INTRODUÇÃO

As demandas de leitura e escrita no ensino superior são diferentes das desenvolvidas nos níveis anteriores de escolarização. Elas requerem habilidades específicas diante desse novo contexto que se configura. Não é surpresa, portanto, que alunos do ensino superior não demonstrem domínio da redação de gêneros da esfera acadêmica como resumo, fichamento, resenhas e artigos científicos, por exemplo.

Além de as práticas letradas, às quais os discentes têm contato no nível superior, serem diversas das praticadas até então, são distintos também os seus espaços de circulação. Portanto, ao se falar de aquisição de leitura e escrita de gêneros comuns da esfera acadêmica, pode-se associar também a noção de letramento acadêmico, que pode ser identificado como as demandas de letramento na esfera acadêmica e envolve o domínio de uma variedade de prática comunicativa específica no contexto das faculdades e universidades.

Considerando as especificidades das práticas de leitura e escrita acadêmicas, surge a figura do docente cuja experiência é essencial para auxiliar na formação do discente, conforme se atesta em Oliveira (2015) que “o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem”. Isso porque, por mais que os alunos sejam competentes leitores e produtores de textos de outros gêneros, a aquisição dessa nova linguagem não é automática.

Uma das práticas de escrita muito requeridas no ensino superior é o resumo. Esse gênero textual é solicitado aos alunos sem, na maioria das vezes, haver o processo de preparação no que se refere aos aspectos estruturais e discursivos impostos pelo gênero. Em razão disso, os discentes enfrentam barreiras em relação à produção textual desse gênero e apresentam aos docentes textos sem o rigor exigido.

Com a finalidade de instrumentalizar os alunos no que se refere à produção de resumos científicos, foi desenvolvido um trabalho com discentes do primeiro período do curso de Bacharel em Enfermagem de uma Faculdade Particular da cidade de Uberlândia/MG-Brasil. O trabalho visou à produção de resumos para participar de um evento científico, nomeado de Mostra Científica, organizado pela instituição. Sendo assim, houve o estudo do gênero na situação real de produção e de circulação, uma vez que os resumos foram expostos em forma de pôsteres durante o evento.

Com base nessas reflexões, este artigo tem por objetivo relatar uma experiência de ensino e aprendizagem com foco na produção do gênero resumo acadêmico, ancorada em pressupostos teóricos sobre letramento acadêmico.

Este texto está organizado em três partes, além dessa introdução. Na primeira, apresentam-se os construtos teóricos sobre letramento acadêmico e resumos. Em seguida, descrevem-se as atividades desenvolvidas relacionadas à produção de resumo científico e, por último, apresentam-se as considerações finais.

## BREVES APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO E RESUMOS

Os conceitos sobre letramentos utilizados nas pesquisas no Brasil divergem e, ao mesmo tempo, se complementam. Soares (2006) propõe a definição para o termo como estado ou condição de quem desenvolveu a habilidade sob várias perspectivas. Está relacionada aos usos sociais da escrita. Já Kleiman (1995, p. 19) afirma que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. De acordo com as duas autoras, letramento está relacionado às inúmeras possibilidades de utilização da escrita, em razão das variadas práticas sociais, considerando os objetivos e os contextos específicos.

Nessa perspectiva, entra em cena a noção de letramento acadêmico que percebe a escrita e leitura dos alunos como uma questão de epistemologia e identidade ao invés de, apenas, aquisição de habilidade ou socialização acadêmica (LEA; STREET, 2006, p. 227, apud Oliveira, 2015). Nesse sentido, conforme Oliveira (2015), “escrever é uma prática social guiada pelos objetivos dos membros de uma comunidade discursiva”.

O modo de escrever então é considerado específico de um contexto também específico. De acordo com Dionísio e Fischer (2010), a escrita acadêmica é uma categoria de texto que serve para fins pedagógicos e não ultrapassa a sala de aula, como é o caso de uma resenha ou resumo de livro que o professor solicita para verificar se os alunos compreendem o que leem.

O resumo, como uma atividade didática no ensino superior, pode ser considerado a partir das características do gênero como configuração, tamanho e grau de explicitude. Como prática acadêmica, possui um enunciador autorizado, pelo meio científico, para circular conhecimentos advindos de estudos e pesquisas. (RIBEIRO, 2008).

Apesar dessa autorização respaldada pela ciência, a produção de resumos requer critérios, pois ele deve obedecer às convenções normatizadas, como a ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas), no Brasil.

A NBR 6028\2003 propõe três tipos de resumos: o crítico, o indicativo e o informativo e ainda estabelece, no item 3.1, normas gerais para elaboração dos resumos, dentre elas a de que “o resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento. A ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (indicativo ou informativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original”.

O principal objetivo de um resumo, Segundo Lancaster (2004, p. 6), é “indicar de que trata o documento ou sintetizar o seu conteúdo. Um grupo de termos de indexação serve ao mesmo propósito”. Isso quer dizer que o conjunto de palavras organizadas deve proporcionar uma ideia razoável sobre o assunto do texto resumido.

Salvador (1978, p. 17-19), em discussão sobre métodos e técnicas de pesquisa, define resumo como “uma apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto de um artigo, obra ou outro documento, pondo em relevo os elementos de maior interesse e importância”.

Na mesma linha, Lancaster (2004, p. 100) afirma que “o resumo é uma apresentação sucinta, porém exata, do conteúdo de um documento”. Sendo assim, resumir pressupõe domínio total do conteúdo do texto para que as ideias do autor do texto original não sejam perpassadas pelas do autor do resumo.

Lancaster (2004, p. 7) ainda defende que há distinção entre resumos. Estratifica-os em resumo breve e resumo ampliado. O primeiro oferece mais detalhes e indica resultados de uma pesquisa, por meio das principais questões analisadas. Esse tipo de resumo tem uma forma mais ou menos fixa, conforme apresenta a NBR 6028\2003 que indica a quantidade mínima e máxima de palavras que ele deve conter. O segundo, como se espera com base na nomenclatura, identifica mais detalhes e informa mais dados da pesquisa como tamanho da amostra utilizada no estudo e tem relação também com a extensão do texto.

Como mencionado, para se elaborar um resumo, pressupõe-se que seu autor domine o conteúdo, pois a capacidade para se resumir um texto pode ser considerada um “eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ 1999, p. 15).

Em razão do exposto, o docente tem um papel fundamental no processo de letramento acadêmico dos alunos, porque as habilidades requeridas para a produção de textos desse universo devem ser ensinadas.

## **A PRÁTICA DIDÁTICA: PRODUÇÃO DE RESUMOS**

Antes de descrever a prática didática, é importante destacar que a proposta de produção dos resumos, aqui apresentada, visava à submissão a um evento científico organizado pela Faculdade. Portanto de acordo com Fischer e Pelandré (2010, p. 572) “é nos eventos acadêmicos que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos. (...) Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico”.

Dessa forma, a atividade proposta pode ser considerada como um processo de letramento acadêmico, já que os discentes submeteriam seus trabalhos ao comitê científico do evento. Caso os trabalhos fossem aprovados, os alunos teriam a oportunidade de experienciarem a ação da linguagem em sua totalidade. Nesse caso, teriam a vivência do funcionamento da prática de linguagem no universo acadêmico, pois, além da produção de resumos reais, ou seja, resumos que seriam utilizados em contexto real, os discentes

também vivenciariam o contexto da apresentação de trabalhos oriundos de uma pesquisa científica.

Optamos por descrever, neste texto, o trabalho desenvolvido com o resumo científico, tendo em vista a necessidade de sua produção para participação na Mostra Científica, como mencionado, na qual deveriam apresentar o resultado de uma pesquisa de revisão bibliográfica. Para isso, deveriam elaborar um resumo, conforme as normas da ABNT e as normas divulgadas no edital da instituição. Apresentamos, portanto, a descrição das aulas sobre o resumo científico.

No início da primeira aula sobre o tema, foram feitas várias perguntas orais indagando, aos alunos, sobre o que era um resumo. As respostas não divergiram muito, dentre elas os alunos disseram “é escrever o assunto de um livro com poucas palavras”; “é falar muito com poucas palavras”; “é apresentar um pedaço de um filme para chamar a atenção”; “é escrever somente as ideias principais de um livro”, dentre outras na mesma linha de pensamento. As respostas foram anotadas na lousa para posterior análise. Vale destacar que essa ação foi pautada nos pressupostos do modelo letramento acadêmico que leva em conta a bagagem de conhecimento que o aluno traz acerca do gênero.

Após essa discussão, foi entregue aos alunos uma folha contendo vários tipos de resumos, os quais estavam disponíveis a acesso na internet, e cuja reprodução era liberada pelos autores. Havia resumo de filmes, de livros, de artigos científicos, de dissertações e teses.

Foi realizada uma leitura dos resumos e fizemos uma análise comparando a linguagem, a estrutura e o suporte de publicação. Com orientação e com perguntas direcionadas como “qual a finalidade de cada texto?”, “como o texto é organizado retoricamente?”, qual a variedade linguística utilizada?”, os alunos perceberam as diferenças entre os diversos tipos de resumos. Foi informado então que eles aprenderiam nas aulas seguintes a elaborar um resumo científico.

Apresentamos a NBR 6028 que “estabelece os requisitos para redação e apresentação de resumos”. (ABNT, 2003). Da mesma forma, foi lido o edital da Mostra Científica, publicado pela Faculdade. Foi enfatizado que a produção de um resumo científico requer observância às normas previstas pela ABNT em consonância com as do evento. Vale ressaltar que foram trabalhadas outras modalidades de resumo, porém, neste texto, atemo-nos ao resumo científico.

Como forma de ilustrar o trabalho final que deveria ser produzido, foram mostrados alguns pôsteres já impressos e que foram apresentados em eventos científicos em anos anteriores. A partir da leitura e análise dos textos dos pôsteres, foi possível chegar à estrutura do resumo científico que eles deveriam escrever. Deveria conter nos resumos: introdução, objetivo, metodologia, resultados e discussão, conclusão e referências. Essa ação teve por objetivo demonstrar onde e como o gênero se materializa, bem como analisar o funcionamento no que se refere aos aspectos linguísticos, estruturais e discursivos.

A estratégia de apresentar modelos do gênero em estudos está em consonância com Ramos e Espeiorin (2009), que destacam a necessidade de os alunos terem contato com textos considerados bons exemplos de escrita. Além disso, o resumo científico foi trabalhado em uma situação real de produção, a fim de que fizesse sentido para os alunos. Dessa forma, foi possível oportunizar aos discentes momentos de reflexão sobre a leitura e produção de um gênero como prática social.

Para se escrever qualquer gênero textual, é necessário ter e saber sobre o que se escrever. Sendo assim, após estas discussões, os alunos receberam da coordenação do curso as instruções em relação aos temas sobre os quais eles deveriam desenvolver suas pesquisas. Foi-lhes ensinado também como realizar pesquisa em bancos de dados e em repositórios de dissertações e teses como o da CAPES<sup>1</sup>, por exemplo.

Então, com os artigos selecionados para a pesquisa de revisão, iniciamos o processo de produção dos resumos, partindo das orientações já recebidas sobre a estrutura do gênero. Durante a escrita, os alunos receberam mais informações sobre questões de textualidade como verbos que devem ser usados em cada seção do resumo.

Para fins da efetividade das orientações pedagógicas oferecidas baseadas no modelo de escrita, algumas categorias foram consideradas, de acordo com Mello (2018, p. 1619): “a) objetivo do texto: apresentação de forma condensada e objetiva da pesquisa; b) composição do texto: situação-problema, objetivo, referencial teórico, métodos de geração dos dados, resultados, conclusões e palavras-chave; c) linguagem utilizada.”

A primeira versão dos resumos foi enviada por e-mail para uma primeira leitura pela pesquisadora e professora da turma. Tencionou-se com essa ação receber material para as instruções sobre outro processo que envolve a escrita que é a reestruturação textual.

Em outra aula, alguns resumos foram projetados para análise e para que questões relacionadas ao gênero fossem resgatadas e observadas. Em seguida, os resumos foram devolvidos com as observações e sugestões para o processo de reestruturação do texto. Foi necessário também observar a quantidade de palavras que o resumo deveria possuir para atender ao edital do evento.

De maneira geral, ao analisar os resumos na primeira versão, percebeu-se que as orientações iniciais foram assimiladas, porém ainda havia o que ser revisado em relação à apropriação da linguagem e da estrutura de um resumo científico.

As revisões foram realizadas pelos alunos e, novamente, os resumos foram enviados para a pesquisadora por e-mail. Foi notório o quanto os resumos se aproximavam do esperado para o gênero. Repetiu-se, então, o processo de devolutiva dos textos com observações para os ajustes finais em sala de aula. Esses ajustes foram acompanhados e orientados.

<sup>1</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 22 jan. 2020.



Os resumos concluídos foram submetidos ao Comitê Científico do evento para avaliação e todos foram aprovados para a exposição em formato de pôsteres. A Figura 1 apresenta quatro fotos dos pôsteres expostos durante o evento.

Além disso, os resumos e a apresentação pelos alunos foram avaliados pelo Comitê Científico e todos foram aprovados.

Figura 1: Exposição dos pôsteres durante o evento



Fonte: disponível: <https://www.facebook.com/academico.fatra>. Acesso em: 11 set. 2019.

Os alunos puderam perceber a produção de um texto específico do contexto acadêmico, como foi possível também experienciar a circulação do resumo científico durante um evento. Vivenciou, portanto, a língua em circulação em um contexto específico de uso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resumos produzidos pelos alunos, desde a primeira versão, no que tange ao propósito do gênero, pudemos verificar que eles compreenderam o processo estrutural, gramatical e discursivo que caracterizam esse gênero acadêmico. Houve, em todas as produções, marcas das características do gênero, porém, algumas intervenções foram necessárias até atingirem o propósito de submissão à Mostra Científica, que é o evento acadêmico para o qual destinava os resumos.

Cabe registrar que todos os resumos foram expostos, socializados e avaliados pela Comissão Científica do evento. Consideramos a atividade relevante e significativa, pois os discentes puderam produzir esse gênero textual em uma situação real de veiculação e com um objetivo definido previamente.

Em suma, é possível afirmar os discentes assumiram uma identidade acadêmica e puderam se inserir em práticas de letramento acadêmico e que a atividade de produção de resumo científico com base nos modelos do letramento acadêmico alinhado com a situação real de produção muito colaborou para a aquisição das competências necessárias para a produção desse gênero acadêmico.

Por fim, ressalta-se que a prática de escrita nesse período do curso não se resumiu à produção de resumos científicos, porém todos os trabalhos foram acompanhados de tal forma a centrar esforços no letramento acadêmico dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6028: Informação e documentação: Resumo - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.
- DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Letramento(s) no Ensino Superior: configurações em práticas de investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO
- ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES. 2010. Actas. Braga: Universidade do Minho, CIEd, 2010. p. 289-300
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p569>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p569>.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LANCASTER, F. W. *Indexação e resumos: teoria e prática*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- MELLO, M. Resumo acadêmico. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 3, p. 1607-1629, 21 set. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40573>. Acesso em: 22 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-9>
- OLIVEIRA, E. Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos



- científicos produzidos por alunos universitários, 2015, 466, (Tese. Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- RAMOS, F.; ESPEIORIN, V. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade – entrevista com David Russel. *Conjectura*, v. 14, n. 2, mai/ago, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/31/29>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- RIBEIRO, A. E. F. Navegar lendo, ler navegando – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SALVADOR, A.D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STRETT, B. Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## A tecnologia como uma aliada no ensino e aprendizagem

Andressa Arielly Alves \*

Cílon César Fagiani \*\*

### RESUMO

As últimas décadas foram marcadas por grande evolução nas tecnologias, na produção de conhecimento, nas transformações políticas e econômicas. O resultado dessas mudanças trouxe-nos um novo padrão de comportamento, novas maneiras de se relacionar, de trabalhar e um novo modelo de consciência. A tecnologia está sendo utilizada em diferentes contextos como na indústria, no agronegócio, nas relações sociais, na mobilidade, e na educação não poderia ser diferente. Hoje temos em mãos diversas tecnologias que podem otimizar o resultado e a relação aluno-professor. O entendimento da diversidade também trouxe um movimento diferente para as relações, o professor busca um olhar de indivíduo único para cada aluno e entender qual a melhor estratégia a ser usada com cada aluno. Esta comunicação tem por objetivo apresentar resultados preliminares de uma pesquisa que busca investigar a relação entre professores e a utilização de recursos tecnológicos disponíveis. Uma pesquisa, em princípio de caráter qualiquantitativo, realizada com professores, do Ensino Infantil ao superior, de instituições públicas e privadas, para os quais foi aplicado um questionário digital para entender qual o conhecimento esses professores têm de algumas ferramentas inovadoras que podem ser usadas no ensino e aprendizagem. A pesquisa também nos traz o ponto de vista do professor sobre os desafios que enfrentam na sala de aula em relação às novas tecnologias e são trazidas questões como infraestrutura, falta de incentivo, resistência ao novo e comodismo. Essa pesquisa pode contribuir para uma análise e reflexão de como a tecnologia pode ser um recurso a otimizar o resultado do ensino e aprendizagem, além de entender qual a forma que o professor tem buscado essas novas tendências e como tem enfrentado as dificuldades encontradas para esse movimento disruptivo que estamos vivendo, em que a tecnologia está presente e pode ser uma forte aliada ao resultado de seu trabalho e na sua formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação básica e tecnologia; Inovação tecnológica; Ensino e aprendizagem; Trabalho docente

### RESUMEN

Las últimas décadas han sido marcadas por una gran evolución en las tecnologías, en la producción de conocimiento, en las transformaciones políticas y económicas. El resultado de estos cambios nos trajo un nuevo estándar de comportamiento, nuevas formas de relacionarse, de trabajar y un nuevo modelo de conciencia. Se utiliza de la tecnología en diferentes contextos como en la industria, en los agronegocios, en las relaciones sociales, en la movilidad y en la educación no podría ser diferente. Hoy tenemos varias tecnologías disponibles que pueden optimizar el resultado y la relación alumno-maestro. La comprensión de la diversidad también trajo un movimiento diferente a las relaciones, el maestro busca una percepción del individuo única para cada alumno y comprender cuál es la mejor estrategia para ser utilizada con cada alumno. Esta comunicación tiene como objetivo presentar los resultados preliminares de una investigación que busca estudiar la relación entre los docentes y el uso de los recursos tecnológicos disponibles. Una investigación, en principio de carácter cualitativo y cuantitativo, realizada con docentes, desde el jardín de infantes hasta la educación superior, desde instituciones públicas y privadas, para la cual se aplicó un cuestionario digital para comprender qué conocimiento tienen estos docentes acerca de algunas herramientas innovadoras que pueden ser utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje. La investigación también nos brinda el punto de vista del maestro sobre los desafíos que enfrentan en clase en relación con las nuevas tecnologías y se plantean cuestiones como la infraestructura, la falta de incentivos, la resistencia a lo nuevo y la comodidad. Esta investigación puede contribuir para un análisis y una reflexión sobre cómo la tecnología puede ser un recurso para optimizar el resultado de la enseñanza y el aprendizaje, además de comprender la forma en que el maestro ha buscado estas nuevas tendencias y cómo ha enfrentado las dificultades encontradas para este movimiento disruptivo en el que vivimos, donde la tecnología está presente y puede ser un fuerte aliado para el resultado de su trabajo y en su educación continua.

**PALABRAS CLAVE:** Educación básica y tecnología; Innovación tecnológica; Enseñanza y aprendizaje; Trabajo docente

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Universidade de Uberaba - UNIUBE – Campus Uberlândia. andressa@vivaobem.com.br

\*\* Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, Universidade de Uberaba – UNIUBE Campus Uberlândia. Pesquisador com apoio CNPq e FAPEMIG. cilsoncf@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As chamadas “novas tecnologias”, tecnologias de vídeo e informática já fazem parte da rotina das pessoas. (ALMENARA, 1996). As “novas tecnologias” que também são chamadas de TIC – Tecnologia da informação e da comunicação trouxeram-nos um novo padrão de comportamento, novas maneiras de se relacionar, de trabalhar e um novo modelo de consciência. Envolvendo o termo “tecnologias” ainda encontramos autores que utilizam Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs) para se referirem a tecnologias conectadas a internet (KENSKI, 2008) e envolvendo a interação de vídeos, softwares, aplicativos, imagens e hardwares conectados à internet (VALENTE, 2013), ampliando a possibilidade de comunicabilidade dos sujeitos sociais.

A tecnologia está sendo utilizada em diferentes contextos como na indústria, no agronegócio, nas relações sociais, na mobilidade e, na educação, não poderia ser diferente. Fazemos uso dessas tecnologias para comunicar, relacionar, trabalhar e também para transmitir e receber informações, além de se apresentar como um dos principais fatores de progresso e de desenvolvimento de um país ou região.

Rocha e Ferreira (2004) reconhecem a ciência, a tecnologia e a inovação como fatores diferenciadores do desenvolvimento social e econômico de países e regiões. Ainda segundo as autoras, o ICTel – Índice de ciência, tecnologia e inovação – é um indicador importante tal como o PIB e IDH de uma determinada região ou país, ou seja, a partir desses indicadores se estabelecem planejamentos e planos de ação.

A palavra tecnologia é de origem grega: tekne e significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra logos significa “conjunto de saberes”. (CARVALHO, BASTOS E KRUGER, 2000, p.15). Por isso, a palavra define conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, de um ofício ou da indústria.

A tecnologia surge de demandas humanas com o objetivo de facilitar e otimizar nossos afazeres. A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo, as tecnologias desenvolvem-se em um ritmo acelerado, até atingir aos dias contemporâneos em que vemos a tecnologia muito mais avançada. Nessa cascata de desenvolvimento tecnológico, o link entre as inovações tecnológicas, facilita o desenvolvimento de outras tecnologias e diminui o tempo de surgimento de novas tecnologias. Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências.

Para Miranda (2002), a tecnologia moderna não pode ser considerada um mero estudo da técnica. Ela representa mais que isso, pois nasceu quando a ciência, a partir do renascimento, aliou-se à técnica, com o fim de promover a junção entre o saber e o fazer (teoria e prática).

## TECNOLOGIA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

No processo ensino e aprendizagem, as tecnologias podem auxiliar o educador com as novas propostas, estratégias e ações que viabilizam a melhoria dos processos de aprender, ensinar e conviver nos espaços institucionais educativos. Nesta perspectiva, precisa-se refletir sobre as ações e estratégias que podem contribuir para que as aprendizagens significativas sejam vivenciadas por todos os envolvidos nesta nova proposta. Assim, observa-se uma diversidade de métodos provenientes da pedagogia de projetos, cuja proposta é que o aluno aprenda produzindo. Neste processo surgirão dúvidas, o que leva à pesquisa e, então, criam-se relações, o que incentiva novas buscas, descobertas e uma reconstrução do conhecimento, tornando-se ainda mais complexa quando se procura integrar com diferentes mídias como computador, internet, vídeos já presentes no cotidiano escolar.

Sobre as novas tecnologias, Saviani (1994) argumenta que o que estamos vivendo na atualidade é a transferência das funções intelectuais para as máquinas (autômatos), colocando como desafio a necessidade de uma maior qualificação da classe trabalhadora, dado que suas funções intelectuais estão sendo absorvidas pelos autômatos. Para ele, as tecnologias são meios e não podem ser fetichizados sob o risco de que o trabalho do professor, não material, seja alienado, como ocorre em boa parte dos cursos a distância tal como praticado na atualidade.

Amaral (2004) destaca a importância do aprender fazendo, do aprender a aprender, do interesse, da experiência e da participação que da base para a vida em democracia. As pedagogias modernas apontam na direção da aprendizagem ativa, trabalho coletivo, participação, da pesquisa e construção do conhecimento.

Mesmo com todo esse movimento de mudanças e pesquisas da pedagogia, de acordo com Behrens (1998), é evidente o uso de práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras e a ausência de uma postura reflexiva sobre o trabalho docente. Com isso, há dificuldade para sensibilizar e mobilizar professores para que se envolvam em projetos pedagógicos que promovam esse tipo de reflexão. Percebemos esses, como os desafios principais à profissionalização do professor, à qualificação pedagógica e a sua aproximação a metodologias de ensino inovadoras e transformadoras.

Este texto, tem por objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa que busca investigar a relação dos professores com o uso de recursos tecnológicos disponíveis, e como essa relação pode otimizar o processo ensino e aprendizagem. Para dar início à pesquisa que é de caráter qualiquantitativo, foi aplicado um questionário digital em professores do ensino infantil ao superior, com o objetivo de entender quais as ferramentas tecnológicas esses professores conhecem, quais dessas ferramentas já foram utilizadas em sala de aula, como foi a experiência, quais os desafios eles enfrentam em sala de aula em relação ao uso dessas ferramentas tecnológicas e quais os meios esses professores utilizam para se atualizarem.

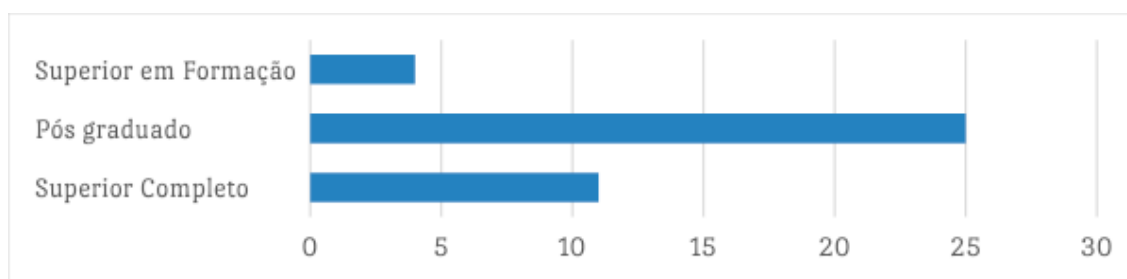
## METODOLOGIA E RESULTADOS PRÉVIOS

Este trabalho é preliminar no desenvolvimento de uma pesquisa de maior amplitude que será realizada junto aos docentes da Educação Escolar em seus diferentes níveis.

Tomamos como ponto de partida o uso de um questionário online na plataforma *SurveyMonkey*, que foi enviado para professores, a fim de entendermos o conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas que esses professores possuem; se utilizam ou já utilizaram em sala de aula e como o fazem. Consideramos 40 respostas de professores que já tiveram pelo menos 12 meses de experiência em sala de aula junto ao aluno no processo ensino e aprendizagem.

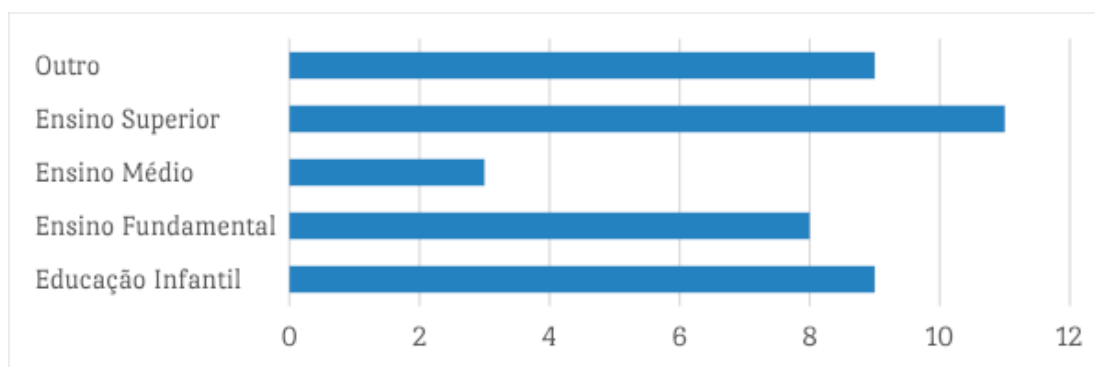
Os gráficos 1, 2 e 3 mostram os resultados da pesquisa em que os professores informam questões relacionadas ao seu nível de formação, a área de atuação e o caráter administrativo que atuam. Observa-se que, embora 62,5% dos professores apresentem pós-graduação, 10% ainda não têm a formação superior, 72,5% dos professores atuam na educação básica e 60% na iniciativa privada.

Gráfico 1 - Nível formação dos professores



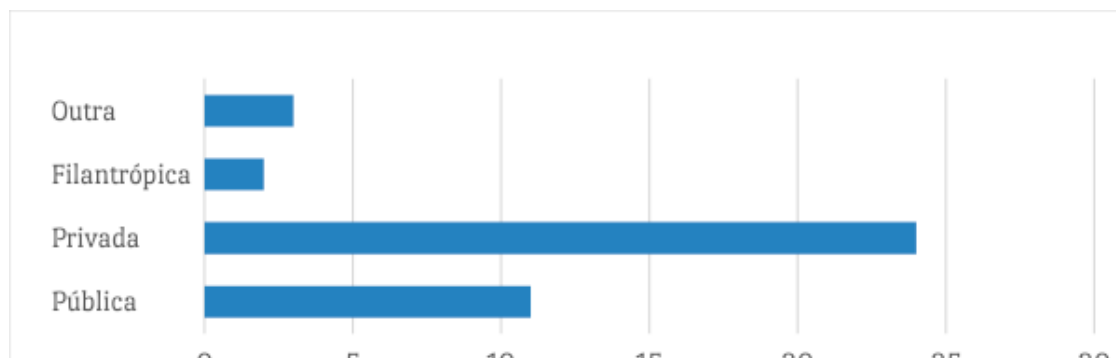
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 - Área de atuação dos professores



Fonte: Elaboração própria

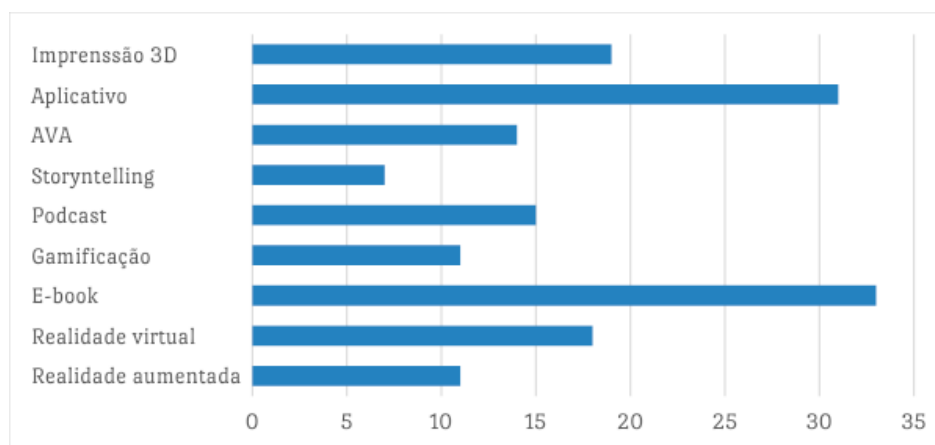
Gráfico 3 – Caráter Administrativo onde os professores trabalham



Fonte: Elaboração própria

No gráfico 4, temos os dados em que os professores informaram quais ferramentas eles tinham conhecimento, algo que nos chamou atenção foi o fato de que nenhum dos respondentes deixou de marcar pelo menos uma das questões, sendo a média de 4 ferramentas conhecidas. A questão posterior a essa, era uma opção aberta que dizia “Das ferramentas citadas a cima, alguma delas você já usou em sala de aula? Como foi a experiência?” 42,5% dos professores responderam que não, apesar de conhecerem pelo menos uma das ferramentas citada, nunca havia usado em sala de aula. Os demais, 57,5% disseram que sim, mas sem relatos de experiência com consistência relevante, e tivemos algumas respostas como: “Ebook e Aplicativo Experiência interativa, fez com o que o aluno tivesse maior facilidade para memorizar vocabulário, tendo, no entanto, que superar a barreira de aprendizado para o uso do aplicativo”. “Storytelling, Aplicativo, Gamificação, E-book. Sempre muito boas, envolve os alunos.” e “A mais usada foi a Gamificação e o Game. As experiências são positivas quando o objetivo está claramente definido e faz sentido para o aluno dentro do processo ensino e aprendizagem.”. Não houve nenhum relato de experiência negativa ou malsucedida.

Gráfico 4 - Ferramentas digitais citadas pelos professores.

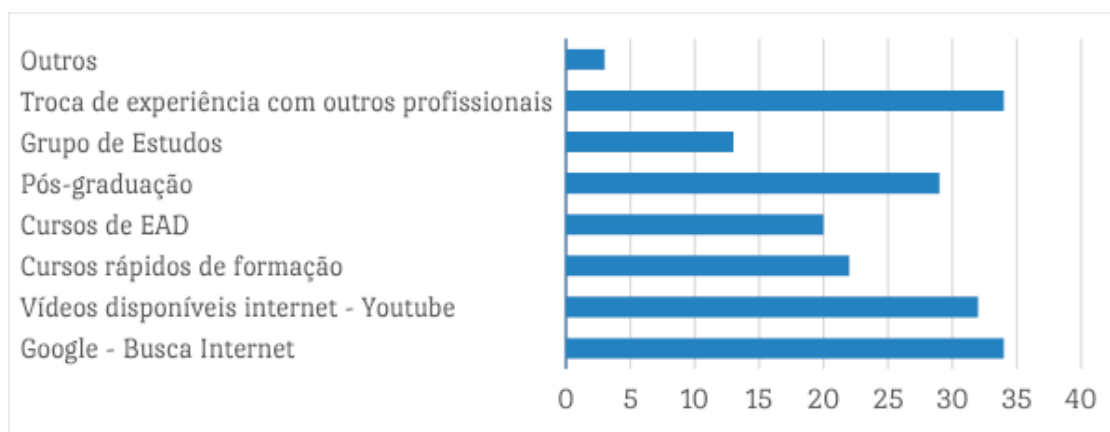


Fonte: Elaboração própria

No gráfico 5, quando investigamos sobre quais os meios os professores usam para se atualizarem, percebemos que os próprios professores têm usado a tecnologia para se manterem atualizados e buscarem inovações, visto que 85% usam a busca na *internet*. Outro dado que nos chamou atenção, e será melhor investigado nos grupos focais com os professores, é a opção de aprendizagem em ambiente informais, isto é, 85% dos professores, além de fazerem buscas na *internet*, usam a troca de experiência com outros profissionais, 80% usam os vídeos que estão disponíveis na *internet* e depois vem a opção da aprendizagem em ambiente formal, 72% procuram uma pós-graduação para se atualizarem e buscar inovação.

E, por fim, o questionário encerrava com a questão aberta “No seu ponto de vista, qual a maior dificuldade que o professor enfrenta na sala de aula em relação às novas tecnologias”. E das respostas obtidas algumas foram selecionadas e transcritas na íntegra, tal como respondido no questionário na Quadro 1.

Gráfico 5 - Meios utilizados pelos professores para atualização



Fonte: Elaboração própria

Quadro 1 – Dificuldades do professor frente as novas tecnologias

“Falta de equipamento e estrutura física do ambiente escolar”
“Infelizmente os alunos só querem que nós façamos uso da tecnologia. Esquecem que o contato e o uso do livro didático são indispensáveis.”
“Dificuldade de homogeneização entre as classes. Nem todos os alunos tem acesso satisfatório à tecnologias”
“Falta de acesso e treinamento”
“A instituição e sua normatização para utilizar a tecnologia.”
“Falta de interesse do profissional”
“Falta de capacitação do professor”

“infraestrutura, nem sempre as salas de aula oferecem os meios necessários para o desenvolvimento de estratégias Web.(que exijam <i>wifi</i> por exemplo) O custo de algumas ferramentas (tecnologias) As mudanças contínuas, que obrigam a constante reciclagem por parte do professor, perante as tecnologias, ao mesmo tempo que, este precisa elaborar aulas e desenvolver as demais atividades das instituições, atividades que não são necessariamente são relacionadas ao ensino.”
“Gama enorme de tecnologias, e nem sempre é fácil escolher uma pra usar e a barreira inicial para aprender está tecnologia acaba sendo uma barreira difícil de ser superada.”
“Aprender e readaptar o que já tem, o que já está pronto. Dá trabalho. Muitos não se animam a mudar.”
“A maior dificuldade, na minha opinião, é deixar o ensino tradicionalista e se modernizar.”
“A falta de interesse em aprender novas tecnologias”
“O comodismo, o medo do novo”

Fonte: Elaboração própria

Quando, em questão aberta os professores puderam falar das dificuldades que enfrentam com o uso das tecnologias em sala de aula, tivemos diversas respostas que enquadramos em 4 dimensões: infraestrutura, gestão, motivação e outros.

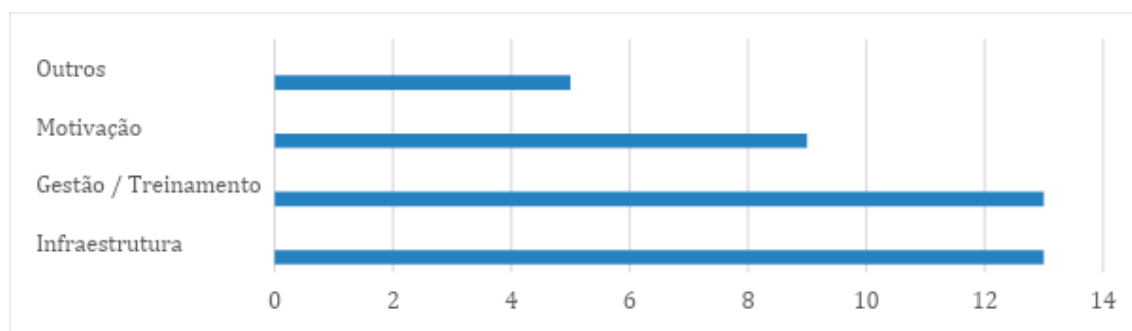
Considerando à infraestrutura, as questões físicas como computadores, rede, *wifi*, eletrônicos entre outros. A Gestão como o processo que garante que as condições necessárias para cumprir seu papel principal que é ensinar com qualidade e formar cidadãos, colocando nessa gestão a responsabilidade de capacitar, treinar e desenvolver os professores. A motivação sendo considerada como o impulso interno, dependendo do próprio professor para a busca da ação, e outros consideramos as respostas que não se enquadraram nas dimensões anteriores.

No Quadro 1, com alguma das respostas dos professores, percebemos que os mesmos enfrentam dificuldades que estão diretamente ligadas à infraestrutura da escola e sala de aula, como falta de rede de internet, *wifi*. Foram citadas também dificuldades que estão ligadas à gestão desses professores, como a qualificação e treinamentos para poderem fazer o bom uso dessas tecnologias. Também houve respostas que vêm da dimensão da motivação do próprio professor como, por exemplo, uma resposta “comodismo, o medo do novo” e tivemos algumas outras respostas que não se enquadra em nenhuma dessas dimensões, nem em infraestrutura, gestão ou motivação.

Com essa análise podemos classificar os maiores desafios que os professores enfrentam sendo de infraestrutura e gestão / treinamento (Gráfico 6). Esses resultados já nos guiam para um desenho de plano de ação mais estruturado que possa diminuir ou extinguir esses desafios para os professores para que então, eles possam usar das tecnologias como uma aliada ao processo de ensino aprendizagem.



Gráfico 6 – Classificação das respostas dos professores de acordo com as caracterizações das dimensões Infraestrutura, Gestão/Treinamento, Motivação e Outros.



Fonte: Elaboração própria

Um outro ponto das análises prévias que tivemos e que nos chamou atenção foi, quando perguntado aos professores sobre quais os recursos que eles usam para buscar inovações e se atualizarem, 85% declarou usar o google por meio de buscas na internet e com esse mesmo número troca de experiência com outros profissionais; 80% vídeos disponíveis na internet; 72% pós-graduação e 55% cursos rápidos de formação e outros recursos menos utilizados na sequência. Esses dados nos levaram a buscar mais sobre a aprendizagem autodirigida em ambientes informais, já que esses professores estão utilizando esse recurso para se atualizarem e levar inovação para dentro da aula. Na segunda etapa da pesquisa, no grupo focal, trataremos com mais profundidade sobre essa questão com os professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados prévios da pesquisa, visto que ainda teremos uma etapa em que realizaremos grupos focais com professores, podemos perceber, analisando as respostas, que os professores têm ciência da existência das tecnologias. Quando perguntado se das 9 ferramentas citadas eles tinham algum conhecimento, 100% dos participantes responderam que conhecia pelo menos 1 das ferramentas, sendo a média entre os participantes 4 ferramentas conhecidas entre eles, porém muitos deles não as usam como estratégias de ensino e aprendizagem. Por fim, 42,5% responderam que não tiveram nenhuma experiência em sala de aula.

Apesar de resultados prévios, a pesquisa já nos dá subsídios para entendermos as dimensões dos desafios do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, sendo elas infraestrutura e gestão/treinamento, bem como saber quais os recursos os próprios professores estão utilizando para se atualizarem, sendo eles a busca na internet, troca de experiências, vídeos disponíveis e pós-graduação. Alguns desses recursos que já vimos estão impressos na direção da aprendizagem autodirigida usando ambientes informais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMENARA, J. C. Nuevas Tecnologias, comunicacion y educacion. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnologia Educativa. 1996. Disponível em: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/576>. Acesso em: 15 out. 2019.
- AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: XXII ENDIPE, 2004, Curitiba. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Belo Horizonte: Editora Universitária Champagnat, 2004. v. 1, p. 139-150.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57-68.
- CARVALHO, M. G.; BASTOS, J. A. de S. L., KRUGER, E. L. de A./Apropriação do conhecimento tecnológico. CEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.
- MIRANDA, A. L. Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- ROCHA, E. M. P.; FERREIRA, M. A. T. Indicadores de ciência, tecnologia e inovação: mensuração dos sistemas de CTel nos estados brasileiros. Ciência da Informação, Brasília, v. 33, n. 3, p.61-68, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a08v33n3>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C, et. Al.(Orgs.) Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.
- VALENTE, J. A. Integração, currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Santa Maria: Biblos, 2013.

Simposio Temático

**Aspectos críticos de la enseñanza  
y el aprendizaje de los géneros  
textuales/discursivos en la  
educación superior**

## Resumen del Simposio Temático

# Aspectos críticos de la enseñanza y el aprendizaje de los géneros textuales/discursivos en la educación superior

### Coordinadores

#### Sonia Lizarriturri

Universidad Nacional de Villa María  
soniaglizarriturri@gmail.com

#### Estela Moyano

Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Flores  
estelaimoyano@gmail.com

#### Diana Waigandt

Universidad Nacional de Entre Ríos  
carwaig@gmail.com

Este simposio tiene como propósito central destacar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de los géneros textuales/discursivos en contextos de educación formal, particularmente en el nivel superior, y los aspectos relevantes que hacen a su implementación. Para ello, se propone abordar aspectos críticos de diferentes propuestas y experiencias de trabajo en contextos disciplinares diversos en el marco de las instituciones de ese nivel educativo. Según los aportes de la “Escritura a través del currículum” (Bazerman et al., 2016), los diferentes géneros textuales/discursivos representan el soporte material donde se plasma la complejidad involucrada en las prácticas escriturarias. Inicialmente, consideramos géneros textuales/discursivos (Bajtín, 1995) a las formas “relativamente estables” que tienen los textos que circulan en la sociedad. Dado que se utilizan para llevar a cabo las actividades propias de las diferentes esferas de la actividad humana, los géneros son construcciones compartidas cultural, social e históricamente y pueden ser caracterizados a partir de su estructura y de los recursos lingüísticos que se seleccionan para la producción de significados que permitan llevar a cabo propósitos sociales adecuados a su contexto (Martin & Rose, 2008). En el ámbito de la producción científica, académica y profesional existen diferentes géneros que los estudiantes del nivel superior deben aprender a utilizar a fin de acceder a la participación en la construcción y distribución de conocimiento en esos ámbitos especializados así como en las actividades propias de las profesiones. La pregunta que surge a partir de esa necesidad es cómo abordar estas nuevas realidades en la enseñanza de las disciplinas académicas. Diferentes propuestas didácticas enmarcadas teóricamente en distintas líneas son llevadas a cabo en América Latina desde hace aproximadamente dos décadas. Estas propuestas incluyen el dictado de talleres y la creación de centros y de programas de escritura. Este simposio se propone abordar los diferentes aspectos que resultan críticos a la implementación de estas iniciativas de enseñanza así como también sus resultados.

**PALABRAS CLAVE:** géneros textuales/discursivos; lectura y escritura; nivel superior; enseñanza y aprendizaje

# Aspectos críticos de la enseñanza de los procedimientos lingüístico-discursivos en géneros académico-disciplinarios

Lizarriturri, Sonia Gabriela \*  
Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Villa María  
soniaglizarriturri@gmail.com

Giammarini, Gabriela Luján \*  
Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de Villa María  
ggiammarini@unvm.edu.ar

## RESUMEN

A partir de las investigaciones desarrolladas desde el año 2011 en la Universidad Nacional de Villa María en torno a la lectura y a la escritura, identificamos como un aspecto problemático en las producciones de los estudiantes, la organización lingüístico-discursiva de la estructura retórica en diferentes géneros.

El objetivo de este trabajo es refrendar, con el escrito de una estudiante, la complejidad lingüística solapada en la estructura retórica de géneros académico-disciplinarios. Dicha complejidad involucra aspectos super-, macro- y microestructurales, que no siempre son enseñados en el marco de las teorías y prácticas de lectoescritura y enculturación académica.

Los resultados de las investigaciones nos permitieron identificar que los aspectos superestructurales se vinculan con el formato externo de los géneros y las tipologías textuales. En cuanto a los aspectos macroestructurales, los estudiantes desarrollan rutinas vinculadas con “técnicas para resumir textos”, basadas en el modelo de situación de Van Dijk (1998), que aplican de manera mecánica, generando resúmenes mosaico del texto fuente, sin reflexión crítica y reelaboración conceptual. Los aspectos microestructurales revisten un grado mayor de complejidad al poner en juego procedimientos lingüístico-discursivos de cohesión, a partir de los cuales se habilitan la reflexión metalingüística y metacognitiva, y la conexión con los aspectos macro- y superestructurales. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje de los procedimientos y estrategias cifradas en la superficie de la estructura retórica resultan clave para la organización adecuada, eficiente y eficaz (De Beaugrande, 2002) del género textual a trabajar.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza universitari; escritura académico-disciplinar; aspectos microestructurales; procedimientos lingüístico-discursivos

## ABSTRACT

Based on research carried out since 2011 at the National University of Villa María around reading and writing, we have identified that the linguistic-discursive organization of the rhetorical structure in different genres is a problematic aspect in students' text production. The aim of this article is to show, by means of examples from the written work of a student, the linguistic complexity that overlaps with the rhetorical structure of different academic-disciplinary genres. This complexity involves super-, macro- and micro-structural aspects, which are not always taught within the framework of literacy and academic enculturation theories and practices. Furthermore, our research results allowed us to identify that the super-structural aspects are connected with the external format and textual typologies. With regard to the macro-structural aspects, students develop routine procedures directly related to 'techniques to summarize texts, based on Van Dijk's (1998) situation model. Unfortunately, this procedure is applied in a mechanistic way, so the resulting texts are mosaic-like summaries that lack critical reflection and conceptual re-elaboration. The micro-structural aspects are more complex as they bring linguistic-discursive cohesion procedures into play, which enable both metalinguistic and metacognitive reflection, and the connection with macro- and superstructural aspects. In other words, teaching and learning the procedures and strategies encrypted in the surface of the rhetorical structure are crucial for the adequate, efficient and effective organization of the genre (De Beaugrande, 2002).

**KEYWORDS:** teaching at University; academic writing; micro-structural aspects; linguistic-discursive procedures

## INTRODUCCIÓN, ANTECEDENTES E INTERROGANTES

En la Universidad Nacional de Villa María, de manera ininterrumpida desde el año 2011 al presente, hemos desarrollado investigaciones vinculadas tanto a la comprensión como a la producción de textos en el nivel superior.

Los proyectos, “Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas implicadas en la escritura de textos académicos” y “La comprensión lectora en el ingreso a la Universidad Nacional de Villa María” (Schweizer y Lizarriturri, 2014), proponían a los ingresantes de todas las carreras de la UNVM, la lectura y posterior elaboración de un resumen del texto, “De la cultura impresa a los hipermedios”, adaptado del libro de Littau (2006), con una extensión máxima de 25 a 30 líneas y sin mayores precisiones para la redacción.

La elección del resumen como única actividad de lecto-escritura se fundó en que es la estrategia de comprensión por antonomasia (García Madruga, 2006; Van Dijk, 1998), que involucra simultáneamente procedimientos de comprensión y producción textual. Mediante una rúbrica de análisis y su posterior procesamiento estadístico, una muestra de 477 ingresantes a diferentes sedes de la UNVM (Villa María, Córdoba y Villa del Rosario), en el año 2012, reveló:

- Comprensión lectora: del total de alumnos participantes, 11,94% reconoció las seis ideas principales del texto; 45,29% lo hizo de manera parcial o regular (reconocieron tres de las seis ideas) y, 42,77% no reconoció ninguna idea. Esto es, un promedio del 88% total de los 477 alumnos participantes de este estudio reveló limitaciones, de diferentes grados de complejidad, en la ejecución de los procesos generales de selección, omisión y jerarquización de la información incluida en las proposiciones del texto.
- Organización textual: este punto aborda la producción de los estudiantes vinculada con la cohesión superficial y profunda, así como con la coherencia textual, el promedio de los resultados procesados para el ítem indica que el 13,61% resolvió adecuadamente la actividad, el 49,45% lo hizo de modo regular o parcial y el 36,93% no resolvió adecuadamente la actividad. Una primera explicación para estos resultados surge, de acuerdo con el marco teórico-metodológico utilizado, de la complejidad de los procesos lingüístico-cognitivos involucrados en el dominio de la sintaxis escrita.
- Grado de literalidad: este aspecto remite a dos cuestiones centrales, por una parte, evidencia los procesos lingüístico-discursivos, metalingüísticos y metacognitivos intervinientes en la escritura y, por otra, la función comunicativa del género discursivo; los resultados sobre el grado de reproducción o apego literal al texto fuente mostraron que solo el 13,84% desarrolló las estrategias metalingüísticas y metacognitivas que demanda la escritura académica.
- Aspectos formales: los resultados manifiestan que en ortografía, un 53% de los ingresantes obtuvo la máxima calificación; un 29%, regular y un 18%, deficiente.

En puntuación, el 61,67% resolvió de manera adecuada la ubicación de los signos de puntuación; el 32,70%, regular y el 5,61%, deficiente.

A partir de estos resultados, las investigaciones siguientes indagaron sobre problemáticas en la enseñanza de la escritura en el nivel superior, se trató de los proyectos: “La escritura como estrategia didáctica para la enseñanza universitaria” (2014-2015), “Configuraciones didácticas para la formación docente en escritura académica” (2016-2017), y “La escritura como estrategia didáctica: el trabajo con géneros especializados en diferentes instancias de formación educativa” (2018-2019). Transitamos, así, la distancia que media entre la lectura comprensiva y la escritura de resúmenes o textos básicos, desde las perspectivas socio-cognitivas, hacia los enfoques de la Escritura a través del Currículum y Escribir para aprender.

Los interrogantes que guiaron el trabajo surgieron de las primeras investigaciones (Lizarriturri, 2016), en donde nos encontramos con resultados contradictorios, debido a que en la formalidad de las producciones de los resúmenes, la matriz de análisis arrojaba resultados positivos, mientras que no sucedía lo mismo cuando considerábamos procedimientos tales como la cohesión. Entonces, ¿cómo interpretar los resultados arrojados en los ítems de producción escrita y elaboración del resumen-literalidad? La respuesta que dimos, en ese momento, es que el procedimiento empleado por la mayoría de los estudiantes, el 58%, es copia fiel y transcripción literal de las proposiciones del texto fuente. En consecuencia, no estamos frente a una contradicción sino ante una de las características que diferencia a los lectores poco hábiles de los expertos.

Estas conclusiones guiaron las investigaciones desarrolladas en las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura, en los espacios curriculares que integran los miembros del equipo. Planteamos la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como sistema metarepresentacional, lingüístico-cognitivo, comunicativo y socio-cultural, que habilita y potencia los procesos de reflexión metalingüísticos y metacognitivos, necesarios para la producción de los diferentes discursos y textos propios de la cultura universitaria.

Con el objetivo de investigar los alcances de la escritura como sistema metarepresentacional y los modos en que las configuraciones de enseñanza dan cuenta de ello en el nivel superior, consideramos las propuestas de Goodson (2003), McEwan y Egan (2005), entre otros investigadores del campo del currículum y las narrativas pedagógicas, que han mostrado el papel de la escritura en las formas de acceso, transmisión y almacenamiento del conocimiento y de la cultura (Olson, 1998).

También nos interrogamos: ¿qué géneros especializados y/o académicos se leen y escriben en los primeros y últimos años de la educación universitaria?, ¿qué características lingüístico-disciplinares propias y comunes revisten cada uno de esos géneros?, ¿cómo se puede contribuir a que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento disciplinares específicas, desde su escritura? En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes, tanto



en la formación docente como en las producciones escritas de los estudiantes de grado, consideramos clave el conocimiento e interacción con diferentes géneros especializados, razón por la cual formulamos propuestas didácticas vinculadas con la comprensión y producción escrita de textos específicos relacionados con sus objetos de aprendizaje y campos de estudio (Bazerman, 2012, 2016).

A continuación explicitamos una experiencia de trabajo en la formación de formadores: el análisis de aspectos críticos de la organización lingüística de un género textual académico-disciplinar, producido por una estudiante de la carrera Profesorado en Lengua y Literatura (para análisis semejantes véase Giammarini, 2016; Lizarriturri, 2017; Giammarini y Lizarriturri, 2018).

## ESCRITURA ACADÉMICA Y GÉNEROS DISCIPLINARES: ANÁLISIS DE UN CASO

Con el afán de mostrar los desafíos que se presentan en la formación de un campo disciplinar estrechamente ligado con la escritura académica, analizaremos la producción de una estudiante del espacio curricular Lingüística del Texto y Análisis del Discurso. Se trata de una materia obligatoria del tercer año del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura. En el año 2017, el programa comprendió dos grandes bloques temáticos titulados: “Categorías conceptuales de la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso”, y “Tipos y géneros textuales, escritura y conocimiento”. Las clases respondieron al formato teórico-práctico. A lo largo del cuatrimestre tuvieron lugar diferentes lecturas teóricas, tanto sobre textos fuentes (De Beaugrande y Dressler, 1997; Van Dijk, 2001, por nombrar algunos) como divulgaciones (Ciapuscio, 1994, 2017; Calsamiglia y Tusón, 2012, entre otros), que fueron trabajadas mediante la exposición docente, el diálogo entre el grupo de clase y la escritura. Por ejemplo, en la primera clase se abordó el género autobiografía académica, y de manera sostenida el resumen y fichado de las lecturas.

El examen final de la materia, planificado como actividad de integración, solicitaba a los estudiantes:

Para rendir la materia Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, los estudiantes deberán *aprobar una doble instancia*. En primer lugar, presentarán un **informe de lectura por escrito** que dé cuenta de la totalidad de lo trabajado durante el cuatrimestre. Una vez aprobado el trabajo, que deberá ser enviado por correo electrónico y las docentes podrán solicitar su reelaboración junto con comentarios y/o sugerencias, los estudiantes se inscribirán para rendir el final de manera oral. En esta última instancia se tratará de una *defensa oral* del informe y las docentes podrán realizarles preguntas sobre el contenido de la materia.

El objetivo del informe de lectura es múltiple, ya que se trata de una *sistematización, reflexión y vinculación de la bibliografía trabajada en la materia*, la que detallamos a continuación y por orden alfabético [aquí enlistamos todas las lecturas realizadas].<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Por razones de extensión, omitimos nombrar todos los materiales trabajados.



Asimismo, pueden utilizarse todos los materiales de los trabajos prácticos (evaluativos o áulicos) a modo de ejemplo, al igual que el parcial tomado en el marco de la materia, e incluso se pueden sumar otros materiales si se lo considera pertinente y si se justifica explícitamente su inclusión.

¿Cómo elaborar el informe de lectura? En primer lugar deberá proporcionársele un título que puede ser literal o metafórico y deberá estar justificado en la introducción del trabajo. En ésta, se presentará el objetivo o propósito del informe (*sistematización, reflexión y vinculación de la bibliografía trabajada en la materia*), el tema o los temas que abordará, el material a utilizar/utilizado y la justificación de su organización mediante vinculaciones temáticas; para este último punto resulta fundamental el trabajo con el programa de la materia.

En el desarrollo o cuerpo del informe deberán sistematizarse todos los temas vistos, de acuerdo con la organización señalada en la introducción y deberán colocarse subtítulos que podrán ser metafóricos o literales. Se espera que en este punto se recurra a la presentación de ejemplos para brindar aclaraciones y/o explicaciones sobre las diferentes temáticas y, además, se puede elaborar un esquema o cuadro sinóptico en donde se relacionen todos los temas abordados.

En el cierre o conclusión del informe se retomarán los puntos centrales trabajados en el desarrollo y propuestos en la introducción, y se brindará una reflexión (académica) personal sobre el espacio curricular, los temas abordados, aquellos que faltaron abordar, intereses, temas pendientes y todo aquello que consideren pertinente. Por último, se detallará la bibliografía utilizada.

**Aspectos formales a tener en cuenta.** [Tamaño y tipo de letra, tipo de hoja, márgenes, formato de cita y de referencias bibliográficas, extensión, entre otros aspectos formales que se presentaron bajo este subtítulo].<sup>2</sup>

¿Qué se evaluará? En la instancia escrita: la claridad conceptual, el uso de terminología específica, las vinculaciones y relaciones realizadas entre los conceptos y temas de la materia, la claridad expositiva y los ejemplos brindados, la adecuación a las normas y criterios de textualidad, el respeto por las pautas formales establecidas, la ortografía y la puntuación. En la instancia oral: el dominio conceptual sobre los temas de la materia, la posibilidad de establecer relaciones entre lo visto a lo largo del cuatrimestre, pueden presentarse –además– con un esquema o cuadro conceptual que considere todo lo visto.

El siguiente es un escrito enviado en dos oportunidades por la estudiante y aprobado para su instancia oral en la tercera versión. Nos centraremos en los distintos aspectos superestructurales, macroestructurales, microestructurales y formales del informe en cuestión, así como los aspectos señalados bajo el subtítulo: “¿Qué se evaluará?”.

En la primera versión de la estudiante se registraron desfasajes en el texto en distintos niveles:

- Aspectos superestructurales. El informe de lectura no presentaba ningún tipo de cierre o conclusión.
- Aspectos macroestructurales. Se observaron cuestiones a revisar tales como considerar que una “**noción básica**” en la Lingüística del Texto es “su nacimiento”;

<sup>2</sup> Por motivos de extensión, omitimos el desarrollo de los aspectos formales a considerarse.

emparentar un enfoque dentro de una disciplina con un propósito de investigación: “Ciapuscio, G. en su artículo “La ruta de la Lingüística del Texto” (2017), establece los siguientes **enfoques que persigue** la Lingüística del Texto”.

- Aspectos microestructurales. Se presentó un inadecuado uso de procedimientos de cohesión, por ejemplo, conectores de reformulación, reiteraciones innecesarias.
- Aspectos formales. Se registraron errores ortográficos (realizé, primer – cuando correspondía primera-); errores de puntuación (dos puntos después de preposiciones, separación de sujeto y predicado con una coma); mezcla de tiempos y aspectos verbales; uso de abreviaturas sin mostrar su referencia; referencias bibliográficas incompletas e inconsistentes a lo largo del trabajo escrito.

Asimismo, se observó un exceso de citas textuales con vinculaciones no explícitas entre ellas; razón por la que solicitamos que recurriera a la reformulación. Entre los procedimientos discursivo-explicativos utilizados, paradójicamente, vale destacar la cita de autoridad, aunque se acudió en exceso; con respecto a la clasificación, no se trataron de clasificaciones propias, sino de copias de aquellas presentadas en los textos fuente, a saber: enfoques de la Lingüística del Texto, según Ciapuscio (2017); enfoques en la enseñanza de la escritura, de acuerdo con Cassany (2006); tipologías textuales, tal como las aborda Adam (1992). Señalamos, a su vez, la ausencia de ejemplificaciones; uno de los puntos de la consigna sobre el escrito establece la necesidad de vincular las lecturas entre ellas y con las actividades prácticas, aspecto no abordado por la estudiante.

La Imagen 1 muestra un fragmento de la primera versión del texto, así como algunos de los comentarios realizados por el equipo docente:

**Nacimiento y antecedentes de la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso**

La Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso son, como señala De Beaugrande, una “empresa cooperativa, después luego de un largo periodo de procesos por separados.”(De Beaugrande, 2002: 125) La primera nació en la década de 19760-1970 con el nombre de Gramática del Texto y tuvo como antecedente a la Lingüística Funcionalista. Esta etapa se caracterizó por superar el déficit descriptivo y explicativo de las gramáticas oracionales de tendencia estructuralista o generativista. “Fue concebida como un proyecto construido sobre métodos más establecidos”. (De Beaugrande, 2002:126) Mientras que, como disciplina independiente, el Análisis del Discurso nació en 1975 y retoma las perspectivas de análisis de la Gramática y luego de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, Sinclair, citados por De Beaugrande, 2011), en lo referente a la conexión del lenguaje con el conocimiento de mundo de los hablantes y el papel del contexto socio-cultural. Surge así la noción de “contexto/s” (individual-cognitivo, situacional y socio-cultural). Esta disciplina tuvo como antecedentes a la Lingüística, la Antropología, la Sociología y la Psicología Cognitiva y Social.

¿Cómo se logró la empresa cooperativa o por qué De Beaugrande considera que la relación entre las disciplinas es cooperativa? A lo largo del párrafo consideras los antecedentes, pero sería necesario retomar esta idea.

Cuidado con la mezcla de los tiempos verbales, optar por los pretéritos o el presente. Revisarlos en todo el escrito.

¿Cuál es este libro o artículo? No se encuentra entre las referencias bibliográficas del presente trabajo.

Revisar cómo se vinculan la idea anterior y la noción de contexto/s.

¿Y qué relación tienen estas disciplinas con las primeras que indicaste como antecedentes? ¿Qué explicaciones sobre el surgimiento del Análisis del Discurso proponen Calamiglia y Tusón en su libro?

Imagen 1. Fragmento de la primera versión entregada

Los comentarios apuntan a favorecer la selección y organización de las ideas (comentarios 1 y 5), aspectos microestructurales como la temporalidad verbal (comentario 2) y procedimientos cohesivos (comentario 4), aspectos formales como referencias no establecidas (comentario 3) y un aspecto ortotipográfico resaltado en amarillo.

A raíz de todas las observaciones, la estudiante presentó una segunda versión de su informe de lectura, en donde se subsanaron principalmente los aspectos formales. A nivel de contenido, aún se presentaron excesos de citas textuales con escasa adaptación e, incluso, en algunas ocasiones, insuficiente vinculación con ideas anteriores y posteriores. Por esta razón, las principales observaciones realizadas atendieron a la interpretación textual, tal como puede observarse en el fragmento de la Imagen 2 (comentario 1).

**Nacimiento y antecedentes de la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso**

La Lingüística del Texto nació en la década de 1960-1970 con el nombre de Gramática del Texto y tuvo como antecedente a la Lingüística Funcionalista. Esta etapa se caracterizó por superar el déficit descriptivo y explicativo de las gramáticas oracionales de tendencia estructuralista o generativista. **Fue concebida como un proyecto construido sobre métodos más establecidos". (De Beaugrande, 2002:126)** Mientras que, como disciplina independiente, el Análisis del Discurso nació en 1975 "fuera del campo de a lingüística, en especial orientado hacia los estudios etnográficos sobre lenguas que no habian sido analizadas previamente". (De Beaugrande, 2002:126) Esta disciplina tuvo como antecedentes a la Lingüística, la Antropología, la Sociología y la Psicología Cognitiva y Social. **Que** aportaron que "el Análisis del discurso se puede entender, no solo como una práctica investigadora sino también como un instrumento de acción social, ya que permite desvelar los abusos que, desde posiciones de poder se plasman en los discursos". (Calsamiglia y Tusón, 2001:26)

¿Qué significa esto de "métodos más establecidos"? ¿es necesaria esta cita?

conviene utilizar una coma. Evitar la utilización de tantas citas textuales, parafrasear o interpretar y colocar la referencia de los autores

Imagen 2. Fragmento de la segunda versión entregada

Si observamos los procedimientos propios de los textos explicativos, tales como analogías, comparaciones, entre otros, son los mismos que presentan los textos-fuente consultados. Sin embargo, vale destacar que la estudiante pudo comenzar –en la segunda versión– a realizar reformulaciones: "Los textos constituyen acciones lingüísticas que expresan intencionalidades y tienen carácter convencional, como los actos de habla. **Es decir** que los textos poseen determinadas funciones en situaciones comunicativas concretas". No obstante, se presenta información de manera reiterada y desorganizada a lo largo del texto, principalmente, esto se debe a la dificultad para vincular las ideas expresadas por los diferentes autores leídos.

En el nivel microestructural, la conectividad en el texto mejoró, entre los procedimientos cohesivos se destaca el adecuado uso de conectores tales como aquellos que expresan resultado (ejemplo: en efecto).

En la primera versión, a nivel superestructural, identificamos la falta de un cierre o conclusión. En la segunda versión este apartado tiene lugar; pero no se identifica de

manera adecuada su función, ya que aquí se presentan definiciones centrales que no fueron abordadas a lo largo del informe. Podría tratarse de una especie de deducción sobre lo abordado, aunque se desarrollan conceptos centrales que necesariamente debieron trabajarse con anterioridad.

Transcribimos el cierre: “**En** modo de conclusión, **La** Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso presentan una relación dialéctica. Porque como establece De Beaugrande (2002) el discursivismo es un término que define cualquier enfoque que pretenda describir o analizar la textualidad de un texto o un discurso, su potencial comunicativo en una situación de interacción entre el productor y receptor. Definimos texto como un evento comunicativo entendido y aceptado como una contribución a un discurso. El texto es un sistema real, producido y recibido mediante la actualización del sistema virtual de la lengua. Estos dos tipos de sistema son distintos, en cuanto a su organización como en sus estatus. Lo que el sistema virtual de la lengua ofrece como una unidad de cualquier tipo es una unidad hasta que se pone en práctica en un sistema real que emplea en la práctica un contexto”.

De lo anterior también se desprende como significativo, la necesidad de ahondar en qué significan los sistemas de la lengua virtual y real, en tanto que sus aproximaciones resultan confusas.

Por último, la tercera versión del escrito es la que la estudiante debió defender en la instancia oral. Cabe destacar que, estratégicamente, en la última sistematización, la estudiante utilizó gran cantidad de subtítulos que le permitieron organizar los conceptos centrales a trabajar y, hacia el final de su texto, pudo comenzar a establecer diálogos y comparaciones entre los materiales abordados que debieron ser profundizados en la instancia oral.

## CONSIDERACIONES FINALES

En esta presentación reseñamos, en una primera instancia, las investigaciones realizadas desde el año 2011 con relación a las problemáticas de lecto-escritura académica. El recorrido de las investigaciones muestra el tránsito de concepciones psicolingüísticas y socio-discursivas hacia enfoques integradores de aspectos socio-cognitivos, discursivos, culturales y didácticos, tal como lo proponen los enfoques de la Escritura a través del Currículum, la escritura en las disciplinas y el trabajo con géneros textuales especializados. Asimismo, resulta significativo destacar que, desde los inicios, los resultados de las investigaciones mostraban como aspectos críticos para la producción escrita de diferentes géneros textuales, la organización lingüístico-discursiva de los mismos. Ejemplo de ello son los resúmenes elaborados por los ingresantes a las diferentes carreras de la UNVM, que apelan al armado de textos mosaico, recorte y pegue de partes del texto fuente sin una adecuada conexión intra e inter oracional, errores de co-referencialidad y sobre todo, ausencia de reelaboración conceptual vinculada con la falta de conexión entre

procedimientos lingüístico-discursivos de cohesión y coherencia temático-conceptual.

Estos aspectos se tornan claves y críticos para la organización y desarrollo temático de los géneros académico-disciplinares que requieren de léxico, procedimientos y estrategias lingüístico-discursivas específicas. De allí que ejemplificamos tal especificidad con el análisis de un trabajo escrito, correspondiente al género explicativo, de una estudiante de tercer año del Profesorado en Lengua y Literatura, de la UNVM. Observamos el papel de los recursos retóricos propios de la explicación, como la reiteración, la cita de autoridad, entre otros; aspectos superestructurales como la organización del género, y aspectos macro y micro estructurales tales como coherencia temática, vínculos entre las ideas, conexión oracional e inter-oracional.

En este sentido, al articular las investigaciones con la enseñanza de disciplinas académicas se promueven la reflexión metalingüística y metacognitiva, en tanto modos y estrategias de deconstrucción y reconstrucción de los procesos implicados en la lectura y escritura de textos académico-disciplinares. Así, la metodología de investigación-acción permite vincular y proyectar las investigaciones con las prácticas escriturarias de espacios curriculares. En otras palabras, nuestras investigaciones impulsan el desarrollo del potencial metalingüístico y metacognitivo de la escritura dado que es precisamente en dichos procesos donde emergen sus dimensiones epistémica, metarepresentacional y socio-comunicativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1992). *Les Textes: Types et Prototypes*. Paris: Nathan.
- BAZERMAN, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- BAZERMAN, C., Little, J., Chavkin, T., Fourquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. México: Ariel.
- CASSANY, D. (2006). *Tras de las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- CIAPUSCIO, G. (2017). *La ruta de la Lingüística del Texto*. Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino, N. (Comp.) *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. La Plata: FaHCE, UNLP.
- DE BEAUGRANDE, R. (2002). *Curso Internacional: Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales, la Cultura y el Territorio. Memorias*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Nacional de Colombia.

- DE BEAUGRANDE, R. y Dressler, W. (1997). Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (2006). Lectura y conocimiento. Barcelona: Paidós.
- GIAMMARINI, G. (2016) Escritura y géneros. La experiencia de la cátedra de Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, de la UNVM. Civarolo, M. y Lizarriturri, S. Relatos de investigación y experiencias docentes 1, p. 22-38. Villa María: GIDED.
- GOODSON, I. (2003). La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. Goodson, I. y Dowbiggin, I. Estudio del Currículum: casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITTAU, K. (2006). Teorías de la lectura. Buenos Aires: Manantial.
- LIZARRITURRI, S. (2016) La importancia de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas implicadas en la escritura de textos académicos, en el ámbito de la UNVM. Civarolo, M. y Lizarriturri, S. Relatos de investigación y experiencias docentes 1, p. 39-61. Villa María: GIDED.
- LIZARRITURRI, S. (Comp.) (2017) Relatos de investigación y experiencias docentes 2. Villa María: GIDED.
- LIZARRITURRI, S. y GIAMMARINI, G. (2018). La escritura como estrategia didáctica: una problemática de la Didáctica General y las Didácticas Específicas. III Jornadas Internacionales "Problemáticas en la Educación Superior", 8 al 10 de agosto de 2018. Bahía Blanca: UNS.
- MCEWAN, H. y EGAN, K. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
- OLSON, D. (1998). El mundo sobre papel. Barcelona: Gedisa.
- SCHWEIZER, M. y LIZARRITURRI, S. (2014) La comprensión lectora en el ingreso universitario. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- VAN DIJK, T. (1998). Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. (Comp.) (2001). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso 1. Barcelona: Gedisa.



## Escribir géneros profesionales en la formación docente inicial

Salgueiro, María Alejandra  
UNC -FCC  
asalguei@live.com.ar

Galante, María Luz  
UNC -FCC  
marialuzgalante@gmail.com

Gaiteri, Jorge  
UNC -FCC  
duocadencia@hotmail.com

### RESUMEN

El propósito de este artículo es dar a conocer resultados de la primera fase de la investigación relacionada con el estudio de las prácticas de escritura de estudiantes en etapas avanzadas de la formación docente inicial como configuradora de los procesos de construcción y de reflexión de las prácticas de la enseñanza. Estas escrituras materializadas en géneros aparecen de modos diversos, cumplen diferentes funciones, implican determinadas condiciones y dificultades y son valoradas de manera particular.

**PALABRAS CLAVE:** escritura, géneros, formación; docencia

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar resultados da primeira fase da pesquisa relacionada ao estudo das práticas de escrita dos alunos em estágios avançados da formação inicial de professores como configurador dos processos de construção e reflexão das práticas de ensino. Esses escritos materializados em gêneros aparecem de maneiras diferentes, cumprem funções diferentes, implicam certas condições e dificuldades e são valorizados de uma maneira particular.

**PALAVRAS-CHAVE:** escrita, gêneros, formação; trabalho docente

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se propone retomar el interrogante que se plantea en este Simposio vinculado a cómo abordar la enseñanza de géneros textuales/discursivos en las disciplinas académicas y en los campos profesionales como parte constitutiva de los procesos de formación (Bazerman, 2012; Bazerman et.al, 2016; Carlino, 2005, 2006, 2013; Castagno y Salgueiro, 2017; Moyano, 2013; Navarro, 2014; 2017; Thaiss, 2001; entre otros). En ese sentido, se pretende compartir algunos avances de una investigación actualmente en ejecución que tiene como propósito estudiar las prácticas de escritura que realizan estudiantes en etapas avanzadas de la formación docente inicial y, luego, en las primeras experiencias profesionales ya como egresados. Este momento del proceso formativo representa una instancia particularmente crítica

al involucrar un proceso altamente complejo que compromete aspectos epistémicos, identitarios, comunicacionales, de legitimación para los estudiantes. Asimismo, estas prácticas de escritura profesional se afianzan, reconfiguran, resignifican en el desempeño como docentes.

Se parte de la hipótesis de que las prácticas escriturales de géneros profesionales demandados en la formación producen complejas y variadas experiencias formativas en los futuros profesores que luego son recuperadas, recreadas y/o reformuladas en sus posteriores prácticas profesionales y particularmente en sus primeras inserciones laborales como profesores noveles.

El proyecto se desarrolla en el marco del Programa de Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la República Argentina y se realiza sobre dos carreras que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba: el Profesorado en Ciencias Biológicas y el Profesorado en Comunicación Social. La metodología para desarrollar el estudio es de tipo cualitativa e incluye el uso de técnicas de análisis documental, entrevistas semiguionadas y grupos focales. El trabajo de campo se organiza en dos fases. La primera aborda la escritura de los futuros docentes en el contexto formativo. La segunda hace foco en el contexto profesional, particularmente en las primeras experiencias de inserción laboral.

En esta presentación se compartirán algunos avances relacionados con la ejecución de la primera fase del proyecto. En esta ocasión se expondrán algunos resultados derivados de la primera entrevista a estudiantes/cursantes de una de las carreras participantes, el Profesorado Universitario de Comunicación Social. Se realizaron 5 entrevistas semi estructuradas a través de las cuales se indagó sobre los siguientes tópicos:

I-Tareas de escritura en el marco de la carrera: en este tópico se hace referencia a los aspectos: a)-tipos de escritos y finalidad; b)-condiciones facilitadoras y dificultades en relación con la escritura; c)-apoyos, recursos, acompañamiento a los procesos de escritura; d)- escritura y TIC. II-Variaciones de la escritura entre el campo profesional y campo disciplinar de base. III-Valoraciones de las escrituras en la formación y en la docencia.

## **TAREAS DE ESCRITURA EN EL MARCO DE LA CARRERA**

### **Tipos de escritos y finalidad**

Atendiendo al marco teórico de la presente investigación, entendemos que la escritura como práctica social situada no es una sino varias. Se trata, entonces, de diversas escrituras que se producen a lo largo de un trayecto formativo materializadas en géneros de la esfera académica y en géneros propios de las prácticas en contexto de trabajo.

En las entrevistas hemos indagado sobre los géneros de formación, es decir aquellos escritos propios de los estudiantes y en este sentido, siguiendo las distintas



funciones de la escritura en la educación superior que identifica Navarro (2017) hemos podido reconocer que se escribe atendiendo a diferentes objetivos.

Los/las entrevistados/as reconocen haber realizado diversos tipos de escrituras, algunas más cercanas al género académico como son los ensayos y otras que son propias del campo profesional docente como los registros de observación de clases, los textos biográficos referidos a sus trayectorias escolares, las narrativas que acompañan las prácticas, las planificaciones didácticas o propuestas de clase. Dichos escritos resultan géneros nuevos, según un estudiante: “...un género que nunca lo hemos manejado”.

También advierten acerca de las finalidades. Los ensayos cumplieron una función epistémica ya que les permitieron comprender la visión de un autor y “...establecer un diálogo con sus propios puntos de vista”. Los textos biográficos en cambio les permitieron “...autodescubrirse o redescubrir la profesión” proceso que señalan como necesario para construir el propio rol docente. Por su parte los registros de clase son un material valioso para “...mirar un acto de enseñanza y aprendizaje”. Reconocen la diferencia entre la escritura asociada a la toma de apuntes en clase a la escritura que “...implica necesariamente el pensar las prácticas, pensar un proceso de creación”, operaciones requeridas para armar una propuesta de enseñanza y elaborar una planificación didáctica. Respecto de esta última notan que este tipo de producción requiere otras maneras de relación con el conocimiento, ya no se trata de “saber para rendir examen” o “de saber para mi propio regocijo” sino “saber para transmitir a otros” (Bombini, 2012, p.5). En este sentido, la escritura estaría permitiendo otro vínculo con el objeto de conocimiento.

En relación con los escritos que llevaron a cabo en el transcurso del Profesorado plantean un cruce y un pasaje por un lado, entre las categorías público y privado (Carlino, 2006) y por otro, una práctica individual, personal, subjetiva que a su vez puede también ser colectiva. El aspecto individual y personal se observa cuando escribieron en la intimidad al desarrollar una escritura para sí, pero también para un otro u otros lo que implicó trascender lo privado y colocarse en la esfera de lo público. Un ejemplo de ello es cuando se les exige “...la descripción del aula, requiere una escritura para otras personas que no saben del colegio” o cuando escriben sus biografías que son puestas a consideración de sus pares o cuando escriben planes de clases con su pareja pedagógica.

Es por ello que, según los testimonios de los/las estudiantes entrevistados, es posible reconocer un predominio de las funciones epistémica y retórica. Se escribe para aprender, para construir conocimiento y se escribe de maneras propias al campo disciplinar, se escribe para comunicar. Refieren a una escritura disciplinar, con géneros propios que forman parte de los procesos de aprendizaje que transitan. Con una referencia menor aparecen las prácticas escriturarias que tienen una función empoderadora y las apreciaciones van ligadas también a la función expresiva. Mencionan que está en construcción una escritura que los alienta y que promueve discusiones con otras voces en tanto encuentran y fortalecen la propia voz autorial. Son escrituras que favorecen la configuración de su rol docente en la medida que van dialogando con otras voces. Si bien la mayoría de los escritos son solicitados en instancias evaluativas no reconocen la

función habilitante como la de mayor preponderancia. Admiten que estos escritos son los que habilitan la acreditación de sus saberes pero destacan que lo más valioso es que les permiten aprender, pensar, tomar posición.

Lo expuesto da cuenta de que, según lo indagado, las tareas de escritura que se solicitan pertenecen en su mayoría al género del campo profesional docente. Las prácticas escriturarias que se ponen en juego son variadas: públicas, privadas, intermedias; de creación individual, colectiva; pensando en múltiples destinatarios y cumpliendo diversas funciones.

### **Condiciones facilitadoras y dificultades en relación con la escritura**

De los datos recolectados en las entrevistas se desprenden aquellas cuestiones que han operado como condiciones y aspectos que favorecen, es decir, que han posibilitado las tareas de escritura. Identificamos las siguientes:

-Formación previa y trayectoria profesional: reconocen que haber realizado otra carrera y contar con experiencia profesional los ayudó en sus tareas de escritura, les dio una base para escribir. Es decir que las trayectorias académicas, el bagaje de conocimientos previos y la familiaridad con ciertos géneros del campo académico son aspectos valorados como positivos a la hora de pensar el vínculo con la escritura.

-Apertura-“desapego”/libertad: advierten que en la carrera hay mucha apertura: “.nos dejan escribir libremente”, la relación con los textos no es de subordinación y apego, reconocen que han logrado un tipo de vinculación que permitió “...que el alumno aporte su propio texto”. En este sentido, señalan que los géneros que se solicitan promueven la producción por sobre la reproducción y/o repetición.

-Reconocimiento de su importancia/sentido: Señalan la necesidad de la escritura en relación con la tarea docente y su intervención en el aula. Reconocen que es una herramienta para la reflexión, un recurso cognitivo fundamental en tanto permite pensarse como profesor y pensar la propia práctica; pensar teorías, repensar posicionamientos teóricos. Así lo expresa un estudiante: “...No creo que haya herramientas alternativas que puedan cumplir la función que cumple la escritura. La discusión entre pares es fundamental también, sin embargo, no reemplaza la escritura”. Un aspecto que valoran es la profundidad que otorga la escritura ya que permite ahondar más, revisar, ajustar, reformular. Y a su vez, la reconocen como parte esencial de la tarea docente.

-Reconocimiento y aliento para construir la propia voz autoral: Destacan que en todos los espacios curriculares de la carrera los han hecho sentir como profesionales, como quien cursa un posgrado o quien ya es profesor, “...nos decían profesor o nos trataban de colegas”. Este tratamiento fue habilitante para la construcción de la propia voz autoral, expresa la confianza en la capacidad de poder hacerlo.

-Entrenamiento y ejercitación: Como toda práctica, la ejercitación es un recurso

válido para apropiarse de ella, la escritura no es una excepción. Los estudiantes refuerzan esta idea, hablan de ejercitar para perfeccionar maneras de escribir cada vez más propias, que dan lugar a formas de escrituras personales; a una práctica constante que permite superar errores, precisar, expresar ideas, "...a recortar, a no irte por las ramas, a ser concreta, ser precisa. Como yo siempre digo, distinguir cuando es suficiente de cuando es demasiado"; a realizar revisiones. Un factor clave es el tiempo, constatan que escribir exige disponer de mucho tiempo. Señalan que en la mayoría de los espacios curriculares se generan instancias de producción y reflexión sobre la escritura y que esto permite que la posibilidad de ejercitar e ir aprendiendo y/o mejorando sus producciones. En dichas instancias se proponen tareas híbridas (Castelló, Bañalez Faz, Vega López, 2011) leer para escribir, leer y escribir con distintos propósitos donde los roles de lector y escritor se entrecruzan y potencian. Se evidencia, además un trabajo con la bibliografía que los/las interpela.

Respecto de las dificultades se plantean algunas que son comunes a cualquier proceso formativo sometido a una evaluación formal y acreditación, tiene que ver con el cumplimiento de las pautas de escritura, la disponibilidad de tiempo y la comprensión de las consignas. Las siguientes expresiones dan cuenta de estas dificultades:

"(...) el tiempo es escaso para lo que se pide y más cuando vos tenés cierta dificultad"

"(...) cuando te dan una extensión, te dicen un ensayo de 5 a 6 páginas en el momento me parece imposible y después te extendés de más, entonces por ahí me costó un poco acotarme a esas pautas y cómo empezar la redacción"

"(...) Es lo mejor que quede más claro porque sabés qué es lo que tenés que hacer y qué es lo que no tenés que hacer. Porque si no te dan la consigna y queda a libre interpretación y por ahí uno hace cosas de más. Por ahí te dicen esto, esto y esto y ya sabés qué es lo que no tenés que hacer."

Un entrevistado hace referencia a la dificultad de sintetizar y evitar reiteración: "*(...) me doy cuenta de eso que soy muy reiterativa a veces. No en el uso de las palabras, sí las ideas. Escribo la misma idea 4 ó 5 veces de distintas formas y no hace falta*".

Otra de las **dificultades** que se mencionan guarda relación con la trayectoria académica, una formación de carácter consecutivo ya que primero han transitado la Licenciatura y/o Tecnicatura en comunicación y luego (y a veces en paralelo) el Profesorado. Refieren al desafío que supone el **pasaje entre géneros** -del académico y profesional del campo de la comunicación al género profesional docente - y al **pasaje entre esferas** -de lo privado a lo público (Castagno y Salgueiro, 2017). Respecto al primer tipo de pasaje, notan la diferencia entre los modos de escritura que demanda un trabajo de orden académico o periodístico a la producción que exige el ejercicio docente, sus códigos, características y lenguajes. Aluden a los **diferentes tipos de escrituras** que tuvieron que realizar relativas a dicho ejercicio: descripción de la escuela, registro de observaciones de clases, planificación didáctica, narrativas. Otro pasaje que consideran que les costó realizar es entre escritura

privada y escritura pública, ello implicó escribir para que lea otro y “hacerse entender”, exigió salir de lo acostumbrado, el siguiente testimonio expresa claramente esta dificultad: “(...) Me costó para redactar, por ejemplo, las observaciones de clases, hacer esos registros que son para que los lea otra persona, yo venía muy acostumbrada de anotar para mí misma, hacer esas anotaciones que una después se entiende”. También aparece la dificultad de escribir con otros ya que demanda consensuar y articular estilos, sin embargo, reconocen que los ha enriquecido:

“(...) me cuesta mucho escribir con otra persona, junto a otra persona. El acto de escribir por los modos que tiene uno y otro de escribir pero sí me he nutrido obviamente de discusiones entre compañeros y demás para poder lograr un escrito”.

En definitiva, los/las entrevistados/as mencionan dificultades generales en relación a plazos acotados, correcciones de estilo, coherencia y cohesión textual, apego a consignas. A su vez, reconocen los desafíos que suponen atender a una escritura disciplinar y en diferentes géneros; con múltiples autores y lectores.

### c)- Apoyos, recursos y acompañamiento a los procesos de escritura

En las entrevistas, refieren a dos modos de apoyos, por un lado el **trabajo colaborativo entre pares**, escribir con sus compañeros y, por otro lado, **la orientación y el acompañamiento de los profesores**.

-Trabajo colaborativo entre pares:

Destacan como apoyo y recurso el **trabajo cooperativo** con los compañeros promovido por las Cátedras del Profesorado. Sienten que se trabajó en grupo como nunca se había hecho en otras instancias de formación. Esta modalidad posibilitó la confluencia de las perspectivas y miradas de cada uno, una auténtica **producción colectiva**, experiencia que hizo que “...el proceso o el producto de lo que teníamos que hacer fuera más rico”. Describen las diferentes actividades que realizaron en esta modalidad, entre ellas, destacan la lectura y corrección entre pares, actividad que dio lugar a intercambios valiosos. La posibilidad de que la escritura se ponga a consideración de los compañeros resultó una experiencia de aprendizaje significativa en tanto les permitió consultar sobre dudas y encontrar sostén en los procesos de escritura.

-Orientación /acompañamiento de los profesores:

Informan sobre las distintas maneras en que los profesores orientaron las producciones escritas tanto de manera presencial como virtual, acuerdan que el correo electrónico y sobre todo el WhatsApp fueron herramientas muy oportunas ya que posibilitaron un acompañamiento permanente. Destacan la predisposición de los docentes para aclarar dudas a través de estos dispositivos, sienten que han tenido la oportunidad

de preguntar y resolver las dudas.

Plantean diferentes formas de acompañamiento, valoran que sea un seguimiento personalizado destacan el tipo de devoluciones que realizan los profesores que caracterizan como “personal”, cualitativa y escrita, con criterios claros. Sienten que los profesores “leen” en profundidad sus producciones, que realizan un verdadero análisis, les señalan cosas que ellos no habían logrado ver. Estas devoluciones les permiten constatar el valor de su escrito, “invitan a un diálogo”, reconocen que acompañan sus procesos de aprendizaje.

Valoran positivamente la modalidad evaluativa de algunos profesores, aquella que no es punitiva si no que propone la reflexión y superación, este tipo de evaluación para algunos es modélica, así quisieran evaluar cuando sean profesores.

Compartimos algunos testimonios:

“(…) hay un seguimiento puntual de algunos docentes, bien específica e individual, no tan general.”

“(…) Principalmente son devoluciones escritas... sentí que es un proceso en el cual estamos involucrados todos, los docentes y alumnos, en donde todos aprendemos.”

“(…) te devuelven cada escrito con una grilla, que además de la nota, uno lee los criterios de evaluación y una observación como en dos columnas en relación a ese criterio digamos cómo, cómo les pareció que fue tu escrito y eso a mí me sirvió mucho también como modelo para tener en cuenta para corregir”

“(…) invitándome a partir de cosas que yo pongo a seguir indagando y seguir escribiendo sobre determinadas cosas...por lo menos de los profes que he tenido hasta ahora, no todos pero sí la mayoría, me invita a un diálogo. Tienen un diálogo conmigo a través de la corrección.”

En términos generales, en la mayoría de los casos relatados las intervenciones docentes ponen en escena a la lectura y escritura como procesos que deben ser enseñados y aprendidos junto con los saberes propios de la disciplina que tienen a cargo. En este sentido, sus intervenciones reconfiguran el vínculo que tienen los/las estudiantes con estas prácticas, comentan modos de registros que son específicos del género profesional docente. Asimismo, introducir otros lectores a las producciones escritas es valorado como un aspecto que nutre y fortalece las prácticas escriturarias. Del mismo modo, las devoluciones y retroalimentaciones -tanto de pares como de docentes- son consideradas un diálogo formativo y en esta misma línea, la evaluación se constituye como una instancia más de aprendizaje.

## Escritura y TIC

Para este eje de indagación el material empírico recogido constituye una

aproximación en esta etapa de la investigación.

En este sentido, las escrituras mediadas por TIC aparecen de **diferentes maneras y respondiendo a diversos objetivos. Para informarse y vincularse**: por cuestiones organizativas y de comunicación se usan medios digitales y redes sociales. Otra recurrencia es el uso de **documentos compartidos** del tipo de los que se alojan en Drive, ahí la escritura es colectiva y pública y es posible reconocer las huellas que van dejando los procesos de re escritura. Circulan diferentes géneros en tanto se comparten producciones y materiales. Por último, se alude a los medios **como soporte y/o repositorio** de producciones escritas (Portafolio digital) que permiten socializarlas.

## VARIACIONES DE LA ESCRITURA ENTRE EL CAMPO PROFESIONAL Y CAMPO DISCIPLINAR DE BASE

De las entrevistas efectuadas podemos inferir variaciones que los estudiantes observan entre el **tipo de producciones demandadas** en la carrera de Profesorado a las exigidas en la carrera de base y en el desempeño profesional como comunicadores.

Reconocen una escritura disciplinar del campo de la didáctica que aparece en **géneros propios de la práctica docente**. Esto lo señalan como uno de los aprendizajes a desarrollar en el marco de la carrera objeto de este análisis. Notan que la escritura que realizan los docentes tiene que adecuarse a las normas de un género específico y que además, supone atender a una inscripción en la dimensión política que también es propia de su rol. Este asunto es para ellos “...un mundo nuevo porque no lo vimos nunca”. A su vez, resaltan **diferencias en cuanto a sus propósitos**. De acuerdo a lo que expresan los estudiantes, en el Profesorado se apunta más a una reflexión y a una orientación más práctica de los contenidos que se abordan, el siguiente testimonio es claro al respecto:

“(...) cualquier texto que escribas, cualquier actividad que hagas, que proponga las diferentes cátedras es capitalizable para la práctica docente, yo creo que esa es la principal diferencia. El modo de escribir también es diferente porque en la licenciatura es más pregunta- respuesta, es más académico si se quiere, muchas veces.”

Esta idea de textos en contextos es muy recurrente, destacan que se enfatiza en **escrituras situadas**, prácticas que no pueden estar disociadas del contexto.

Deducen que en esta modalidad subyace una concepción de aprendizaje que apunta a la reflexión y producción, superando una visión reproductivista. A partir del trabajo propuesto en el Profesorado advierten que la docencia exige producir los propios contenidos, no se trata de repetir, se promueve una **escritura que construye la voz autoral**:

“(...) El proceso de aprendizaje es distinto. En el otro es repetir contenidos, acá se trata



de elaborar contenidos (...) En esta instancia sí se siente más autor porque uno tiene que producir para otra persona, en cambio, en la Licenciatura... uno repite como loro”

También, señalan **variaciones respecto de la intervención/mediación de algunos/as profesores** sobre las prácticas de escritura en una y otra formación. Las diferencias que suponen concebir la escritura como una práctica sostenida que no es solo algo que se solicita sino que también se enseña.

## VALORACIONES DE LAS ESCRITURAS EN LA FORMACIÓN Y EN LA DOCENCIA

Las consideraciones en torno de la escritura se enmarcan en la perspectiva a la que adhiere este estudio. Escrituras como **herramienta de pensamiento**, como **prácticas situadas** que se resignifican en los contextos propios en los que aparece. Entre los dichos surge una alta valoración tanto del aprendizaje de géneros de formación como de géneros profesionales. La escritura aparece como **indisociable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje**. La reconocen como lo que **permite articular la teoría y la práctica**, así como también la **reflexión para la acción** y puesta en juego del oficio docente.

Los/las entrevistados refieren a que tuvieron que realizar un doble aprendizaje. Por un lado, apropiarse de contenidos nuevos y lecturas sobre otros campos, como son la pedagogía y la didáctica y por otro, escribir sobre estos contenidos. Admiten que desconocían “(...) *que formaba tanta parte de la tarea docente el escribir, esto de sistematizar el registro de clase, o las planificaciones o redactar incluso material didáctico*”. Consideran que la escritura puede ser el **punto entre el profesor y el estudiante**, a partir de las traducciones/mediaciones que realiza el docente de manera escrita para hacer más comprensibles los conocimientos a enseñar. A su vez, la consideran clave en su propio proceso de formación como futuros profesores en tanto permite registrar, construir y tomar distancia de lo planificado para analizar y así construir saber didáctico y pedagógico que moldea y configura el rol docente (Bombini y Labeur, 2013)

## A MODO DE CIERRE

Los/las estudiantes entrevistados/as plantean que el tipo de relación que el Profesorado de Comunicación propone respecto de la escritura es diferente a la experiencia formativa transitada en la carrera de base. Para algunos/as se trata de una concepción novedosa, valiosa. Las diferencias que más destacan son en relación a la construcción y al fortalecimiento de su rol como autores y a otro vínculo con el conocimiento. Señalan que se promueve que las lecturas y escrituras no tienden a repetir sino a recrear. Los géneros que se proponen, se van construyendo con las discusiones y cruces de las voces de los pares y los/las docentes tanto de la Cátedra como orientadores y de la bibliografía.

Se mencionan, también escritos que interpelan la dimensión subjetiva al implicar una elaboración personal y una búsqueda de la propia voz autoral aun cuando en el proceso se pueda poner en juego con otros/as. Son escrituras que surgen luego de las clases, de las discusiones y las lecturas de textos y que se realizan y se entregan para ser evaluados por el docente. Es en esa instancia de evaluación que algunos/as docentes deciden incluir retroalimentaciones que permiten iniciar un diálogo, con revisiones y reescrituras que enriquecen los procesos de aprendizaje. En otros casos, las producciones se ponen a disposición de los/las estudiantes para que puedan conocer lo que produjeron sus pares.

En función de lo expuesto es posible reconocer que la mayoría de los géneros propuestos en el Profesorado tensionan con la tradición escolar y académica de que los escritos son las producciones que de alguna manera cierran las instancias de aprendizaje. Escribir textos polifónicos como registros y reflexiones de prácticas, planes de clase, etc. abre diálogos y procesos de pensamiento que no se desarrollan en soledad y que además se constituyen como provisorios. Es en la escritura que se puede reconocer el aprendizaje, la construcción de conocimiento que se va produciendo a lo largo de la formación. Si bien hay cortes evaluativos las prácticas de escritura que se promueven son concebidas como herramientas de pensamiento.

El tiempo aparece como una dimensión estructurante que facilita u obstaculiza la tarea. Sin duda, cuestión que amerita ser repensada en el marco de las carreras en las que los estudiantes deben responder a diversas, sucesivas, simultáneas demandas de escritura en diversos géneros y para diferentes propósitos. Cabe la pregunta sobre si esto es posible. Los datos ofrecen indicios que sí lo es cuando existen ciertas condiciones, cuando se proponen maneras de acompañar que orientan y enseñan a encarar y resolver dichas escrituras. En este sentido, el rol docente es clave para acompañar, provocar y habilitar escrituras que permitan reflexionar y construir saberes didácticos y pedagógicos.

Los resultados expuestos permiten confirmar la hipótesis sobre el potencial de la escritura en la formación docente inicial, su complejidad, las funciones y las dimensiones que la configuran de acuerdo a las nociones que vertebran el estudio. Estos avances permiten refinar los interrogantes que estructurarán la segunda fase de esta investigación en relación con cuáles son los géneros más recurrentes y generadores de experiencias significativas y cuál sería su incidencia en las prácticas profesionales y cuáles serían las maneras de acompañar y habilitar estos procesos de prácticas escriturarias desde la tarea docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAZERMAN, C. (2012). Géneros textuales, tipificación y actividad. México: Benemérita Universidad de Puebla.



- BAZERMAN, C.; Little, J., BETHEL L., CHAVKIN, T., FOUQUEETTE, D. y GARUFIS J. (2016). Navarro, F. (Ed). Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- BOMBINI, G. (2012) Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Hacedor.
- BOMBINI, G. y LABEUR, P. (2013, enero-junio). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En Revista Enunciación. Vol. 18 N° 1, pp. 19-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782069.pdf>.
- CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: FCE.
- CARLINO, P. (2006). "La escritura en la investigación". Documento de trabajo n° 19, Serie "Documentos de trabajo, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En Revista Mexicana de Investigación Educativa (pp.355-381).Vol. 18. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=1425774003>.
- CASTAGNO F. y SALGUEIRO A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En: Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (Comp.). Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II (pp. 115-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CASTELLÓ, M., BAÑALES FAZ, G., VEGA LÓPEZ, N. (2011) Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. Revista Pro-Posições vol.22 no.1 Campinas Junio/Abril. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/09.pdf>
- MOYANO, E. (2013). Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NAVARRO, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- NAVARRO, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En: Navarro, F. (Coord.). (Manual de escritura para carreras de humanidades (pp. 29-52). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- THAISS, C. (2001). Theory in WAC: Where Have We Been, Where Are We Going? pp.299-327. En (S.McLeod, Ed.) WAC for the New Millennium. Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs.

# Aproximaciones a la escritura de géneros discursivos/textuales en el campo de inserción profesional de futuros docentes en comunicación social

Fabiana Castagno  
Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba  
fabianacastagno@hotmail.com

Laura Giménez  
Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba  
lauragimenez27@yahoo.com.ar

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir, como parte de una investigación en curso, algunas aproximaciones a las demandas de escritura de géneros discursivos/textuales vinculados a prácticas profesionales docentes en uno de los potenciales contextos de inserción laboral de futuros egresados del Profesorado en Comunicación Social: la educación secundaria. En este sentido, las profundas transformaciones producidas en los modos de comunicar, narrar y producir saber atravesados por la hibridación de géneros, de lenguajes y de formas de representación constituyen un punto crucial de reflexión para la formación docente inicial y continua de profesores en el campo de la comunicación.

El estudio aborda las prácticas de escritura de estudiantes avanzados de la formación docente inicial -con particular énfasis en la producción de géneros profesionales requeridos en espacios curriculares asociados a la práctica profesionalizante en terreno- y, posteriormente, en las primeras experiencias profesionales como noveles docentes.

El abordaje metodológico es de tipo cualitativo y el trabajo de campo se organiza en dos fases. La primera hace foco en la formación inicial y la segunda en ámbitos de inserción profesional. En esta comunicación presentamos un avance de la segunda fase. Con ese fin, se describen algunos resultados preliminares de un trabajo exploratorio de géneros profesionales requeridos en ofertas de formación docente en servicio desarrolladas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba durante 2018 en tanto espacios que legitiman ciertas prácticas de escritura profesional

**PALABRAS CLAVE:** escritura; géneros profesionales; docencia; formación en servicio

## ABSTRACT

The aim of this article is to describe, as part of an ongoing investigation, some approximations to the writing demands of discursive / textual genres linked to professional teaching practices in one of the potential contexts of labor insertion of future graduates from the Faculty of Social Communication (National University of Córdoba, Argentina), i.e. secondary education. The profound transformations produced in the ways of communicating, narrating and producing knowledge through the hybridization of genres, languages and forms of representation constitute a turning point for reflection in initial and continuous teacher education in the field of communication.

The study addresses the writing practices of advanced students in initial teacher education - with particular emphasis on the production of professional genres required in curricular spaces connected to professional practices - and, subsequently, on their first professional experiences as teachers.

The methodological approach is qualitative and the field work is organized in two phases. The first focuses on initial training and the second on areas of professional integration. In this communication, we present an advance of the results of the second phase. To this end, some preliminary results of an exploratory study of professional genres required in in-service teacher professional development courses offered by the Ministry of Education of the Province of Córdoba during 2018 are described, as they constitute spaces that legitimize certain professional writing practices..

**PALAVRAS-CHAVE:** writing; professional genres; teaching; in-service professional development

## INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, la alfabetización académica, disciplinar y profesional son nociones que han ingresado con fuerza en la Educación Superior Argentina para favorecer la democratización tanto en términos de acceso como de permanencia y finalización de los estudios. Diversas acciones desarrolladas por las políticas nacionales para el nivel dan cuenta de esto. Durante ese lapso, por ejemplo, el Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, ha llevado adelante diversos Programas para favorecer trayectorias continuas y completas de los estudiantes de grado tales como: Articulación entre Escuela Media y Universidad, el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG), el Proyecto de Apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en el primer año de las carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI), entre otros. Recientemente, dicho organismo ha puesto en funcionamiento el Programa LOGROS conformado por tres líneas de trabajo. Una se denomina Escritura Académica y Profesional (EPA) y tiene el propósito de favorecer el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes tanto en el grado como en el posgrado a partir del abordaje explícito de los géneros discursivos de formación y profesionales a lo largo de las carreras.

Esta situación forma parte de un fenómeno mayor que abarca a toda Latinoamérica tal como lo documenta Navarro (2016). Esto se evidencia en la conformación de un campo de estudios específico que asume ciertas particularidades en la región (Ávila Reyes, 2017). En nuestro país, la introducción de estos conceptos, como parte de las discusiones en el nivel superior desde una perspectiva que atraviesa el currículum y con las particularidades que asume según los campos disciplinares, puede reconocerse a partir de principios de la primera década de este siglo en los trabajos de autores como Carlino (2005) y Moyano (2004), entre otros.

La relevancia cada vez mayor de este asunto se vio materializado, también, en la constitución de redes académico científicas -nacionales, regionales e internacionales-. En Argentina puede mencionarse el trabajo llevado a cabo por la Cátedra UNESCO tanto en su sede central como en las distintas sub sedes, por el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) y, más recientemente, las incipientes acciones desarrolladas por la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Otras asociaciones internacionales que dan cuenta de la importancia de este asunto son la Sociedad Internacional para el Avance de la Investigación en Escritura, la Asociación Latinoamericana de Estudios de Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE).

Los estudios e investigaciones producidos en este campo permitieron visibilizar la complejidad de las prácticas letradas en los procesos de formación que se realizan en los distintos campos disciplinares tanto en el grado como en el posgrado. Esta mirada atenta sobre el papel de la lectura, la escritura y la oralidad adquiere un lugar crucial en la formación

de profesores tanto en etapas iniciales como en su desarrollo profesional posterior. Algunas acciones ya iniciadas a partir de la década del 2000, desde las políticas nacionales o provinciales orientadas a la formación de profesores, dan cuenta del valor atribuido a diferentes dispositivos que incorporan la escritura en su rol epistémico y comunicativo por medio de la documentación, registro y sistematización de experiencias de prácticas a través de narrativas pedagógicas compartidas entre pares en diferentes instancias de formación docente continua. Un caso para citar es la propuesta Acompañamiento a noveles docentes diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación a principio de 2000 que destacaba como parte del proceso formativo la práctica de escritura. Otro, más cercano en el tiempo, es la experiencia de registro, sistematización y documentación de Buenas Prácticas Educativas, compartidas luego en Congresos organizados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba entre 2008 y 2011, que reunía con cierta periodicidad a profesores en servicio de distintos niveles obligatorios y sus modalidades.

En función de lo expuesto, el propósito de esta comunicación es presentar algunos resultados parciales de una investigación que aborda las prácticas letradas de estudiantes en etapas avanzadas de la formación docente inicial y, luego, en primeros desempeños profesionales. El proyecto está acreditado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, cuya ejecución abarca el periodo 2018-20211. Se trata de un análisis exploratorio de demandas de escritura de géneros discursivos/ textuales en uno de los potenciales contextos de inserción laboral de futuros egresados: la educación secundaria en la Provincia de Córdoba.

## ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN: ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

La investigación se ubica en el campo de estudios que conciben la escritura como práctica multidimensional, multifuncional y altamente contextualizada materializada en géneros discursivos-textuales. En este sentido, diversos autores identifican su papel epistémico, comunicativo, identitario y como vía para acceder y participar en determinadas comunidades disciplinares, profesionales (Bazerman, 2012, Bazerman, et. al., 2016, Carlino, 2013, Navarro, 2013, 2017, entre otros).

El papel de la escritura en la formación de profesores ha sido también objeto de atención y estudio desde distintos ámbitos como lo es la formación en las universidades, o en el marco de instituciones de formación docente. Diversos autores documentan sus reflexiones y la problematización de estas prácticas junto al reconocimiento de su importancia y/o propuestas para abordarlas (Alen, 2009, Bombini y Labeur, 2013, Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, Castedo, 2007, Moyano, 2013, Navarro, 2014, entre otros).

---

1 El estudio se desarrolla en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la República Argentina y se inscribe, además, en una línea de investigación sobre las prácticas letradas en los procesos de formación y prácticas profesionales en el nivel superior iniciada hace más de dos décadas en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

El estudio aborda las prácticas de escritura de estudiantes que cursan el último tramo de la formación docente inicial de dos profesorados: el de Comunicación Social y el de Ciencias Biológicas que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba. Se hace particular énfasis en la producción de géneros profesionales requeridos en aquellos espacios curriculares asociados a la práctica en terreno y, posteriormente, en las primeras inserciones profesionales como egresados. Se trata de un momento particularmente crítico para los futuros profesores por cuanto deben dar cuenta de un conjunto de aprendizajes logrados a lo largo de la carrera que se materializan en diversos géneros de formación y otros que pertenecen a su futuro ámbito laboral (Castagno y Salgueiro, 2017). El trabajo se sustenta en la hipótesis de que la escritura de géneros demandados en la formación produce complejas y variadas experiencias formativas en los futuros profesores que luego son recuperadas, recreadas y/o reformuladas en sus prácticas profesionales, particularmente, en sus primeras inserciones laborales como docentes. Se busca identificar continuidades, proximidades y distancias entre ambos contextos como así también variaciones vinculadas a los campos disciplinares.

El abordaje metodológico es de tipo cualitativo con uso de técnicas de análisis documental, entrevistas semiguionadas y grupos focales. El trabajo de campo está organizado en dos etapas. La primera hace foco en el ámbito de formación y la segunda en contextos de ejercicio profesional. Se trabaja con estudiantes que cursaron el tramo curricular seleccionado durante el año 2019.

Los resultados parciales de la segunda etapa presentados aquí constituyen una aproximación a la educación secundaria como potencial lugar de trabajo de futuros egresados de una de las carreras seleccionadas para el estudio: el Profesorado en Comunicación Social. Para ello, se indagó qué tipo de escritos son demandados en iniciativas de formación en servicio ofrecidas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba durante 2018. Conocer esos requerimientos constituye una dimensión clave del campo profesional al instalar, consolidar y legitimar ciertas prácticas de escritura profesionales. Se trabajó con una muestra basada en juicio intencional conformada por dos propuestas formativas desarrolladas por la Secretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPyCE) de dicho Ministerio que incluían como destinatarios a profesores que se desempeñaban en la orientación en Comunicación Social. El relevamiento se realizó durante el primer semestre de 2019 a través de la exploración del sitio web del organismo y se complementó con entrevistas presenciales semiguionadas a informantes clave seleccionados por su posición como referentes de las iniciativas elegidas.

En primer lugar, se realiza una breve descripción la educación secundaria en Córdoba como potencial espacio de inserción profesional de futuros profesores en Comunicación social y luego, se hace foco en las dos ofertas analizadas.

## **LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA COMO POTENCIAL ESPACIO DE INSERCIÓN PROFESIONAL**

A partir de la Ley de Educación Nacional (2006), la Educación Secundaria es obligatoria en Argentina y tiene una duración de seis o siete años según la estructura que asuma en cada jurisdicción. En la Provincia de Córdoba, este nivel tiene previsto seis años y se conforma de dos ciclos: el Ciclo Básico de 1er a 3er año, y el Ciclo Orientado de 4to a 6to año. Asimismo, y en función de los Acuerdos Federales de Ministros, se implementan 10 Orientaciones. Esto permite asumir un tramo de formación orientada en campos nuevos y permite formalizar la inclusión del campo de la Comunicación social como formación específica. La instalación de esta orientación en el sistema educativo provincial implica nuevos espacios para la inserción laboral de los profesores en Comunicación social. Existen actualmente un total de 62 instituciones de educación secundaria que la ofrecen en la jurisdicción -31 de gestión institucional y 31 de gestión privada-.

Desde 2011 comienza a implementarse la Orientación Comunicación en Educación Secundaria en dicha provincia. El diseño curricular jurisdiccional incluye siete espacios de formación específica que se ubican en distintos años del ciclo. Tres de esos espacios se denominan “Producción en Lenguajes” y se ubican en el currículo uno por año. El foco diferenciado está determinado por el énfasis en un medio/ lenguaje (gráfico, radiofónico o audiovisual respectivamente). Del mismo modo, “Comunicación, Cultura y Sociedad” se ubica en los tres años y se orienta a la formación sobre los aspectos centrales de la comunicación, las transformaciones de la cultura y sociedad. Finalmente, “Comunicación Institucional y Comunitaria” está localizado en el sexto año. Tiene por finalidad formar a los estudiantes en ámbitos institucionales de la comunicación y de la comunicación comunitaria. A éstos se suman los espacios de opción institucional que se caracterizan por poseer una menor carga horaria y estar definidos por cada institución de acuerdo a su proyecto educativo. Entre las opciones figuran: “TIC”, “Emprendimiento en medios”, “Arte y comunicación”, “Ciencia y comunicación”, “Comercialización y publicidad”, “Lengua adicional”.

## **ESCRITURAS PROFESIONALES DEMANDADAS EN PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.**

A continuación describiremos las dos propuestas de formación docente continua implementadas en 2018 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba a fin de identificar sus características: formato, temáticas abordadas, duración, escritos profesionales requeridos.



## Curso “Expandiendo el currículum. Una propuesta transmedia de Comunicación, cultura y sociedad.

El Ministerio mencionado desarrolló, en 2018, una propuesta de formación docente destinada a profesores que se desempeñan en espacios curriculares de la Orientación en Comunicación, por lo tanto, se inscribe en el campo disciplinar de la comunicación y su enseñanza. La iniciativa aborda nuevos retos vinculados a las transformaciones sustanciales en los lenguajes de la comunicación y sus claves de producción para asumir el desafío de desarrollar una propuesta sobre las producciones transmedia considerados los nuevos modos de comunicar que forman parte del cotidiano de los estudiantes.

De acuerdo al análisis efectuado, se observa que asume el formato de Curso con instancias presenciales y virtuales. Su finalidad es proponer el desarrollo de una planificación multimodal (a partir de diversos géneros y lenguajes) a través de plantillas a modo de ‘guion transmedia’ para presentar sus posibles recorridos de trabajo didáctico. La entrevista da señala que “el diseño y escritura de esta nueva manera de planificar les acercó a los docentes una propuesta para ‘escribir’ y ‘ plasmar’ con claridad la secuencia de trabajo con sus estudiantes a través de distintos medios y lenguajes.”. Esta afirmación implica un movimiento por parte de los docentes en la escritura de sus propuestas. A través de una plataforma específicamente diseñada para la capacitación<sup>2</sup> se presentaron las lecturas y actividades para completar el curso.

De acuerdo a los datos aportados por las entrevistas, la propuesta busca reflexionar y producir saberes desde distintos modos tomando como referencia aportes de Moreiras y Castagno (2019) quienes sostienen:

(...) una perspectiva gnoseológica que permite considerar conceptualmente la construcción de conocimientos como relacionada pero no supeditada a la noción de literacidad. Y de hecho, permite “abrir” esta noción para dar cuenta de instancias de producción de sentido en recepción que no necesitan del código escrito de manera estricta” (p. 166).

Otras fuentes identificadas para el diseño de la propuesta están relacionadas con los desarrollos efectuados por Carlos Scolari (2016), y los planteos de guion transmedia propuestos en el libro editado por Irigaray y Lovato (2015).

Por último, cabe decir que el análisis de la propuesta evidencia un abordaje de las profundas transformaciones producidas en los modos de comunicar, narrar y producir saber atravesados por la hibridación de géneros, de lenguajes y de formas de representación y parecen constituir un punto crucial de reflexión para los destinatarios del proyecto.

<sup>2</sup> El sitio desarrollado por el equipo capacitador de la SPlyCE para el curso analizado el año 2018 fue <https://educlyc.wixsite.com/transmedia/clases-virtuales>.



## El Programa Nuestra Escuela

El análisis efectuado permite observar que se trata del Programa Nacional de Formación Situada Nuestra Escuela y tiene su origen en la Resolución Nro. 201/13 de CFE. Su implementación en la Provincia comienza en el año 2014 con una cobertura gradual y progresiva de los docentes que se desempeñan en los niveles obligatorios del sistema educativo, con el propósito de alcanzar la meta de universalizarlo y asume el nombre Nuestra Escuela. Dicho Programa se organiza en tres ejes: I) Formación situada, II) Ampliación de conocimiento didáctico, III) Monitoreo y seguimiento. Cabe aclarar que el análisis exploratorio del sitio web permite apreciar una serie de documentos “de apoyo” cuyo propósito es orientar la escritura de ciertos géneros solicitados, cuestión que fue confirmada por los informantes clave entrevistados. A continuación, describiremos brevemente el eje I.

El eje I promueve un abordaje situado y colaborativo de los contenidos de la formación de directivos y de docentes, según sus cargos, en las diferentes escalas del trabajo escolar (institucional, areal, áulico). Busca generar espacios de intercambio entre pares a través de dos trayectos formativos diferenciados: “círculos de directores” y “jornadas institucionales”. En los primeros se producen intercambios y saberes sobre la gestión pedagógico- didáctica a través de un trabajo de construcción de saberes entre pares para fortalecer el rol pedagógico y formador de los directores en las instituciones. Entre los escritos demandados en esos círculos figura, entre otros, la agenda para llevar a cabo las jornadas institucionales en sus escuelas.

El análisis de las entrevistas a informantes clave permite reconocer el papel epistémico, crítico, empoderador e identitario que dicho género asumió para estos destinatarios. Otros géneros profesionales requeridos dentro del eje I en el cual participan los profesores son: secuencia didáctica, proyecto de mejora institucional, proyecto integrador, portafolio y acuerdos institucionales -según el año de cursado de cada institución-. El primero constituye una versión reformulada de las formas de planificación tradicional. Según datos de los entrevistados, este tipo de escrito exige de los participantes del programa una posición novedosa como escritores al requerir una mirada más detallada de los diferentes componentes que hacen a la tarea de enseñanza que conlleva una modificación en las formas de pensar los tiempos, los aprendizajes promovidos y la integración de saberes a través de un modo de planificación que surge a partir de una problemática, una demanda más acotada y precisa. Los otros géneros profesionales solicitados en este eje involucran necesariamente la mirada y la interacción con colegas y convoca, así, una práctica de escritura colectiva/colaborativa. Lo mismo sucede con los acuerdos didácticos, producción escrita esperada para los participantes que transitan la formación del eje II, Ampliación del conocimiento didáctico.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta presentación hemos pretendido dar cuenta de una aproximación exploratoria acerca de escrituras profesionales solicitadas como parte de instancias de formación en servicio desarrolladas para profesores que se desempeñan en la Orientación en Comunicación en la Educación secundaria de la Provincia de Córdoba durante el año 2018. El análisis permitió identificar una diversidad de géneros discursivos-textuales requeridos en las dos iniciativas relacionadas a las características específicas de cada una. Por un lado, el Curso tiene una cobertura focalizada, con un perfil disciplinar de los destinatarios y una duración acotada. Hace foco en la escala del aula y el campo de la comunicación específicamente como objeto central de reflexión. Busca revisar/recrear un género habitual de la práctica profesional docente, la planificación como pieza prototípica, para promover el diseño de planificaciones transmedia. De esta manera, propone una exploración de nuevas experiencias escritoras de los destinatarios quienes son interpelados desde la perspectiva de alfabetizaciones múltiples. Invita explícitamente a recrear un género “canónico” del campo de la enseñanza a partir de los avances y transformaciones producidos en el campo de la comunicación.

Por otro, el Programa es de cobertura universal, abarca todos los niveles y modalidades y tiene una duración extensa (se trata de un ciclo de tres años). En esta propuesta, se identificaron escritos que resultan novedosos para los destinatarios. Los géneros profesionales solicitados: secuencias didácticas colaborativas, proyecto integrador, portafolio, plan de mejora, acuerdos institucionales y didácticos ponen foco en la dimensión institucional y en una producción colegiada. Se advirtió, también, la demanda de ciertas escrituras específicas según la posición ocupada en la escuela -ya sea como equipo directivo o como docente. Realizar estos escritos implican reformulaciones de las prácticas escritoras, asociadas tanto a la escala como a las formas de elaboración, a variaciones genéricas y a la instalación de otras que resultan novedosas para los participantes del Programa.

Ambas ofertas comparten, como requisitos de cursado y/o acreditación, diversas prácticas de escritura que buscan interpelar las trayectorias profesionales de los cursantes orientadas a la revisión, reflexión, objetivación, recreación de sus prácticas como enseñantes. En ese sentido, pudo advertirse una concepción de los géneros discursivos/textuales profesionales en su dinamicidad e historicidad a la vez que aparece una configuración compleja y valiosa de las funciones escriturales que propician.

Finalmente, algunos de los géneros profesionales identificados como demanda parecieran ser más próximos a las experiencias de formación inicial actualmente en desarrollo en el profesorado que forma parte del estudio, complejizados a partir de la inclusión de otros dispositivos de base. Otros que significarían una adecuación/reformulación en función de las propuestas de enseñanza: géneros específicos como planificaciones, secuencias didácticas, propuestas de enseñanza.

La importancia del relevamiento llevado a cabo radica en que las propuestas

formativas destinadas a docentes en servicio y desarrolladas por organismos oficiales instalan, consolidan y/o reformulan con poder legitimador ciertos géneros discursivos-textuales que impactan en los contextos laborales. Por lo tanto, representan una dimensión relevante a abordar como parte de uno de los ámbitos profesionales de futuros egresados del Profesorado en Comunicación Social. Los resultados presentados contribuirán, por un lado, a ajustar ejes de indagación y el diseño de instrumentos para el trabajo de campo de la segunda fase del estudio (bienio 2020-2021) durante la cual se prevé abordar las primeras experiencias profesionales en la educación secundaria como noveles egresados a fin de identificar continuidades, distancias y reformulaciones respecto de sus experiencias escriturales realizadas como estudiantes avanzados en la carrera. Por otro, realizar aportes que, junto a otros resultados parciales del estudio, puedan ser de interés para los equipos de profesores responsables de los espacios curriculares del profesorado con el fin de enriquecer sus propuestas de enseñanza.

Para cerrar, es oportuno reflexionar sobre la complejidad de las experiencias formativas y cómo se entraman los géneros en sistemas de actividades (Bazerman, 2012) desde la formación inicial hacia los géneros requeridos en trayectos de capacitación durante la práctica docente en servicio. En este sentido, las iniciativas descritas dan cuenta de la importancia de las escrituras como parte misma de comunidades de práctica (Navarro, 2013) situadas en contextos institucionales específicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, B. (2009). Los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles. En Alen, B. y Allegroni, A. *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*, p. 33-66. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- ÁVILA-REYES, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21–37.
- BAZERMAN, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad de Puebla.
- BAZERMAN, C.; LITTLE, J., BETHEL L., CHAVKIN, T., FOUQUEETTE, D. y GARUFIS J. (2016). Navarro, F. (Ed). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 2 de julio de 2019 de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- BOMBINI G. y LABEUR P. (2013). *Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica* En *Revista Enunciación* (p.19-29). Vol, 18 N° 1 Enero-junio 2013. Bogotá, Colombia.

CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: FCE.

CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En Revista Mexicana de Investigación Educativa (pp.355-381). Vol. 18. Mexico. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=1425774003>.

CARLINO, P, IGLESIA, P y LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas por profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. En Revista Docencia Universitaria (pp. 106-135). Vol. 11 (1) Enero-Abril. Universidad Politécnica de Valencia: España.

CASTAGNO F. y SALGUEIRO A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En: Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (Comp.). Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II, pp. 115-126. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

CASTEDO, M. (2007). "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes". En Lectura y Vida. Junio de 2007.

IRIGARAY, F. y LOVATO, A. (eds.) (2015). Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías. Rosario: Editorial UNR.

MOREIRAS, D. y CASTAGNO, F. (2019). "Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la comunicación". Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, N° 89, pp. 167-186. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

MOYANO, E. (2004). "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria". En Revista Texturas. Año 4, n14 pp.109-120.

(2013). Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

NAVARRO, F. (2013). "Comunidades de práctica". En Martos Núñez, E y Campos Fernández Figueras, M. (coord). Diccionario de Nuevas formas de lectura y escritura. Editorial Santillana.

(2014). "Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura". En Navarro, F. (coord.) Manual de escritura para carreras de humanidades. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

(2016). "El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica". En Bazerman, et. al. Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 19 de julio de 2019 de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

(2017). “De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar”. En R. Ibáñez & C. González (Eds.). Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

SCOLARI, C. (2016). “El translector. Lecturas y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación”. En Millán J. A. (coord). La lectura en España. Informe 2017, pp. 175-186. España: Federación de Gremios de Editores de España.

Simposio Temático

**Escrita acadêmica e formação  
universitária: questões em torno do  
processo de letramento acadêmico**

## Resumen del Simposio Temático

# Escrita acadêmica e formação universitária: questões em torno do processo de letramento acadêmico

### Coordinadores

**Juliana Alves Assis** (PUC Minas)  
juliana.alves.assis@gmail.com

**Maria do Socorro Oliveira** (UFRN)  
msroliveira.ufrn@gmail.com

**Regina Celi M. Pereira** (UFPB)  
reginacmps@gmail.com

**E**m decorrência do processo de massificação vivido pelas instituições de ensino superior nos últimos 30 anos bem como em consequência do fenômeno da globalização e dos desafios impostos pelas demandas de internacionalização nas universidades, a escrita acadêmica tem se inserido nas agendas de pesquisa e de intervenção pedagógica em vários centros de educação superior, constituindo-se como um vigoroso campo de pesquisa nas áreas de Linguística e de Linguística Aplicada, tanto no cenário internacional quanto no Brasil. Nesse sentido, ganham espaço pesquisas que se configuram como esforços para a compreensão de diferentes aspectos da complexa rede de saberes, normas, práticas, representações e ideologias que marcam a produção de gêneros acadêmicos no domínio da divulgação científica (em periódicos especializados, p. ex.) e no processo de apropriação desses gêneros na formação universitária, ora examinando especificidades estruturais, linguísticas e enunciativas dos gêneros acadêmicos, ora privilegiando fatores de ordem sociodiscursiva e institucional que constituem e marcam as práticas discursivas acadêmicas. No simpósio temático ora proposto, pretende-se colocar em diálogo trabalhos que recortem distintos e relevantes aspectos relacionados à escrita acadêmica, com ênfase para aqueles que possam contribuir para as atuais demandas da formação universitária, em seus diferentes níveis, considerando, sobretudo, o papel que as instituições de ensino superior desempenham no processo de apropriação dos gêneros acadêmicos pelos alunos em formação inicial e continuada bem como o peso dessa apropriação na formação para a pesquisa e para o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é relevante discutir não apenas elementos teóricos e conceituais que configuram a escrita acadêmica, mas também estratégias de implementação de políticas científicas voltadas para a formação sustentável de profissionais em práticas letradas científicas. Interessa a este Simpósio receber, desse modo, propostas de estudo que ofereçam contribuições para diferentes eixos de reflexão, tais como: (i) produção e apropriação de gêneros acadêmicos em diferentes contextos universitários e perspectivas de estudo (ii) abordagens teórico-conceituais e orientações metodológicas que fomentam o letramento acadêmico; (iii) modos de fazer e de dizer científicos de diferentes campos de conhecimento; (iv) práticas de letramento acadêmico em contexto digital; (v) escrita acadêmica e internacionalização das universidades; (vi) escrita acadêmico-científica em mestrados profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica; Letramento acadêmico; Gêneros acadêmicos; Ensino e aprendizagem



## A modalização do ser, do fazer e do saber na escrita acadêmico-científica

Fernanda Santana Gomes \*  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
fernandasantanagomes79@gmail.com

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira \*\*  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/UESB  
vbavpuc@gmail.com.br

### RESUMO

Este estudo é uma análise linguístico-discursiva de resenhas acadêmico-científicas, publicadas em um periódico Qualis A1, sobre o livro *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*, de Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota (2011). Os objetivos do exame analítico consistem em: (a) verificar os aspectos das resenhas selecionadas que se distanciam e/ou se aproximam da forma composicional e do estilo prototípicos desse gênero, propostos por alguns manuais de escrita e (b) cotejar a seleção dos recursos linguísticos utilizados pelos resenhistas para modalizar o ser, o fazer e o saber das instâncias enunciativas – os autores e os locutores das resenhas. Para fundamentar a análise, descrevemos as características do gênero resenha, apresentadas por Vieira e Faraco (2019), Motta-Roth e Hendges (2015), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2012) e Oliveira (2018). Discorremos, também, a respeito das noções de “estilo de gênero” e “estilo individual”, com base nos estudos de Bakhtin (2010), Brait (2013) e Possenti (2001). No que tange à análise das modalizações, buscamos fundamentação teórica nos postulados de Greimas (1976) e Mari (2018). Os resultados obtidos demonstram que uma das resenhas selecionadas se afasta do modelo prototípico do gênero, tanto no que se refere a sua forma composicional, cujo foco recai na etapa de avaliação da obra, quanto ao estilo. O cotejo das resenhas demonstrou estilos diferentes de escrita acadêmica. Tais estilos são desvelados na análise por meio da seleção de itens lexicais e dos posicionamentos discursivos que modalizam o ser, o fazer e o saber dos participantes dessa interação verbal, tanto dos autores da resenha como dos autores resenhados, registrando, assim, diferentes estilos e pontos de vista sobre o conteúdo da obra analisada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica; Gênero do discurso; Resenha acadêmico-científica; Modalização

### RESUMEN

Este estudio es un análisis lingüístico-discursivo de revisiones académico-científicas, publicado en una revista Qualis A1, sobre el libro *Bajtín desenmascarado: Historia de un mentiroso, una estafa y un delirio colectivo*, por Jean-Paul Bronckart y Cristian Bota (2011). Los objetivos del examen analítico son: (a) verificar los aspectos de las revisiones seleccionadas que distancian y/o se acercan a la forma compositiva y estilo prototípicos de este género propuesto por algunos manuales de escritura y (b) cotejar la selección de los recursos lingüísticos utilizados por los revisores para modular el ser, el hacer y el saber de las instancias enunciativas: los autores y los oradores de las revisiones. Para respaldar el análisis, describimos las características del género de revisión, presentado por Vieira y Faraco (2019), Motta-Roth y Hendges (2015), Machado, Lousada y Abreu-Tardelli (2012) y Oliveira (2018). También discutimos las nociones de “estilo de género” y “estilo individual” basadas en estudios de Bajtín (2010), Brait (2013) y Possenti (2001). En cuanto al análisis de modalizaciones, buscamos fundamentos teóricos en los postulados de Greimas (1976) y Mari (2018). Los resultados muestran que una de las revisiones seleccionadas alejase del modelo prototípico del género, tanto en términos de su forma compositiva, que se centra en la etapa de evaluación del trabajo, como en el estilo. La comparación de las revisiones demostró diferentes estilos de escritura académica. Dichos estilos se revelan en el análisis mediante la selección de elementos léxicos y posiciones discursivas que modalizan el ser, el hacer y el saber de los participantes de esta interacción verbal, tanto los autores de la revisión como los autores revisados, registrando así diferentes estilos y puntos de vista sobre el contenido del trabajo analizado.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura académica; Género de discurso; Revisión académico-científica; Modalización

\* Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) / Bolsista CAPES

\*\* Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

## INTRODUÇÃO

A escrita acadêmico-científica é permeada por normas e padrões que prescrevem formas composicionais e determinados estilos de gênero. Contudo, em meio a essa relativa estabilidade dos gêneros, é possível apreender indícios do sujeito nos textos produzidos na esfera acadêmica. Com base nos estudos de Possenti (2001) sobre sujeito, estilo e autoria, vemos que as marcas de subjetividade nos textos acadêmicos podem ser identificadas pela escolha de formas e expressões utilizadas para caracterizar e avaliar temas e objetos de estudo ou análise. É importante dizer que essa escolha linguística não se limita ao escopo textual, mas envolve aspectos enunciativos e discursivos. Dessa forma, os gêneros produzidos na esfera acadêmico-científica devem ser estudados em suas dimensões linguística, enunciativa e discursiva, a fim de melhor compreendermos como sua materialidade desvela ou projeta as interações entre os interlocutores e as suas apreciações valorativas sobre determinados temas, pontos de vista, teorias, autores, etc. Diante disso, neste estudo, propomo-nos a analisar o gênero resenha acadêmica, considerando o seu papel avaliativo de obras e livros produzidos na esfera acadêmico-científica, função essa que nos possibilita vislumbrar formas de estilo e de subjetividade, inscritas nas expressões utilizadas para descrever, comentar, criticar e elogiar determinadas obras.

O corpus selecionado para este estudo constitui-se de duas resenhas assinadas por Serge Zenkine (2014) e Sandra Nossik (2014) sobre o livro Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo (BRONCKART; BOTA, 2011), publicadas na Revista Bakhtiniana, em 2014. A seleção desses textos foi motivada pela polêmica causada em torno da publicação desse livro, tanto no contexto brasileiro quanto no internacional.<sup>1</sup> A partir desse corpus, traçamos os seguintes objetivos: (a) verificar os aspectos das resenhas selecionadas que se distanciam e/ou se aproximam da forma composicional e do estilo prototípicos desse gênero, propostos por alguns manuais de escrita e (b) cotejar a seleção dos recursos linguísticos utilizados pelos resenhistas para modalizar o ser, o fazer e o saber das instâncias enunciativas – os autores e os locutores das resenhas.

Para fundamentar nossa análise, discorreremos sobre os conceitos de estilo de gênero e estilo individual postulados por Bakhtin (2016). No que diz respeito à noção de estilo de gênero, descrevemos algumas características prototípicas da resenha acadêmica apresentadas por Vieira e Faraco (2019), Motta-Roth e Hendges (2015), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2012) e Oliveira (2018). Discutimos, também, sobre a noção de estilo individual, tomando como base as considerações de Possenti (2001) e Brait (2013). Para a análise das modalizações utilizadas nas resenhas, buscamos fundamentação teórica nos estudos de Greimas (1976) e Mari (2018).

---

<sup>1</sup> A publicação desse livro gerou a produção de uma grande quantidade de resenhas com avaliações tanto positivas quanto negativas. No artigo intitulado Bakhtin desmascarado: reação às críticas à obra, Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota apresentam uma lista com os títulos de algumas das resenhas que avaliaram o seu livro. Artigo disponível em: <https://pt.scribd.com/document/246850456/Bakhtin-Desmascarado-Reacao-As-Criticas-a-Obra>.

## ESTILO DE GÊNERO E ESTILO INDIVIDUAL

A discussão a respeito de estilo desenvolvida neste trabalho parte da concepção bakhtiniana de que:

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado-oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter **estilo individual**. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao **estilo individual** [...]. As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma **forma padronizada** [...]. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão **estilos de gênero** de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 17-18, grifos nossos).

No excerto acima, Bakhtin (2016) discute a ocorrência de estilos individuais e estilos de gênero nos textos que circulam nas esferas sociais. O autor chama a nossa atenção para o fato de que há certos gêneros que não favorecem o estilo individual, pois requerem uma forma mais padronizada. Entre esses gêneros, encontram-se os acadêmico-científicos, como o artigo, a resenha, a tese, etc., que, em geral, são constituídos a partir de modelos prescritos em manuais de escrita que delineiam seu conteúdo temático, sua forma composicional e seu estilo. Tais manuais seriam um dos responsáveis pela formação do “estilo de gênero”, pela prescrição de suas características e pela manutenção de sua estabilidade na esfera acadêmica. Para ilustrar melhor nossas afirmações, vejamos, na seção seguinte, algumas características do estilo e da forma composicional da resenha acadêmica apresentada por alguns manuais de escrita.

### ESTILO DE GÊNERO: O QUE DIZEM OS MANUAIS DE ESCRITA SOBRE O ESTILO E A FORMA COMPOSICIONAL DA RESENHA ACADÊMICO-CIENTÍFICA?

A fim de compreendermos as prescrições<sup>2</sup> que orientam a escrita do gênero resenha, identificamos, de forma sucinta, seu conceito e algumas características formais e estilísticas apresentadas pelos manuais de escrita de Vieira e Faraco (2019), Motta-Roth e Hendges (2015), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2012) e Oliveira (2018).

A resenha acadêmica (ou crítica) é conceituada por Motta-Roth e Hendges (2015) como um gênero discursivo utilizado para avaliar (elogiar ou criticar) o resultado da produção intelectual, seja ele um livro, um filme, um CD de música, etc., em uma área do conhecimento. Essa função avaliativa do gênero resenha conduz também à discussão

2 A nosso ver, nos manuais pesquisados não encontramos prescrições, mas sugestões de como as resenhas devem ser construídas.

sobre a expressão de subjetividade do autor da resenha (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2012), apontando para a necessidade de atenuação das críticas e avaliações negativas sobre a obra resenhada, com o objetivo de garantir um estilo polido e cordato. Para Oliveira (2018, p. 121), a resenha é “resumo crítico ou recensão”. Conforme o autor, não é difícil escrever uma resenha, no entanto, é um processo que exige do resenhista atenção no exercício de compreensão crítica.

Ainda no que diz respeito ao estilo de gênero da resenha, Motta-Roth e Hendges (2015) ressaltam que as relações de assimetria e simetria entre o autor da obra avaliada e o resenhista afetam o seu tom e a sua composição. As resenhas feitas por estudantes ou por resenhistas iniciantes, por exemplo, costumam ser mais descritivas, ao passo que as resenhas escritas por *experts* tendem a ser mais avaliativas. Sendo assim, os autores dos manuais analisados chamam a atenção para o fato de que a forma composicional da resenha não é fixa e pode sofrer variações de acordo com o estilo e a posição do resenhista.

De forma geral, podemos afirmar que tais manuais apresentam as seguintes etapas: introdução (apresentar a obra), sumarização (descrever), crítica (avaliar) e conclusão (recomendar ou não o livro). Na seção 2, veremos como as resenhas se aproximam ou se distanciam desse modelo prototípico.

## O ESTILO INDIVIDUAL NA ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

As noções de estilo individual adotadas nesse estudo são provenientes dos postulados de Bakhtin (2016), Possenti (2001) e Brait (2013). Possenti (2001) adota o conceito de estilo como escolha e destaca a pluralidade dos modos de se representar um fenômeno numa linguagem estruturada da ciência. O linguista afirma que o estilo pode ser visto como sinal de um trabalho que “está marcado na escolha entre uma forma de representação ou outra, resultando em diferentes modalidades de referir-se ao fenômeno” (POSSENTI, 2001, p. 213). Nessa perspectiva, o cientista, o pesquisador e/ou estudante, ao produzirem seus textos, escolhem determinadas expressões linguísticas em meio a diversas formas disponíveis. Cabe aqui ressaltar que, por um lado, a escolha de certas formas gera determinados efeitos de sentido, porém, em contrapartida, o sentido pretendido pelo locutor também interfere na seleção/escolha da forma. Corroborando esse pensamento, Possenti (2001) afirma que:

Discurso é visto de dois pontos de vista: de sua forma- materialidade/conteúdo – efeito de sentido. O objeto da estilística tem sido a forma. Ora, uma abordagem de estilo, para ter algum sentido deve considerar **o papel da forma na constituição do sentido** e a pressão do sentido, seu papel, como um **dos condicionadores da seleção, da escolha da forma**. (POSSENTI, 2001, p. 232, grifos nossos).

Diante das considerações anteriores, é possível dizer que em meio à padronização e à estabilidade dos gêneros acadêmico-científicos encontram-se formas linguísticas, selecionadas por seus locutores, que podem revelar marcas de subjetividade e estilos individuais. É importante salientar também que, como demonstra Brait (2013), sob uma perspectiva bakhtiniana, as singularidades e as particularidades que surgem nos textos são sempre afetadas, alteradas e impregnadas pelas relações sociais que as constituem. Conforme a autora, a singularidade está em diálogo com os participantes da interação. Sendo assim, Brait (2013) defende que o estudo do estilo deve ultrapassar o escopo de uma análise puramente linguística e considerar as relações dialógicas que são estabelecidas no campo discursivo. Essa afirmação fundamenta-se na visão bakhtiniana de que:

**O estilo é indissociável** de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de composição do conjunto, de tipos do seu acabamento, **de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.** (BAKHTIN, 2016, p. 18, grifos nossos).

Esse posicionamento corrobora a nossa compreensão de que a escolha das formas e expressões linguísticas está associada às relações do locutor com a temática, o estilo do gênero, o discurso do outro e os seus destinatários. Dito isso, na próxima seção, analisaremos como os resenhistas selecionam as formas linguísticas para descrever e modalizar a obra *Bakhtin desmascarado*.

## FORMA COMPOSICIONAL DAS RESENHAS

Iniciamos nossa análise apresentando, no quadro 1, as formas prototípicas da resenha apresentada por Vieira e Faraco (2019) e as estruturas composicionais utilizadas nas resenhas de Serge Zenkine (2014) e Sandra Nossik (2014), que serão, respectivamente, mencionadas doravante como R1 e R2.

QUADRO 1 – Análise das estruturas composicionais das resenhas 1 e 2

Etapas da resenha sugeridas por Vieira e Faraco (2019)	Resenha de Serge Zenkine (R1)	Resenha de Sandra Nossik (R2)
<p><b>Introdução (1ª etapa):</b></p> <p>São apresentados o tema e propósito centrais do livro, informações sobre seus autores e seu modo de produção, referências a outras publicações semelhantes, entre outros aspectos que o situem contextualmente.</p>	<p>O locutor rompe com as etapas preconizadas por Vieira e Faraco (2019), adotando um estilo acentuadamente irônico, demonstrando arrojo, ousadia no/sobre o discurso, certo desprendimento em relação à espinha dorsal da estrutura de uma resenha-padrão (modelo canônico).</p>	<p>A locutora se aproxima da sequência proposta por Vieira e Faraco (2019), com um estilo canônico e descritivo.</p>

<p><b>Sumarização (2ª etapa):</b></p> <p>Descreve-se a organização do livro e realiza-se seu resumo, com predomínio do discurso indireto, embora citações literais também sejam válidas.</p>	<p>Em R1, não há preocupação em sumariar a obra resenhada. O resenhista dedica-se, sobretudo, à discussão a respeito de pontos-chave e polêmicos da obra que considera indispensáveis para fomentar suas problematizações, tecer suas críticas e instaurar/enfatizar seus posicionamentos.</p>	<p>Em R2, encontramos a etapa de sumarização. Há uma preocupação em situar o leitor sobre a divisão estabelecida pelo autor da obra. Há explicitações de cada parte da obra, certo detalhamento minucioso dos aspectos nela trabalhados.</p>
<p><b>Crítica (3ª etapa):</b></p> <p>Avalia-se a obra positiva ou negativamente, considerando aspectos gerais e/ou específicos.</p>	<p>Há uma predominância de avaliações negativas, sem preocupação em amenizá-las (sem preocupação com o princípio de polidez). O foco é realmente revelar ao leitor as “falhas”, “lacunas” da obra/dos autores. “Despir” a obra/os autores. Apresenta críticas rudes a posições dos autores, expõe divergências epistemológicas e constrói um <i>ethos</i> de autoridade ao resenhar a obra.</p>	<p>Há avaliações tanto positivas quanto negativas. Contudo, as avaliações negativas são feitas em um estilo polido, ponderado. Percebe-se a amenização de determinados aspectos ao longo da resenha, movimentos estratégicos para não instaurar polêmicas sobre a obra e/ou seus autores.</p>
<p><b>Conclusão (4ª etapa)</b></p> <p>O livro é ou não recomendado, são apresentadas possíveis restrições e indicados seus leitores em potencial.</p>	<p>Não há a etapa de conclusão explícita no texto, porém o tecimento das ideias ao longo do <i>corpus</i> deixa entrever posicionamentos e índices de caráter conclusivo. A não recomendação de leitura fica subentendida pelas críticas severas aos autores do livro.</p>	<p>Não há a etapa de conclusão explícita no texto.</p> <p>A recomendação de leitura é feita de forma tácita nos comentários finais.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, pautando-se nos estudos de Vieira e Faraco (2019) e nas resenhas de Zenkine e Nossik em Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso (2014).

Por meio desse cotejamento, verificamos que em R1 há uma predominância da etapa avaliativa, enquanto que em R2 há a adoção de uma forma composicional mais prototípica da resenha. Nas próximas seções, examinaremos com mais vagar determinadas características das resenhas que se aproximam e/ou distanciam do estilo de gênero (modelo) prescrito/sugerido pelos manuais de escrita, bem como as escolhas linguísticas que marcam o estilo individual dos resenhistas.



## ESTILO INDIVIDUAL E AS FORMAS DE MODALIZAÇÃO DO SER, FAZER E SABER NAS RESENHAS ACADÊMICAS

Antes de iniciarmos o nosso exame analítico, expomos algumas considerações teóricas sobre a modalização que fundamentam essa análise. Segundo Greimas (1976), a modalização pode ser definida, em seu conceito clássico, como “uma modificação do predicado pelo sujeito”. De forma concisa, Charaudeau e Maingueneau (2014) apresentam as seguintes definições de modalidades estabelecidas por Greimas:

[...] do poder, do saber, do dever, do querer, ou aléticas (necessidade/contingência/impossibilidade/possibilidade), epistêmi-cas (certeza/incerteza/improbabilidade/probabilidade), as deônticas (prescrição/facultatividade/interdição/permisividade) veridictórias (ser/não ser/parecer/não parecer). (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 335).

Além disso, Greimas (1976) destaca duas estruturas modais: a performance e a competência, que são definidas por Mari (2018) como a combinação mútua dos dois predicados-primitivos “ser e fazer”. Esse autor apresenta a competência como “ser do fazer”, isto é, aquilo que o sujeito é o condiciona a fazer; quanto à performance, ele relaciona essa estrutura ao fazer do ser, ou seja, o fazer do sujeito determina o que ele é. Observemos, portanto, como essas categorias/estruturas nos auxiliam a compreender e identificar a inscrição de subjetividades e de determinados pontos de vista nas resenhas selecionadas sobre o livro Bakhtin desmascarado.

Iniciaremos abordando o título da R1: Os desmascaradores incompetentes. É importante dizer que esse título foi adicionado na versão traduzida para o português.<sup>3</sup> Dessa forma, para o leitor brasileiro, a escolha das expressões linguísticas para compor esse título surge como uma contrapalavra ao título Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo, preservando e replicando, assim, o tom e o estilo adotados pelos autores da Obra Resenhada (doravante OR).<sup>4</sup> Cabe aqui dizermos que esse acréscimo contraria uma das características da resenha acadêmica prototípica, pois esse gênero não costuma ter títulos. Ademais, por meio do uso do substantivo “desmascaradores” e pelo adjetivo “incompetentes” rompe-se também com a regra de polidez, avaliando e julgando, num estilo pouco cordato, os autores Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota (de agora em diante JPB e B). O uso desses vocábulos modaliza

<sup>3</sup> O título do artigo em francês foi traduzido para o português por Heber Costa e Silva. Informação disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732014000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000300006).

<sup>4</sup> No artigo Bakhtin desmascarado: reação às críticas à obra (2013) (op. cit., p. 2), Bronckart e Bota comentam sobre o tom e estilo da sua obra que: “Conforme ressaltou (e em geral nos recriminou) a maioria das críticas, nosso espanto e nossa cólera se traduziram diretamente no tom e no estilo da nossa obra, que por vezes abdicam das supostas normas de decoro científico. Mas se temos de reconhecer, evidentemente, alguns erros factuais ou de interpretação que nos foram assinalados, assumimos globalmente, em contrapartida, a tonalidade de nossa obra, recordando a esse respeito que, como observava Laurent Jenny em sua crítica, ‘a virulência do tom [...] não exclui a seriedade da análise’”.



o “ser do fazer” (denominado por Greimas (1976) como competência, em que se parte da identidade para se definir as ações de um sujeito). Explicando mais detalhadamente: o uso do adjetivo “incompetente” desqualifica JPB e B para o seu fazer, isto é, “desmascarar Bakhtin”. Esse título, apesar de não se encontrar no texto original, prenuncia o tom aguerrido, envolto pelo embate de ideias e argumentos, que o locutor de R1 assume na escrita de seu texto. Como veremos nas análises posteriores, o objetivo do locutor de R1 não é apenas “avaliar” a OR, mas desconstruir e refutar os argumentos apresentados por JPB e B, deslegitimando e desacreditando o seu “ser”, “fazer” e “saber”.

Já em R2, há uma predominância da descrição e comentários da OR, e as escolhas das formas (marcas de estilo) para modalizar o ser, o fazer e o saber de JPB e B se diferenciam de R1, como apresentado nos excertos a seguir:

(1) R1: “Essa crítica antibakhtiniana, cuja violência se traduz no tom frequentemente **panfletário** de J. P. Bronckart e C. Bota, **não é totalmente inédita**, a não ser talvez na França. [...] É verdade que até o momento ninguém havia desenvolvido essas conjecturas de uma **maneira tão circunstanciada e na extensão de um livro** como esse de J. P. Bronckart e C. Bota. São, portanto, os detalhes da argumentação, as provas alegadas que **precisam ser examinadas para se avaliar** o trabalho deles.” (ZENKINE, 2014, p. 185).

(2) R2: “O estudo comparado desses diferentes escritos, **cuja complexidade e exaustividade uma síntese concisa como a nossa** não chega a refletir, permite assim aos autores afirmar que as ‘abordagens radicalmente apartadas e amplamente antagônicas’ de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, ‘nos planos teórico, conceitual, metodológico’ e ‘estilístico’, não mais admitem a dúvida quanto à paternidade dos textos disputados (BRONCKART; BOTA, 2012, p. 423).” (NOSSIK, 2014, p. 178).

Nos excertos (1) e (2), podemos identificar um movimento de modalização do ser, fazer e saber tanto dos autores da obra avaliada quanto dos próprios resenhistas. No trecho (1), por exemplo, o locutor de R1 utiliza os lexemas “panfletário”, “conjecturas” e a expressão de negação “não é totalmente inédita, a não ser talvez na França”, os quais denotam desconfiança, dúvida e descrença no “fazer” de JPB e B. De um lado, portanto, ao asseverar sobre a necessidade de examinar e avaliar o trabalho desses autores, o locutor de R1 questiona (faz não crer) a qualidade e a veracidade dos argumentos e provas apresentadas no livro. No entanto, por outro lado, os verbos “examinar” e “avaliar” modalizam a natureza do fazer do locutor de R1, construindo o seu ethos como “um pesquisador competente e habilitado” para apontar os erros e lacunas do livro. É válido ressaltar também que a competência desse locutor é corroborada por uma nota de rodapé, a qual apresenta sua posição institucional. O locutor de R1 é descrito como professor da Universidade Russa de Humanidades e estudioso da obra de Bakhtin, apresentando, assim, os pré-requisitos e as credenciais acadêmicas para poder avaliar e criticar as provas alegadas e as argumentações apresentadas pelos autores franceses.

Em contrapartida, ao retomar as palavras de R2 (excerto 2), verificamos um

contraste estabelecido entre o seu próprio fazer e o fazer de JPB e B. Marcadas em negrito, temos as expressões: “O estudo comparado desses diferentes escritos, ‘cuja complexidade e exaustividade [...]’ para caracterizar o fazer de JPB e B em oposição à expressão “uma síntese concisa” para descrever o trabalho da locutora de R2.

Em outros trechos das resenhas, é possível também apreender as categorias modais da performance e da competência dos locutores de R1 e R2 e dos autores do livro citado, por meio de palavras e expressões que modalizam o ser, o fazer e o saber desses sujeitos. Seguem algumas ilustrações:

(3) R1: “Todas as citações deles provêm de fontes em outras línguas. Pode-se supor, então, que os dois autores **não dominam a língua russa**, o que compromete a validade da análise deles: imaginem um helenista que pretende resolver a questão homérica sem conhecer o grego! De fato, **obrigados a confiar nas traduções dos textos russos**, que não são sempre fiéis, eles se **aventuram talvez em interpretações arriscadas**.” (ZENKINE, 2014, p. 186).

(4) R2: “Se a lista das traduções utilizadas é explicitamente apresentada nas páginas de abertura da obra, poderíamos, contudo, **lamentar a ausência de comentários reflexivos onde os autores evocassem os obstáculos suscitados por sua metodologia**.” (NOSSIK, 2014, p. 180).

No excerto (3), o fato de o locutor de R1 expor que as citações utilizadas no livro para “desmascarar Bakhtin” não são provenientes do russo visa a denunciar o desconhecimento linguístico dos autores, que, na visão do resenhista, “incapacita” os autores da obra para a tarefa de alcançar, com êxito, o objetivo de reestabelecer a verdade sobre a autoria dos livros de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev. Observemos as frases: (a) não dominam a língua russa; (b) obrigados a confiar nas traduções dos textos russos, que não são sempre fiéis; (c) se aventuram talvez em interpretações arriscadas. Tais expressões estabelecem uma relação de incompatibilidade com “um fazer acadêmico-científico sério e responsável” e reiteram o objetivo do locutor de R1 em questionar e demonstrar a “incompetência” (linguística) dos autores. Além disso, o locutor de R1 convida o seu leitor a refletir sobre o exemplo de um helenista desconhecedor do grego que pretende resolver a questão homérica. Esse exemplo, em conjunção com as expressões destacadas em negrito, modaliza a capacidade, ou seja, o saber linguístico de JPB e B e fragilizam o seu “fazer”, levando o leitor a duvidar dos argumentos apresentados pelos autores.

No tocante ao trecho (4), a locutora de R2, ao contrário do que vimos em R1, não modaliza o saber (o desconhecimento linguístico) de JPB e B, mas avalia a sua metodologia (o fazer) da pesquisa e “lamenta” o fato de JPB e B não terem comentado as dificuldades de sua pesquisa desenvolvida em fontes secundárias.

Por fim, observemos o cotejo dos trechos que concluem as resenhas. Nesses trechos, o locutor de R1 explicita sua autoridade/competência para os seus enunciatários, apresentando a necessidade de apontar as lacunas do livro, já a locutora de R2 apresenta o valor da OR e do fazer de JPB e B. Seguem os trechos:

(5) R1: “Na argumentação elaborada por J. P. Bronckart e C. Bota, é preciso apontar o emprego frequente de **interpretações abusivas, deduções tendenciosas e desvios lógicos.**” (ZENKINE, 2014, p. 189).

(6) R1: “Para remediar a situação, é preciso uma crítica competente e paciente, que não busque soluções miraculosas, que não reduza as complexidades de um pensamento teórico a plágios e usurpações de direitos autorais e que não trate por mentirosos, enganadores e delirantes os que discordam do que ela apontar.” (ZENKINE, 2014, p. 194).

(7) R2: “Parece haver tantos Bakhtins quantos sejam os países de recepção [de sua obra] (SÉRIOT, 2007): parece até mesmo haver tantos Bakhtins e Voloshinovs quantos sejamos leitores, e a essa multiplicidade de interpretações, brevemente esboçada aqui, nós acrescentaríamos a multiplicidade de reconstituições históricas e científicas dessas obras atualmente disponíveis. Essas exegeses recentes e divergentes, entre as quais o livro de Bronckart e Bota, **estimulam o linguista francófono, convidando-o a uma releitura mais historicizada e rigorosa dos textos** tão frequentemente citados nos estudos discursivos contemporâneos.” (NOSSIK, 2014, p. 181-182).

Em (5) e (6), R1 utiliza a modalidade deôntica (“é preciso”), que pode produzir efeitos de sentido tanto de necessidade como de obrigatoriedade. Contudo, a nosso ver, no trecho (5), a expressão “é preciso” assume uma modalidade deôntica, pois exprime um sentimento de obrigação do locutor de R1, ou seja, um “**dever**” de apontar as interpretações abusivas, deduções tendenciosas e desvios lógicos apresentados pelos autores. Já no trecho (6), o predicado “é preciso” não produz o efeito de sentido de obrigatoriedade, mas possui a função de criar uma necessidade, mesclada com um tom de “conselho” para os futuros “desmascaradores”, por um “**dever saber fazer**” “uma crítica competente e paciente” da temática tratada na obra resenhada. Diferentemente, no final do trecho (7), R2 avalia a obra dos autores como um estímulo e um convite para os linguistas francófonos realizarem uma releitura mais rigorosa e historicizada dos textos de Bakhtin.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotejo dessas duas resenhas nos possibilitou vislumbrar duas formas (estilos) diferentes de abordar e avaliar o mesmo conteúdo. Percebemos uma predominância do estilo de gênero em R2, enquanto que em R1 o estilo individual se sobressai. Encontramos, também, uma composição mais canônica e prototípica em R2, na qual a resenhista compõe seu texto segundo as etapas – introdução, sumarização, crítica e conclusão – apresentadas pelos manuais analisados. Além disso, o estilo adotado pela locutora de R2 segue os princípios e regras de polidez, recomendados para o gênero, para tecer comentários e avaliações da OR. Esse princípio é rompido pelo locutor de R1, que reage e refuta as argumentações de JPB e B no mesmo diapasão apresentado no livro Bakhtin

desmascarado. Em R1, há uma prevalência na etapa de crítica da OR, e o resenhista não demonstra preocupação em sumarizar e descrever o livro, mas com um tom evidente de reprovação e repreensão assume um ethos de especialista, ocupando-se em apresentar as falhas dos argumentos utilizados por JPB e B para reestabelecer a “verdade” sobre Bakhtin.

Cabe lembrar que, a nosso ver, o estilo pouco cordato de R1 pode ser visto como resultado e reação ao estilo adotado por JPB e B no seu livro Bakhtin desmascarado. Esse fato corrobora os dizeres de Possenti (2001), de Brait (2013) e do próprio Bakhtin (2016) ao apontarem que o estilo adotado por um sujeito, ou seja, suas escolhas linguísticas, está circunscrito a determinados contextos, temas, gêneros e formações discursivas e é resultado de uma relação dialógica com essas instâncias e seus interlocutores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Editora contexto, 2013.
- BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 509 p.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2014.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica do discurso científico: Da modalidade. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1976. 300 p.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (coord.). Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos). 128 p.
- MARI, Hugo. Aula 9b – Greimas: pour une théorie des modalités. Cópia xerográfica (2018).
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 168 p.
- NOSSIK, Sandra. BRONCKART, Jean-Paul & BOTA, Cristian, 2011, Bakhtine démasqué – Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif, Genève: Droz, 629 p. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, [s.l.], v. 9, p. Port. 173-183 / Eng. 174-184, jun. 2014. ISSN 2176-4573. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19740>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- OLIVEIRA, Jorge Leite de. Texto acadêmico: técnicas de redação e pesquisa científica. ed.

Petrópolis: Vozes, 2018. 224 p.

POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. Escrever na universidade: fundamentos. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 128 p.

ZENKINE, Serge. Os desmascaradores incompetentes. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, [s.l.], v. 9, p. Port. 184-194 / Eng. 185-195, jun. 2014. ISSN 2176-4573. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19741>. Acesso em: 21 ago. 2019.

## Aspectos funcionais e linguístico-discursivos na abordagem didática do gênero resenha

Regina Celi Mendes Pereira \*  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil  
reginacmps@gmail.com

Evandro Gonçalves Leite \*\*  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)  
evandrogleite@yahoo.com.br

### RESUMO

Neste trabalho, visamos a analisar o processo de didatização do gênero resenha acadêmica com alunos de graduação em Letras, assim como a identificar, nos textos materializados a partir dessa ação linguageira, indícios da apropriação, pelos alunos, de operações de linguagem referentes às dimensões ensináveis do gênero: conteúdos, elementos estruturais e configurações das unidades linguísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, que consistiu na elaboração e desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre a resenha acadêmica, adaptando o modelo de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e sua variação (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009). Neste artigo, selecionamos a primeira versão e a reescrita de 3 das 22 resenhas. O conjunto de dados foi submetido a uma análise de caráter interpretativista, fundamentada essencialmente em princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A proposta didática estruturou-se nas fases de apresentação da situação, reconhecimento do gênero, primeira produção, correção dessa primeira produção e sua reescrita (esta considerada como produção final) e focalizou, na vivência efetiva com o gênero, atividades de leitura, análise linguística e produção textual, além de leitura e discussão da obra a ser resenhada, a fim de tematizar as diferentes dimensões ensináveis. Na análise das resenhas, observamos, na primeira versão, que os alunos adquiriram compreensão global do gênero; e, na segunda, que as mudanças ocorreram com mais intensidade nos níveis discursivo e linguístico-discursivo. Evidencia-se, assim, a necessidade de considerarmos, no ensino dos gêneros, tanto a dimensão sociocomunicativa quanto a organização textual e as estruturas linguísticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Resenha; Abordagem didática; Operações de linguagem; Dimensões ensináveis

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el proceso didáctico del género reseña académica entre alumnos de graduación en Letras, así como a identificar en los textos, materializados a partir de la acción lingüística, indicios de que dichos alumnos se estén apropiando de operaciones del lenguaje referentes a dimensiones enseñables del género: contenidos, elementos estructurales y configuraciones de las unidades lingüísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para ello, se realizó una investigación acción consistente en elaborar y desarrollar una secuencia de actividades sobre reseña académica, adaptando el modelo de secuencias didácticas de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) y su variación (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009). En este artículo seleccionamos la primera versión y la reescritura de 3 de las 22 reseñas. El conjunto de datos fue sometido a un análisis de carácter interpretativo fundamentado esencialmente en principios teóricos metodológicos del Interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). La propuesta didáctica se estructuró en fases de presentación de la situación, reconocimiento del género, primera producción, corrección desde la primera producción hasta su reescritura (ésta considerada como producción final) y se centró, en la vivencia efectiva con el género, en actividades de lectura, análisis lingüístico de lectura, y producción textual, además de lectura y discusión de la obra a ser reseñada, con el fin de tematizar las diferentes dimensiones enseñables. En el análisis de las reseñas, observamos, en la primera versión, que los alumnos adquirieron comprensión global del género y, en la segunda, que los cambios tuvieron lugar con más intensidad en los niveles discursivos y lingüísticos discursivos. De este modo se pone de manifiesto la necesidad de que consideremos en la enseñanza de géneros tanto la dimensión sociocomunicativa como la organización textual y las estructuras lingüísticas.

**PALABRAS CLAVE:** Reseña; Abordaje didáctico; Operaciones del lenguaje; Dimensiones enseñables

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; docente permanente no PROLING/UFPB; bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq; coordenadora da subseção da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita

\*\* Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; professor de Língua Portuguesa e Literatura no Campus Pau dos Ferros do IFRN



## INTRODUÇÃO

O processo de didatização de um gênero implica pensar em diferentes elementos da constituição dos textos, que correspondem, segundo Schneuwly e Dolz (2004), às suas dimensões ensináveis: conteúdos, elementos da estrutura comunicativa e semiótica e configurações das unidades linguísticas. Quando visualizamos a materialidade empírica do texto, vemos que todas essas dimensões, inclusive a sociocomunicativa, têm como indícios de representação e manifestações empíricas os elementos da materialidade textual. Desse modo, discorrer sobre o ensino de todo e qualquer gênero significa considerar, de modo bastante significativo, as marcas textuais e linguístico-discursivas que, organizadas em um todo com unidade de sentido e determinada função comunicativa em uma língua natural, conferem ao texto sua natureza de manifestação de uma ação de linguagem.

Fundamentados nesse pressuposto de que as marcas linguístico-discursivas dos textos nos permitem refletir sobre diferentes dimensões de sua constituição, elaboramos e executamos uma proposta didática a partir do gênero resenha acadêmica em uma turma do curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com a finalidade principal de que os alunos adquirissem conhecimentos sobre o gênero que lhes permitissem elaborar uma resenha acadêmica. Neste trabalho, pretendemos apresentar o desenvolvimento da proposta didática, bem como analisar as produções escritas dos alunos (resenhas) dela resultantes. Entendemos que as práticas de leitura, reflexão e escrita em torno desse gênero cumprem uma função importante quando pensamos na formação acadêmico-profissional dos estudantes de Letras e ainda nos objetivos mais imediatos do componente curricular ora ministrado.

Para a elaboração e desenvolvimento da proposta didática para o ensino da resenha, consideramos, por um lado, as dimensões ensináveis do gênero: “[...] 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75). Essas dimensões, relacionadas às peculiaridades de cada gênero, podem ser associadas a capacidades, no sentido de aptidões que um agente deve apreender e mobilizar para realizar uma ação de linguagem.

Por outro, adaptamos o modelo de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e sua variação (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009) para o ensino dessas características do gênero. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), sequência didática é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o objetivo de ajudar o aluno a dominá-lo melhor. Para eles, ela deve ser composta por algumas fases, linearmente distribuídas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Swiderski e Costa-Hübes (2009) partem da mesma definição e da divisão da sequência em fases, também organizadas linearmente, mas acrescentam um “módulo de reconhecimento do



gênero” entre a apresentação da situação e a produção inicial, com o intuito de propiciar um primeiro contato mais efetivo do aluno com o gênero antes da primeira produção, a partir de atividades de leitura e análise linguística.

Para a análise dos textos resultantes da nossa intervenção, adotamos os princípios teórico-analíticos do Interacionismo Sociodiscursivo na perspectiva de Bronckart (1999, 2006) e de Dolz e Schneuwly (2004). Para os autores, cada texto é a manifestação empírica de uma ação de linguagem, em nosso caso, a produção de resenha acadêmica, cuja realização demanda do agente a mobilização de um conjunto de conhecimentos, tratados como capacidades e operações de linguagem, que se tornam inferíveis a partir de certos traços textuais e linguístico-discursivos que se revelam nos textos. Assim, na produção de um texto, um agente-produtor deve mobilizar conhecimentos de capacidades de ação (contexto de produção e do conteúdo temático), discursivas (tipos de discurso, plano geral do conteúdo temático e sequências textuais e outras formas de planificação) e linguístico-discursivas (conexão, coesão nominal, posicionamento enunciativo, vozes, modalizações, construção de orações e períodos e escolha de itens lexicais).

Nosso trabalho toma como base dois conjuntos de dados: notas referentes à elaboração e à aplicação de uma proposta didática a partir do gênero resenha acadêmica e resenhas escritas pelos alunos. A proposta didática foi desenvolvida numa turma de 2º período do curso de Licenciatura em Letras/ Português da UFPB, na disciplina Leitura e Produção de Textos II. As resenhas produzidas pelos alunos foram coletadas em dois momentos: quando da elaboração da primeira versão, na fase de produção inicial da sequência didática, e quando da elaboração da segunda versão (reescrita), como produção final.

Nas próximas duas seções, apresentaremos, respectivamente, o relato da execução da proposta didática e a análise de alguns fragmentos de resenhas produzidas pelos alunos.

## RELATO DA INTERVENÇÃO

Como já dissemos, a proposta didática com o gênero resenha acadêmica foi desenvolvida numa turma do curso de Licenciatura em Letras/Português, no período noturno 2018.1, da UFPB, *Campus I*, João Pessoa, na disciplina Leitura e Produção de Textos II, ofertada no segundo semestre do curso. Havia na turma 29 alunos matriculados, mas, efetivamente, 20 cursaram.

O objetivo da disciplina, conforme sua ementa, é propiciar aos alunos compreensão sobre concepções de escrita e sua função, o lugar do escritor na sociedade, além de conhecimentos sobre alguns gêneros da esfera acadêmica, como o resumo, o artigo científico, o esquema e a resenha. Ao didatizarmos o gênero resenha, temos consciência de que os alunos, ainda iniciantes, não se encontram na posição social de especialistas, requerida pelo gênero. Entretanto, o contato com gêneros como esse pode permitir

aos alunos maior protagonismo na leitura e na produção de gêneros necessários a sua formação acadêmica, em consonância com convenções, conhecimentos e regras que guiam o funcionamento do campo disciplinar no qual estão ingressando.

Assim, pautamo-nos no modelo de sequência didática e sua variação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009), abordando as fases de apresentação da situação, o módulo de reconhecimento do gênero, a primeira produção, a correção dessa primeira produção e sua reescrita (esta considerada como produção final).

Na fase de apresentação da situação, foi contextualizada a proposta, assim como solicitada a leitura do livro a ser resenhado, “A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?”, de Paulo Coimbra Guedes (2006). Também foi solicitada aos alunos a leitura e a resolução dos exercícios do livro “Resenha” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). Ainda com o intuito de estabelecer os primeiros contatos dos alunos com o gênero, foi encaminhada a leitura e discussão em sala de um capítulo que relata e analisa uma experiência didática com a resenha em uma turma de calouros de Licenciatura de Letras (PEREIRA; BASÍLIO, 2014).

No módulo de reconhecimento do gênero, organizamos três atividades, compreendendo leitura, análise e reflexão sobre o gênero.

Uma primeira consistiu na apresentação aos alunos de um esquema prototípico dos elementos composicionais e linguístico-discursivos que constituem a resenha, ressaltando que algumas dessas etapas não têm uma posição tão rígida no gênero: 1) contextualização do tema; 2) credenciais acadêmicas do autor; 3) apresentação panorâmica da obra; 4) pontos fortes e fracos da obra, com uma argumentação fundamentada; 5) intertextualidade (diálogo com outras obras que tratem do tema); e 6) indicação do leitor potencial.

Uma segunda consistiu em debates sobre resenhas publicadas em diferentes suportes. Foi solicitado aos alunos que selecionassem, lessem e analisassem resenhas de livros que eles já haviam lido. Em sala de aula, aconteceu o debate, em que os alunos puderam perceber como se constrói o caráter valorativo e o ponto de vista do resenhista, assim como as semelhanças e diferenças entre o posicionamento do resenhista e o dos próprios alunos.

Uma terceira deu-se mediante a realização de uma seção de debates sobre o livro a ser resenhado. Naquele momento, boa parte da turma já havia lido a obra, o que possibilitou conduzir uma discussão, destacando seus aspectos mais marcantes e os que mais chamaram atenção. Embora a publicação não seja recente, o tema discutido no livro continua atual e de especial interesse aos que pretendem ser professores de língua portuguesa, e não só a esses, mas a todos que se envolvem com a docência em geral, já que problematiza as diferentes concepções de professor e paradigmas pedagógicos ao longo das últimas décadas.

Depois dessas atividades, foi encaminhada a produção inicial. Solicitamos aos alunos que produzissem uma resenha acadêmica do livro de Guedes (2006). Nosso interesse, nesse momento, era evidenciar os conhecimentos já apreendidos sobre o gênero, assim como as necessidades de aprendizagem. De posse da primeira versão dos textos, realizamos um trabalho de correção escrita, a fim de oferecer *feedback* aos alunos e orientar a reescrita dos textos. Assim, devolvemos as resenhas com observações aos alunos, para que eles realizassem a reescrita individual delas, a constituírem a produção final. Ao concluirmos a proposta didática, recebemos 19 textos em sua primeira versão e na versão reescrita.

Na próxima seção, analisaremos fragmentos de três desses textos, considerando as dificuldades e aprendizagens mais proeminentes no conjunto deles. As resenhas aparecem codificadas (Resenha 1, Resenha 2 e Resenha 3), a fim de manter em sigilo a identidade dos alunos, que nos autorizaram a utilizar os textos mediante a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

## ANÁLISE DOS TEXTOS

A análise dos textos dá-se mediante a comparação entre as duas versões produzidas: a primeira, com a correção do professor, e a versão reescrita. Dada a impossibilidade de considerarmos, no espaço deste trabalho, os textos em sua completude, selecionamos alguns trechos que julgamos mais representativos. Eis os trechos de uma das resenhas:

### Trecho da Resenha 1: primeira versão

No entanto, precisamos lembrar, que a identidade do professor e seu exercício sofreram um reducionismo, que está ligado diretamente à Ditadura Militar no Brasil 1964-1985, pois o professor teve arrancado de sua reponsabilidade a produção do saber e **foisendo** transformado em um mero reprodutor de conhecimento. A Ditadura Militar, **desqualificou** em tais proporções a categoria do professor e o medo o fez baixar a cabeça às regras ditadas pelos aparelhos repressores, na forma do livro didático.

**Windows User**  
Faltou especificar aspectos da formação do professor e suas diferentes identidades, falar da formação mimética

**Windows User**  
Falta inserir trechos da fala de Guedes para exemplificar, ampliar e fundamentar seu raciocínio

### Trecho da Resenha 1: versão reescrita<sup>1</sup>

No entanto, precisamos lembrar que a identidade do professor (independentemente da sua língua materna) e seu exercício sofreram um reducionismo, que está ligado diretamente à Ditadura Militar no Brasil 1964-1985, pois o professor teve arrancado de sua responsabilidade a produção do saber e foi sendo transformado em um mero reprodutor de conhecimento. A Ditadura Militar começou com um projeto educacional que trouxe ao professor condições alarmantes de trabalho começando

<sup>1</sup> As transcrições que fazemos são completamente fiéis aos textos originais.

com o “arrocho salarial, causa e consequência da massificação que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. A quantidade de horas passadas em sala de aula e quantidade de alunos em cada uma delas desqualificou” (GUEDES, p. 19) em tais proporções a categoria do professor e o medo o fez baixar a cabeça às regras ditadas pelos aparelhos repressores, na forma do livro didático.

Os comentários na primeira versão incidem, respectivamente, sobre aspectos do conteúdo temático e sobre o gerenciamento das vozes. No primeiro caso, solicita-se ao aluno que acrescente mais informações sobre a formação do professor, a partir das ideias do autor do livro. No segundo, orienta-se a inserção da voz do autor do livro, como recurso para exemplificar, comprovar, mas também adicionar informações, guiando o olhar do aluno novamente para o conteúdo temático.

Na versão reescrita, vemos que o aluno lida ao mesmo tempo com operações no nível do conteúdo temático e do gerenciamento das vozes: acrescenta informações sobre formação do professor e ainda faz uso de uma citação direta para demonstrar que se trata de uma ideia do autor do livro, como recurso de comprovação e de exemplificação, conforme lhe fora solicitado. Entretanto, esse é o único momento em que a voz de Guedes é destacada no trecho, embora os demais conteúdos ali planejados também sejam ideias sumarizadas do autor do livro. Mesmo assim, avaliamos que se trata de modificações bem-sucedidas quando comparadas com a primeira versão e os comentários nela constantes.

Vejamos, agora, um exemplo da Resenha 2:

Trecho da Resenha 2: primeira versão

O livro “A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?” traz questões relevantes para o exercício do professor em sala de aula, segundo o autor, tem o objetivo de oferecer um roteiro que norteie a construção de uma nova identidade do professor de língua portuguesa que tome para suas aulas não apenas a gramática padrão e as práticas que não fazem mais sentido e já são obsoletas, mas a literatura brasileira, buscando essa construção através da identidade cultural do povo.

A priori apresenta alguns exemplos do silenciamento de alguns discursos e a valorização que é dada ao discurso hegemônico, à expressividade e ao poder da fala

**WU Windows User**  
Ainda neste parágrafo, apresente alguma informação adicional sobre o autor

**WU Windows User**  
Explique melhor isso, afinal, a Literatura nunca deixou de ser abordada. A questão é que ele propõe uma abordagem diferente, então explique

**WU Windows User**  
A partir daqui vc diz que o livro se organiza em 2 seções, o faz um breve resumo do que trata cada uma. Daí fica melhor selecionar quais os destaques serão dados

Trecho da resenha 2: versão reescrita

O livro “A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?” datado de 2006, do autor Paulo Coimbra Guedes que atualmente é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com vários livros publicados e vasta experiência na área de Linguística, levanta questões relevantes para o exercício do professor em sala de aula e tem como objetivo oferecer um roteiro que norteie a construção de uma nova identidade do professor de língua portuguesa para que este tome para suas aulas não a gramática padrão e as práticas que não fazem mais sentido e já são obsoletas, mas uma

abordagem diferente através da literatura brasileira propondo uma mudança radical do ensino de língua, posicionando a literatura como conteúdo principal com isso desprivatizando a língua escrita que tem sido segundo Guedes “um instrumento de apropriação privada” que “só serve para prova de português” (p.35) e buscando essa construção através da identidade cultural do povo.

A obra se organiza em dois capítulos, o primeiro “A crise de identidade do professor de Português” no qual faz um detalhamento do contexto social e histórico, as influências que o profissional vem sofrendo ao longo do tempo e as identidades históricas que lhe foram atribuídas, bem como algumas razões para o arcaico comportamento de resistência ao novo e o despreparo evidenciado em sala de aula. Já o segundo “Uma nova identidade para uma nova tarefa” traz apontamentos a respeito da nova tarefa do professor [...].

O trecho destacado da Resenha 2, em sua primeira versão, também traz comentários sobre o conteúdo temático e sua planificação, tendo em vista a organização composicional do gênero resenha. O primeiro e o terceiro comentários solicitam, respectivamente, acréscimo de informações sobre o autor da obra resenhada e sobre as partes que a compõem, duas etapas previstas no plano de texto de uma resenha. O segundo menciona uma inadequação da afirmação do resenhista face ao conteúdo temático da obra de Guedes.

Na versão reescrita, o aluno atende a todas as solicitações, imbricando elementos temáticos, da planificação e linguístico-discursivos: acrescenta informações sobre o autor e as seções que compõem a obra resenhada e esclarece o trecho confuso ou inadequado em relação às ideias de Guedes. Destaquemos, nesse processo, a inserção de citações diretas que, somadas a outros elementos que marcam a responsabilidade enunciativa no trecho (“o livro”, “a obra”, “segundo Guedes”, “o primeiro [capítulo]”, “o segundo [capítulo]” e elipses do objeto de discurso “o livro” em verbos como “propondo”, “posicionando”, “desprivatizando”, “buscando”), permitem-nos identificar a etapa textual que o resenhista está querendo demarcar: resumir informações de outrem e não avaliá-las ou comentá-las.

Para encerrar, analisemos um excerto da Resenha 3:

#### Trecho da resenha 3: primeira versão

O último elemento que o autor cita como contribuinte à crise tratada no livro são as assessorias pedagógicas que, basicamente, cumprem o inverso daquilo que se propõem, acrescentando fardos às costas do professor ao invés de lhe prestarem auxílio, isso porque apontam inúmeras referências com as quais o professor pode equipar-se para renovar as suas aulas e aderir ao “novo”, contudo esquecem de que esse mesmo professor tem uma jornada de trabalho extenuante, o que muitas vezes o impossibilita de atualizar-se, e ele **precisaria** de uma formação literalmente continuada - não só de encontros! - para refletir precisamente sobre como aperfeiçoar o seu fazer pedagógico.

**Windows User**  
Nesse parágrafo, tente deixar mais claro até onde vai a fala do Guedes e onde começa a sua

Trecho da resenha 3: versão reescrita

O último elemento que o autor cita como contribuinte à crise tratada no livro são as assessorias pedagógicas que, basicamente, cumprem o inverso daquilo que se propõem, acrescentando fardos às costas do professor ao invés de lhe prestarem auxílio, isso porque apontam inúmeras referências com as quais o professor pode equipar-se para renovar as suas aulas e aderir ao “novo”, contudo esquecem de que esse mesmo professor tem uma jornada de trabalho extenuante, o que muitas vezes o impossibilita de atualizar-se, e conforme o que penso, ele precisaria de uma formação literalmente continuada - não só de encontros! - para refletir precisamente sobre como aperfeiçoar o seu fazer pedagógico.

Na primeira versão, a observação do professor recai sobre o gerenciamento das vozes no texto, mais especificamente a do autor do livro e a do resenhista, no sentido de que seja demarcada a porção do conteúdo temático que provém de cada um.

Na reescrita, o aluno insere o termo “[eu] penso”, para posicionar-se em primeira pessoa e, assim, declarar seu ponto de vista acerca do conteúdo, deixando clara a fonte das avaliações evidenciadas nas modalizações (“precisaria” e “precisamente”) e no ponto de exclamação, demarcando-a em relação à voz de Guedes, introduzida pelo objeto de discurso “o autor” e o verbo de dizer “cita”. Notemos, porém, que a palavra “fardo” é de responsabilidade do resenhista, e não de Guedes, o que não é sinalizado no texto. Em todo caso, com esse recurso, o resenhista consegue criar um diálogo entre diferentes vozes, integrando-as: a sua, a de Guedes e, ainda, a das assessorias pedagógicas, por meio do adjetivo “novo” (entre aspas), também para conotar a forma irônica como Guedes nomeia o termo e se distancia dele.

## CONCLUSÃO

Como vemos, os aspectos evidenciados nos trechos como mais problemáticos são o conteúdo temático e sua planificação e o gerenciamento enunciativo, o que reflete o conjunto de todas as resenhas coletadas junto aos alunos. A resolução desses problemas pelos alunos, por sua vez, permeia todos os níveis de constituição do texto (linguístico, textual e sociocomunicativo), muitas das vezes de modo integrado, na medida em que se faz por operações na materialidade do texto, como manifestação de uma ação de linguagem em determinado gênero. O encaminhamento de uma reescrita que contemple o gerenciamento de vozes, por exemplo, implica uma mobilização cognitiva, por parte do resenhista em formação, do conhecimento dos verbos dicendi e do sentido que tais verbos introduzem na delimitação entre a voz do autor resenhado e a do resenhista, exercitando o caráter essencialmente autoral do gênero.

Parece-nos indicativo, portanto, que os elementos de natureza linguística que



configuram a materialidade textual-discursiva integram-se a aspectos sociocomunicativos e constituem uma dimensão ensinável importante. No processo didático de abordagem dos gêneros, portanto, imbricam-se todos esses aspectos, fazendo-se necessário contemplar situações de reflexão e revisão textuais por meio das quais o uso efetivo dos elementos da materialidade textual seja também exercitado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para uma reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GUEDES, P. C. A formação do professor de português: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 235-256.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. Línguas & Letras, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 113-128, jun. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/rl&l.v10i18.2253>. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253/1748>. Acesso em: 4 mar. 2019.



## O letramento acadêmico em cursos superiores de tecnologia: características e propostas didáticas

Maria Elizete Luz Sáes \*  
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza,  
Faculdade de Tecnologia de Americana, São Paulo, Brasil  
rmaria.saes@fatec.sp.gov.br

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma síntese dos principais resultados de pesquisa que objetivou a caracterização das práticas de leitura e escrita veiculadas nos componentes curriculares que compõem o percurso formativo dos alunos de Cursos Superiores de Tecnologia da Faculdade de Tecnologia de Americana (SP). A pesquisa objetivou, ainda, a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação das especificidades dos gêneros textuais/discursivos que circulam na esfera acadêmica e indicou propostas para a inserção desses alunos nos referidos contextos. A pesquisa considera o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em determinados contextos, para propósitos específicos (KLEIMAN, 2008). Considera, ainda, o conceito de letramento acadêmico, que se baseia em teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais (LEA e STREET, 2014). Entre as propostas elaboradas destaca-se a implementação de oficinas de leitura e escrita de textos acadêmicos, com o objetivo de contribuir com o aprimoramento da competência leitora e escritural dos alunos nas práticas de letramento que ocorrem nesses contextos em construção e que exigem novas aprendizagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento acadêmico. Gêneros textuais. Tecnólogos em Formação. Oficina de Leitura e Escrita

### RESUMEN

Este artículo presenta los principales resultados de la investigación que tienen como objetivo caracterizar las prácticas de lectura y escritura transmitidas en los componentes del plan de estudios que conforman el camino formativo de los estudiantes de los Cursos Superiores de Tecnología de la Facultad de Tecnología de Americana (SP). La investigación también tuvo como objetivo reflexionar sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes en el proceso de apropiación de las especificidades de los géneros textuales / discursivos que circulan en la esfera académica e indicaron propuestas para la inserción de estos estudiantes en estos contextos. La investigación considera la alfabetización (letramento) como un conjunto de prácticas sociales que utilizan la escritura como un sistema simbólico y como tecnología, en ciertos contextos, para fines específicos (KLEIMAN, 2008). También considera el concepto de alfabetización (letramento) académica, que se basa en teorías de lectura, escritura y alfabetización (letramento) como prácticas sociales (LEA y STREET, 2014). Entre las propuestas elaboradas destaca la implementación de talleres de lectura y escritura de textos académicos, con el objetivo de contribuir a la mejora de la competencia de lectura y escritura de los estudiantes en las prácticas de alfabetización (letramento) que se producen en estos contextos en construcción y que requieren un nuevo aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización (letramento) académica. Gêneros textuales. Tecnólogos en Formación. Taller de lectura y escritura

\* Licenciada em Letras – Português/Inglês – e Mestre em Tecnologia pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Atualmente é professora e pesquisadora na Faculdade de Tecnologia de Americana, São Paulo. As principais produções acadêmicas estão atreladas aos seguintes temas: educação profissional e tecnológica, ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais na educação e letramento acadêmico.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos e pesquisas sobre letramento são relativamente recentes. Soares (2009) define letramento como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. A autora esclarece que o surgimento do termo letramento, do inglês *literacy*, deve-se ao fato de surgirem novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita o que exigia uma nova palavra para designá-las (SOARES, 1995; 2011).

Kleiman (2008) destaca que o conceito de letramento começou a ser usado na academia para tentar distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. A autora define o letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (p. 18)

O letramento acadêmico (*academic literacy*), por sua vez, ganhou destaque a partir dos Novos Estudos de Letramento (NLS), ao final da década de 80, no reino Unido. A base conceitual desses estudos está apoiada em teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais (Barton, 1994; Gee, 1996; Street, 1984, 1985; *apud* Lea e Street, 2014).

Delcambre e Reuter (2015) também destacam que a noção de letramento permite pensar as diversas dimensões das práticas de escrita, enfatizando-se as dimensões contextuais, sociais e culturais das práticas de leitura e escrita. As autoras ressaltam, ainda, que a noção de letramento também possibilita considerar que as aprendizagens da escrita não devem se restringir à formação inicial dos estudantes e nem às aprendizagens consideradas funcionais, mas “[...] desenrolam-se num *continuum* desde os primeiros contatos com a escrita antes das aprendizagens escolares até os usos epistêmicos da escrita para, não só difundir, mas transformar a experiência e os conhecimentos”. (p. 247)

Sobre a competência escritural dos alunos, Donahue (2015, p. 309) afirma que o ato de escrever “[...] é um ato ‘de escrever-construir o saber’, tanto para comunicá-los aos outros quanto para dele se apropriar”. A autora destaca que:

[...] os tipos de escrita que o estudante produz na universidade e os saberes que eles geram são elementos constitutivos do percurso do estudante rumo ao domínio da escrita científica, na medida em que eles lhes permitem desenvolver uma expertise em sua prática dos diferentes discursos universitários.

Ainda, conforme a autora: “Não podemos, assim, estudar as escritas universitárias sem estudar as atividades e os contextos nos quais elas estão enraizadas”. (p.313)

Dessa forma, torna-se fundamental pensar na aprendizagem contínua da leitura e escrita, especialmente em nível universitário, em oposição à ideia de que tal competência deve ser considerada construída, em definitivo, na formação pré-universitária, tendo

em vista que durante a formação universitária os contextos se modificam e novas aprendizagens são necessárias (DELCAMBRE e REUTER, 2015).

Este artigo apresenta um recorte dos principais resultados de uma pesquisa de caráter institucional que objetivou a caracterização das práticas de leitura e escrita veiculadas nos componentes curriculares que compõem o percurso formativo dos alunos de Cursos Superiores de Tecnologia da Faculdade de Tecnologia de Americana (SP). A pesquisa objetivou, ainda, a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação das especificidades dos gêneros textuais/discursivos que circulam na esfera acadêmica e indicou propostas para a inserção desses alunos nos referidos contextos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica; análise de documentos institucionais como projetos pedagógicos de cursos e planos de ensino e aplicação de questionários a alunos, professores e coordenadores de cursos, com o objetivo de coletar dados que permitiram a caracterização do objeto de estudo.

A análise dos dados foi considerada como parâmetro para elaboração de propostas didáticas, na perspectiva do letramento como prática social que emerge nos contextos acadêmicos e profissionais. Entre as propostas elaboradas destaca-se a implementação de oficinas de leitura e escrita de textos acadêmicos, com o objetivo de contribuir com o aprimoramento da competência leitora e escritural dos alunos nas práticas de letramento que ocorrem nesses contextos em construção e que exigem novas aprendizagens.

### **As práticas de letramento propostas por Street (2014)**

Para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, Street (2014) propõe o conceito de “práticas de letramento”, que deve ser colocado num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.

Nessa perspectiva, ocorre a mudança de paradigmas em relação à visão dominante do letramento como uma habilidade neutra, técnica, características de práticas autônomas em oposição a conceitualização do letramento “[...] como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (STREET, 2014, p. 17).

Lea e Street (1998, 1999, *apud* Lea e Street, 2014) corroboram também com essa nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante universitário que desafia o modelo dominante de *deficit*, ou seja, deixam de lado o tradicional embate sobre escrita boa ou ruim e se dedicam a caracterizar de maneira epistemológica a escrita em contextos acadêmicos. Essa abordagem ocorre por meio da sobreposição de três

perspectivas ou modelos: (i) modelo de *habilidades de estudo*, (ii) modelo de *socialização acadêmica* e (iii) modelo de *letramentos acadêmicos*.

O modelo de *habilidades de estudo* compreende a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva e atrelado à forma da língua. Nesse modelo, o aluno pode transferir suas habilidades de escrita e letramento para outras situações sem dificuldades.

O modelo de *socialização acadêmica* refere-se à aculturação dos estudantes em relação a discursos e gêneros com base em temas e disciplinas, considerando-os relativamente estáveis e, dessa forma, de fácil reprodução em outros contextos. Por fim, o modelo de *letramentos acadêmicos* tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade.

Os autores afirmam, ainda, que os três modelos não são excludentes, mas sobrepõem-se, citando ainda que “[...] são úteis tanto para os pesquisadores que buscam melhor compreender a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos quanto para educadores que desenvolvem currículos, programas institucionais e refletem sobre suas práticas de ensino”. (p. 480)

É justamente nessas vertentes, entre outras que fundamentaram a pesquisa, que encontramos um dos principais subsídios teóricos para sua viabilização: a possibilidade de refletir sobre as práticas de escrita do estudante que ingressa no curso superior, como um indivíduo com vários caminhos a percorrer em relação a sua prática acadêmica e não apenas como um estudante com *deficits* de aprendizagem.

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTE E DOS DOCENTES

Durante a fase investigativa da pesquisa foram enviados questionários a aproximadamente 600 alunos de diversos cursos superiores de tecnologia da Unidade de Ensino, cujas questões contemplaram os seguintes aspectos: (i) os gêneros acadêmicos mais utilizados nas produções orais e escritas; (ii) as dificuldades/facilidades para produção dos gêneros solicitados; (iii) a correlação entre os componentes curriculares e os gêneros orais e escritos utilizados/solicitados; (iv) comentários sobre a experiência pessoal em relação à produção oral e escrita na faculdade.

Dentre outros aspectos, a pesquisa realizada com os alunos iniciantes constatou que 31,7% dos alunos leem dois artigos durante o semestre, enquanto 17,8% leem apenas um artigo e 15,8% não leem nenhum artigo. Considerando que a matriz curricular dos cursos superiores de tecnologia é composta por cerca de sete a oito componentes curriculares, em seus semestres iniciais, a quantidade de artigos lidos durante o semestre é pouco significativa, tendo em vista que apenas 6,9% indicaram a leitura de seis artigos.

Ao observarmos que nos três primeiros semestres o número de disciplinas básicas é equivalente às disciplinas profissionais, o quadro apresenta-se mais crítico, tendo que vista que de acordo com nossa análise documental, os objetivos e ementas apresentados no Projeto Pedagógico do Curso indicam o desenvolvimento de competências como: “redigir textos técnicos e acadêmicos”, “compreender informações em artigos acadêmicos e textos técnicos específicos da área”, entre outras relacionadas à produção oral e escrita dos estudantes.

A pesquisa constatou também que a maior dificuldade indicada para produção de gêneros orais e escritos é a falta de experiência em produção nesses gêneros, apontada por 51,4% dos alunos, seguido de falta de vocabulário, indicada por 37,9% e falta de conhecimento sobre o assunto, apontada por 37,3%. Contudo, alguns alunos notaram melhorias nas produções textuais após a experiência com atividades didáticas durante o curso.

Os resultados apresentados encontram respaldo em Donahue (2015, p.309), ao destacar que a produção acadêmica do estudante e os saberes decorrentes desse processo são “[...] elementos constitutivos do percurso do estudante rumo ao domínio da escrita científica [...]”.

Face ao exposto, podemos destacar a importância de um contato maior do aluno com as produções acadêmicas, em especial do artigo científico, durante os semestres iniciais dos cursos, para que ele possa desenvolver “uma expertise em sua prática dos diferentes discursos universitários”, conforme comentário de um aluno: *Melhorei muito com o passar dos semestres! Me sinto mais apta a realizar os trabalhos.*

Outras dificuldades encontradas, como por exemplo dificuldade em falar em público e falta de vocabulário técnico se devem justamente à falta de contato com textos acadêmico-profissionais.

A pesquisa indicou também que 42,6% dos alunos do 2º e 3º semestres tiveram pouco ou nenhum contato com produções textuais acadêmicas antes da faculdade e 66,3% não se consideram preparados para a produção desses gêneros. Em relação aos alunos do 5º e 6º semestres, os resultados mostram que 68,4% sentem-se preparados para desenvolver seu projeto ou trabalho de conclusão de curso.

Sobre esses aspectos, Delcambre e Reuter (2015) destacam que durante a formação universitária os contextos se modificam e novas aprendizagens são necessárias, razão pela qual os estudantes não se consideram preparados para enfrentar os desafios da escrita acadêmica. As autoras indicam, ainda, a necessidade de aprendizagem contínua da leitura e da escrita, mesmo em contextos universitários, tendo em vista que essa competência não deve ser encarada como construída para sempre na fase pré-universitária.

Em relação aos questionários aplicados aos docentes, obtivemos 35 respondentes dos 100 enviados. O questionário contemplou a opinião de docentes de todos os cursos da FATEC Americana: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Empresarial, Jogos Digitais, Logística, Produção Têxtil, Segurança da Informação e Têxtil e Moda.

O principal objetivo ao realizar a aplicação do questionário aos professores foi identificar as expectativas quanto à produção acadêmica dos alunos, bem como a frequência com que o docente utiliza a escrita acadêmica em suas aulas. A pesquisa mostrou que a maioria dos professores solicita a leitura e a produção de modo esporádico. Dentre os gêneros acadêmicos mais produzidos em aula, destacam-se seminários e resumos.

A pesquisa também mostrou que os professores identificaram algumas dificuldades dos alunos quanto a escrita acadêmica, principalmente pela falta de experiência e vocabulário técnico. Constataram também que essas dificuldades são mais significativas entre os alunos ingressantes, com uma expressiva melhora entre os alunos concluintes.

De acordo com os resultados obtidos no questionário aplicado aos docentes, 60% dos docentes indicam que solicitam a leitura de dois ou três textos acadêmicos em sua disciplina, enquanto 22.9% solicitam cerca de cinco textos. Quanto à produção textual de gêneros acadêmicos, 51.4% dos docentes solicita a produção de apenas um ou dois textos durante o semestre; 31.4% solicita a produção de três textos e apenas 5.7% solicita a produção de mais de cinco textos. Dentre os gêneros mais produzidos pelos alunos estão: seminários, apontados por 18 professores; resumos, indicados por 16 e projetos de pesquisa por 11.

No que diz respeito ao conhecimento e nível de compreensão dos alunos ingressantes, considerando uma escala de 1 a 4, 65.7% dos professores consideraram escala 2; 28.6% apontaram escala 1, 5; 7% classificaram como escala 3. Nenhum dos respondentes apontou a escala 4. Porém, ao serem indagados sobre o nível de compreensão dos alunos concluintes, percebe-se um grande avanço, pois 74.3% são classificados na escala 3 e 17.1% na escala 2.

Em relação à orientação para produções acadêmicas, 29 professores oferecem orientação presencial; 27 professores indicam bibliografia aos seus alunos; 14 apresentam modelos de diferentes gêneros e 12 professores oferecem orientação por e-mail ou outros meios não presenciais.

Queiroz, Bessa e Jales (2015) no artigo em que analisam a produção textual no discurso de professores e alunos de um Curso de Letras, destacam que o ensino de produção de textos no contexto de sala de aula do ensino superior atende, fundamentalmente, às especificidades das disciplinas e aos requisitos avaliativos, tendo como principal interlocutor o professor, com tímidas incursões em situações autênticas de interação comunicativa.

Percebemos também nas pesquisas aqui relatadas situações semelhantes às relatadas pelos autores, em que a produção textual do aluno se restringe ao cumprimento das exigências dos componentes curriculares e dos processos avaliativos. Todavia, ao observarmos os depoimentos dos professores, destacamos algumas sugestões, como: “possibilidade de resultado na sua vida profissional” e “proximidade com a realidade dos alunos” que poderão certamente contribuir com o desenvolvimento de situações autênticas de interação comunicativa e com o ato de “escrever-construir o saber”, tanto para comunicá-los aos outros quanto para dele se apropriar, conforme apontado por Donahue (2015).



## **A proposta didática: Oficina de Leitura e Escrita Acadêmica**

A partir dos pressupostos teóricos evidenciados parcialmente neste artigo, bem como das análises dos dados da pesquisa, obtidos por meio de documentos, questionários e entrevistas, elaboramos uma proposta didática para “dispor de modo conjunto de práticas de letramento apropriadas a cada cenário e lidar com sentidos sociais e identidades que cada prática evoca” (LEA, STREET, 2014, p.478).

Procuramos fundamentar nossa proposta no modelo de letramento acadêmico, defendido por Lea e Street (2014) que não despreza os modelos de habilidades e de socialização acadêmica, “[...] mas vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao dispensar particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos”. (p.481)

Em relação aos gêneros textuais acadêmicos e profissionais, a serem explorados nas oficinas, além do aporte teórico de Marcuschi (2008), Motta-Roth (2008) e Rinck e Sitri (2015), fundamentamos também as propostas em pesquisadores que abordam a prática de leitura e escrita de maneira geral, como Koch e Elias (2008), Orlandi (1988) e outros que tratam especificamente da prática textual na universidade, como Motta-Roth e Hedges (2010); Faraco e Tezza (2016); Cafiero e Coscarelli (2007).

Dessa forma, a proposta didática, que consiste em realização de oficinas de leitura e escrita acadêmicas, foi elaborada a partir de módulos, definidos após os resultados da análise da primeira fase da pesquisa, que contempla a caracterização das práticas de letramento que ocorrem nos cursos superiores de tecnologia.

Conforme já explicitado neste Relatório, a pesquisa realizada com os alunos iniciantes constatou que a maior dificuldade indicada para a produção de gêneros orais e escritos é a falta de experiência em produção desses gêneros em contexto acadêmico. Apesar das dificuldades, muitos alunos notaram que melhoraram nas produções textuais, sendo que um dos fatores que influenciou essa melhora foi o contato que tiveram com textos científico-acadêmicos durante o curso, nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Comunicação e Expressão e em atividades de escrita, como relatórios, exigida no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Acreditamos que a possibilidade de o aluno participar em atividades extracurriculares, como oficinas e workshops, pode contribuir com o desenvolvimento de sua competência leitora e escritural, tendo em vista o número restrito de componentes curriculares dos cursos que foi apontado na pesquisa mencionada.

Outros problemas encontrados, como a dificuldade em falar em público e falta de vocabulário técnico, se devem justamente à falta de contato com as produções textuais acadêmicas.

Foi possível observar também que a grande maioria dos alunos iniciantes tiveram



pouco ou nenhum contato com produções textuais acadêmicas antes da faculdade, e isso resulta em uma grande falta de confiança para produzir gêneros acadêmicos.

A pesquisa realizada com os professores também foi utilizada como parâmetro para a elaboração da proposta, tendo em vista que a maioria dos docentes solicitam a leitura de dois ou três textos acadêmicos e a produção de um ou dois textos durante o semestre.

Na questão em que são solicitadas sugestões de como motivar os alunos a produzirem textos acadêmicos, as respostas que se destacaram foram: trazer os textos para a realidade do aluno; oferecer a disciplina de Metodologia em todos os semestres e incentivar a leitura.

A partir dessas constatações, a abordagem no 1º módulo está concentrada em estratégias de leitura e escrita de textos acadêmicos, conforme quadro apresentado a seguir.

#### MÓDULO I – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA

**OBJETIVO:** Apresentar e aplicar estratégias de leitura e escrita em gêneros textuais diversos com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e escritural dos alunos dos cursos superiores de tecnologia da Fatec Americana.

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos matriculados no 1º, 2º e 3º semestres de todos os cursos da Unidade.

**CARGA HORÁRIA:** 16 hora-aulas distribuídas em 02 horas semanais.

**METODOLOGIA:**

- Apresentação de estratégias de leitura e escrita acompanhadas de exemplos de gêneros textuais diversos;
- Propostas de atividades monitoradas de compreensão e de produção de textos;
- Dinâmicas de grupo;
- Acompanhamento e monitoria (presencial e *online*) das atividades extra classe;
- Avaliação das atividades realizadas.

**CONTEÚDO:**

- Estratégias de Leitura
- Práticas de Leitura
- Texto Oral e Texto Escrito
- Gêneros Discursivos
- Práticas de Produção textual
- Coerência e Coesão
- Intertextualidade
- Gêneros Acadêmicos

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto aos alunos do 5º e 6º semestre, os resultados da pesquisa indicam que o aluno se sente preparado para desenvolver seu projeto de pesquisa, porém com algumas dificuldades, dentre elas a escolha do tema e da metodologia a ser aplicada. Em relação à leitura acadêmica, os alunos notaram uma melhora significativa.

Esses resultados também sinalizam a necessidade de oferecimento de outras oportunidades para que o aluno possa ter contato frequente com a produção textual acadêmica.

Dessa forma, nossa proposta para os alunos de 4º, 5º e 6º semestre estão voltadas especificamente para a exploração dos gêneros acadêmicos, conforme proposta apresentada no quadro que segue.

### MÓDULO II – GÊNEROS ACADÊMICOS

**OBJETIVO:** Apresentar os principais gêneros acadêmicos, com ênfase no resumo, resenha e artigo acadêmico, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e escritural de alunos dos cursos superiores de tecnologia da Fatec Americana.

**PÚBLICO-ALVO:** Alunos matriculados no 4º, 5º e 6º semestres de todos os cursos da Unidade.

**CARGA HORÁRIA:** 16 hora-aulas distribuídas em 02 horas semanais (08 encontros presenciais)

**METODOLOGIA:**

- Apresentação de estratégias de leitura e escrita de gêneros acadêmicos;
- Propostas de atividades monitoradas de compreensão e de produção de textos;
- Dinâmicas de grupo;
- Acompanhamento e monitoria (presencial e *online*) das atividades extra classe;
- Avaliação das atividades realizadas.

**CONTEÚDO:**

- Gêneros Acadêmicos: características
- Resumo acadêmico/*abstract*: aspectos teóricos e prática de texto
- Resenha: aspectos teóricos e práticas de leitura
- Projeto de Pesquisa
- Relatório de Pesquisa
- O artigo acadêmico I: revisão da literatura
- O artigo acadêmico II: metodologia
- O artigo acadêmico III: análise e discussão dos resultados

Fonte: Elaborado pela autora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os letramentos sociais apontados neste artigo, com base nos estudos de Street (2015, p. 13) constituem uma rica contribuição para nosso estudo, na medida em que ressaltam “[...] a natureza social do letramento, em oposição ao que denomina perspectiva ‘autônoma’ do letramento orientada para as habilidades”.

É importante trazermos de volta também a contribuição de Donahue (2015) a respeito da importância de estudar a escrita acadêmica sem desvinculá-la de seus contextos e suas práticas, ou seja, apropriar-se do universo próprio em que ela ocorre e decifrar suas práticas sociais para tentar entender seu movimento e suas manifestações *linguageiras*.

As pesquisas documentais realizadas na primeira fase deste trabalho também indicam que em todos os setores de atividades, as práticas de escrita são cada vez mais diversificadas e exigem um nível de domínio cada vez mais elevado para todos.

A análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários permitiu-nos analisar criticamente a experiência vivida por docentes, discentes, coordenadores de curso e demais membros das comunidades acadêmicas, no que se refere à escrita e outras práticas de letramento que ocorrem em cursos superiores de tecnologia.

Um dos aspectos evidenciados refere-se à necessidade de uma aprendizagem contínua relacionada à competência leitora e escritural dos alunos, tendo em vista que essa competência não deve ser considerada como um processo definitivo e acabado nos níveis anteriores de ensino.

A análise dos dados permitiu ainda a elaboração da proposta didática para a implementação de oficinas de leitura e produção de textual acadêmica, visando a oferecer oportunidades para que o aluno de fato possa colocar a mão na massa, ou seja, construir sentidos e atribuir significados às práticas letradas em seu percurso formativo e posteriormente, em sua prática profissional.

Por fim, as práticas de letramento possibilitadas pelo saber-fazer científico nos motivam a dar continuidade aos estudos e pesquisas bem como a “[...] pensar sempre nas práticas da escrita como um pouco novas, jamais totalmente inscritas no que é conhecido” (DELCAMBRE e REUTER, 2015, p. 248).

## REFERÊNCIAS

- CAFIERO, D., COSCARELLI, C. V. (2012). Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V. (org.) *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Veredas: Belo Horizontes.
- COSCARELLI, Carla Viana; MITRE, Daniela. Oficina de leitura e produção de texto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.
- DONAHUE, Christiane Donahue. Evolução das práticas e dos discursos sobre a escrita na universidade: um estudo de caso. In: ASSIS, Juliana Alves; BOCH, Françoise; RINCK, Fanny. (Org.) **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2015 (Série Ideias Sobre Linguagem), p. 309-342.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: Pontes, 2008
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEA, Mary & STREET, Brian. Tradução: Adriana Fischer e Fabiana Komesu. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1988
- QUEIROZ, M. E. de; BESSA, J. C. R.; JALES, A. M. Os significados de escrever no Ensino Superior: a produção textual no discurso de professores e alunos de um Curso de Letras. **Alfa**, São Paulo, v.59, n.3, p.523-538, 2015.
- RINCK, Fanny. (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem), p. 309-342.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, 287 p.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2011, 123 p.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Simposio Temático

**Géneros discursivos orales del  
ámbito académico: estrategias del  
enunciador**

## Resumen del Simposio Temático

# Géneros discursivos orales del ámbito académico: estrategias del enunciador

### Coordinadores

**Lidia Rosa Soler**

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas  
solerlidia@gmail.com

**Florencia Giménez**

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas  
fgimenezferrer@gmail.com

**Andrea de los Ángeles Canavosio**

Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas  
acnavosio@gmail.com

Las distintas tradiciones que estudian los géneros discursivos desde perspectivas diversas coinciden en que éstos se conciben “dentro de un contexto social, cultural y/o institucional específico, (...) y derivan de ciertos propósitos para alcanzar por comunidades discursivas particulares” (Ventola, 2002, p.9). Es así cómo en el ámbito académico se producen numerosos discursos orales y escritos que, si bien se encuentran interrelacionados en una “red de géneros” (Swales, 2004, p. 22), son producidos por enunciadores concretos y difieren respecto de sus características y finalidades. Además del ámbito social de producción, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2002) mencionan otros “parámetros contextuales” (p.15), como el canal de transmisión, a través de los que la lengua ofrece a los usuarios una serie de opciones. Entre ellas, la modalidad oral de la lengua resulta indispensable en la vida académica para la construcción de numerosas prácticas discursivas y es en esta modalidad en la que pretendemos centrarnos y ahondar en este simposio. Los trabajos que presentaremos giran alrededor de dos prácticas discursivas orales en el ámbito académico: la clase universitaria y la conferencia. Los objetivos de los tres trabajos que forman parte de la propuesta son diferentes, pero todos analizan el discurso del enunciador en secuencias expositivo-explicativas desde el punto de vista prosódico y toman como matriz teórica la Entonación del Discurso (Brazil, 1997; Brazil, Coulthard & Johns, 1980). Asimismo, las propuestas realizan un análisis cualitativo de los datos, utilizando transliteraciones de los textos orales seleccionados para tal fin y concluyen que la prosodia cumple funciones discursivas relevantes para dar cohesión a la lengua oral. El primero de los trabajos toma secuencias expositivo-explicativas en una clase universitaria en inglés como lengua extranjera y explora la manera como la prosodia contribuye a la estructuración de la información dentro de esta práctica discursiva particular. El segundo trabajo aborda una conferencia en la que indaga los recursos del enunciador al utilizar la prosodia para construir unidades temáticamente coherentes. El tercer trabajo gira alrededor de la misma práctica discursiva pero aquí el objetivo principal es analizar, también, el valor social de las decisiones prosódicas asumidas por el enunciador. Además de los géneros orales propuestos, queda abierto el panorama para la presentación, en este simposio, de trabajos que, desde otras perspectivas teóricas, analicen el discurso del enunciador en otros géneros discursivos orales del ámbito académico.

**PALABRAS CLAVE:** géneros académicos orales; prosodia; funciones discursivas

# La función organizativa de la entonación en la clase universitaria en inglés como lengua extranjera (ILE)

Giménez, Florencia

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
fgimenez@unc.edu.ar

Canavosio, Andrea de los Ángeles

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
acanavosio@gmail.com

## RESUMEN

Dentro del discurso académico, es posible distinguir una gran variedad de discursos orales y escritos que, si bien se encuentran interrelacionados por conformar lo que Swales (2004) denomina “red de géneros” (p. 22), son generados por distintos actores y difieren en cuanto a sus características y finalidades. De todos ellos, el que nos ocupa en esta oportunidad es el de la clase, por ser considerado “el género académico por excelencia” (Martín del Pozo, 2017, p. 57) para construir conocimientos. Si bien sabemos que “la organización de una clase universitaria es un fenómeno complejo y multifacético” (Miller, 2002, p.1) en el que entran en juego diferentes variables que interactúan e impactan en la comprensión de la audiencia, en esta oportunidad nuestro foco de atención se centrará en lo lingüístico y más precisamente en la organización discursiva a nivel fonológico de clases en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) dictadas por profesores cuya Lengua Materna (LM) es el español. Para este análisis se seleccionaron secuencias expositivo-explicativas de dos clases universitarias en ILE y se exploró la manera en que la prosodia contribuye a la estructuración de la información dentro de esta práctica discursiva particular. La matriz teórica que sirvió como base para este trabajo fue el Modelo de Entonación del Discurso diseñado por Brazil (1997) y Brazil, Coulthard y Johns (1980). Dentro de este se consideraron dos de los cuatro subsistemas de los que se compone el modelo: Clave y Terminación. Asimismo, se analizaron las pausas y su duración. Luego del análisis, se detectaron semejanzas y diferencias entre las secuencias seleccionadas y estas, a su vez, se valoraron a la luz de caracterizaciones a nivel prosódico elaboradas por Barr (1990), Brown y Yule (1986), Pickering (1999), Wennerstrom (1997) en base al desempeño de hablantes de inglés como LM. Se concluye que la prosodia cumple un papel fundamental al momento de organizar el discurso académico oral y que los profesores cuyas muestras fueron analizadas utilizan, principalmente, la altura tonal para hacerlo. En menor medida, también explotan el uso de marcadores discursivos al comienzo de paratones y, con menor eficiencia, pausas.

**PALABRAS CLAVE:** clase universitaria; rasgos prosódicos; organización discursiva

## ABSTRACT

Within academic discourse, there is a great variety of oral and written discourse genres that are interrelated and form what Swales calls “genre networks” (2004, p. 22). These are produced by different persons and differ in terms of their characteristics and purposes. On this occasion, the focus will be on the university lecture for being the “academic genre par excellence” (Martín del Pozo, 2017, p. 57) to build up knowledge. Although it is known that “the organization of an academic lecture is a complex and multifaceted phenomenon” (Miller, 2002, p. 1) in which different variables are at play and impact on comprehension, the analysis we present will delve into the linguistic aspect, more precisely into the discursive organization at phonological level of academic lectures in English as a Foreign Language (EFL) delivered by university professors whose L1 is Spanish. Expository-explanatory sequences of two lectures have been selected to explore, under the light of Discourse Intonation (Brazil, 1997; Brazil, Coulthard, & Johns, 1980), the way in which prosody contributes to structure information. Two of the four subsystems this model conceives intonation to be made up of were considered for the analysis: Key and Termination. Pauses and their duration were also detected and analyzed. Considering prosodic characterizations built on the basis of the performance of efficient L1 English lecturers (Barr, 1990; Brown & Yule, 1986; Pickering, 1999; Wennerstrom, 1997) similarities and differences could be spotted. We conclude that prosody plays a key role in the organization of oral academic discourse and that, in the samples analyzed, the lecturers mainly exploit pitch range to do it. To a lesser extent, they make use of discourse markers at the beginning of paratones. They seem to be less efficient in their use of pauses.

**KEYWORDS:** university lecture; prosodic features; discourse organization



## INTRODUCCIÓN

Dentro del discurso académico, es posible distinguir una gran variedad de discursos orales y escritos que, si bien se encuentran interrelacionados por conformar lo que Swales (2004) denomina “red de géneros” (p. 22), son generados por distintos actores y difieren en cuanto a sus características y finalidades. De todos ellos, el que nos ocupa en esta oportunidad es el de la clase, por ser considerado “el género académico por excelencia” (Martín del Pozo, 2017, p. 57) para construir conocimientos. Si bien sabemos que “la organización de una clase universitaria es un fenómeno complejo y multifacético” (Miller, 2002, p.1) en el que entran en juego diferentes variables que interactúan e impactan en la comprensión de la audiencia, en esta oportunidad nuestro foco de atención se centra en lo lingüístico y más precisamente en la organización discursiva a nivel fonológico de clases en ILE dictadas por profesores cuya lengua materna (LM) es el español. Diversos investigadores han reparado en la “importancia paradigmática” (Waggoner, 1984, p. 7) de la clase universitaria para la construcción de conocimientos y han llevado adelante investigaciones sobre aquellos factores que parecen impactar en el desenvolvimiento exitoso de quien aprende. Algunas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la prosodia en la estructuración del discurso oral en el contexto del aula y para la construcción de significados (Pickering, 1999, 2001, 2004; Wennerstrom, 1997, entre otros). Es esto lo que nos ha motivado a conocer en profundidad la manera en la que profesores universitarios, considerados claros y eficientes oradores y cuya LM es el español, estructuran prosódicamente la información que presentan en clases universitarias en ILE.

En la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el inglés es la lengua vehicular en la mayoría de las asignaturas del Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés y la clase es “el ritual central en el aprendizaje” (Benson, 1994, p. 182), a través del cual los alumnos desarrollan sus habilidades de producción y percepción en la LE. Dado que en este contexto la mayoría de los participantes no son hablantes nativos de inglés, las clases dictadas en ILE son un importante desafío tanto para alumnos como para docentes. Los primeros se enfrentan con una demanda cognitiva mayor que en clases dictadas en su lengua materna (LM) (Airey & Linder, 2007), ya que deben decodificar mensajes emitidos en la LE, la que no suelen manejar con la misma destreza que su LM. Los docentes, por su parte, se ven en la necesidad de utilizar todos los recursos de los que disponen con el fin de “presentar la información de manera que ayude a los alumnos a la comprensión del mensaje” (Khaldi, 2015, p. 1), para así reducir la carga cognitiva que una tarea de esta naturaleza supone para los estudiantes. La prosodia es uno de ellos.

Para el análisis realizado se seleccionaron secuencias expositivo-explicativas de dos clases universitarias en ILE y se exploró la manera en que la prosodia contribuye a la estructuración de la información dentro de esta práctica discursiva particular. La matriz teórica que sirvió como base para este trabajo fue el modelo de Entonación del Discurso (ED) diseñado por Brazil, Coulthard y Johns (1980) y Brazil (1997). Se consideraron principalmente dos de los cuatro subsistemas de los que se compone el modelo: clave

y terminación (aunque es inevitable considerar también prominencia y tono). Asimismo, se analizaron las pausas y su duración. Luego del análisis, se detectaron semejanzas y diferencias entre las secuencias seleccionadas y estas, a su vez, se valoraron a la luz de caracterizaciones a nivel prosódico elaboradas por Barr (1990), Brown y Yule (1986), Pickering (1999), Wennerstrom (1997) en base al desempeño de hablantes de inglés como LM.

## ANTECEDENTES

Debido al “papel preponderante que [el discurso oral] tiene dentro del contexto académico” (Flowerdew, 1994, p. 1), un número considerable de investigadores, especialmente en los últimos 30 años, se ha interesado en el género clase y lo han analizado en profundidad desde el punto de vista prosódico. Aquí, haremos referencia a aquellos que resultan relevantes para el análisis que presenta.

Coulthard y Sinclair (1975), pioneros en el Análisis del Discurso oral en el contexto del aula, analizan el discurso de maestras, hablantes de inglés como LM, en el nivel primario. Dada la importancia que estos autores le asignan a la prosodia como un conjunto de recursos que juegan un rol central en la organización del discurso es que ellos complementan el trabajo con un análisis prosódico realizado por David Brazil cuyo objetivo es descubrir la organización sistemática de los rasgos prosódicos del inglés en la interacción docente-alumno.

En su tesis doctoral, Wennerstrom (1997) parte de la premisa de que la entonación contribuye a la coherencia en el texto. Sobre esta base y utilizando el modelo autosegmental de la entonación diseñado por Pierrehumbert y Hirschberg (1990), la investigadora se propone analizar la entonación de hablantes de ILE (LM: chino) en contraposición con la de hablantes de inglés como LM en tres géneros discursivos orales entre los que se encuentra la clase universitaria. Respecto de este género, la investigadora pone énfasis en los rasgos prosódicos que lo diferencian de otros géneros académicos orales. Considerando los rasgos prosódicos que nos ocupan en este trabajo podemos mencionar, por ejemplo, el rango tonal. El análisis de Wennerstrom revela que un buen orador explota el rango tonal en fronteras entre unidades organizacionales mayores y en las fronteras de unidades tonales.

Iwamoto (2014), con un enfoque descendente (top-down) y tomando como modelo teórico la fonología sistémico funcional, analiza el proceso textual a través del que se organizan las elecciones del hablante a nivel fonológico, lexicogramatical y semántico en el plano ideacional e interpersonal considerando el contexto de situación (paraphoning) en dos fragmentos de clases universitarias en inglés. Uno de ellos es parte del primer día de un curso introductorio de biología para hablantes de inglés como LM, mientras que el otro extracto pertenece a una clase sobre autodeterminación dictada a hablantes de inglés como LE. Los resultados revelan que los factores contextuales, tales como la

audiencia, influyen en la estructuración de la información.

El estudio de Pickering (1999) resulta relevante para los propósitos de este trabajo ya que explora el uso sistemático de dos variables prosódicas: (i) pausa y (ii) variación tonal<sup>1</sup>, en un corpus de 56 minutos grabados en clases prácticas reales en laboratorios de química, física e ingeniería eléctrica impartidas por seis profesores ayudantes hablantes de inglés como LM, y 10 hablantes de inglés como LE (chinos e indios) en una universidad norteamericana. Luego de un análisis prosódico pormenorizado utilizando el modelo de la ED (Brazil, 1997; Brazil et al., 1980), la investigadora concluye que existen diferencias significativas entre hablantes nativos y no nativos de inglés en el uso de la entonación y la pausa para estructurar información. Asimismo, de dicho análisis surge la importancia de explotar los recursos prosódicos que el hablante tiene a su alcance (clave, terminación y pausa) para desarrollar una competencia discursiva efectiva en hablantes no nativos.

El estudio con mayor afinidad temática y contextual al que se propone realizar es el desarrollado por Ghirardotto (2017). En su tesis de maestría, la investigadora toma también el modelo de ED para analizar la utilización de recursos prosódicos en la estructuración del discurso académico oral en ILE, más específicamente, de presentaciones orales de alumnos de grado, hablantes de español como LM, de la Facultad de Lenguas, UNC, evaluadas como más y menos eficiente. Entre los hallazgos que derivaron del análisis realizado con la presentación oral del hablante evaluado como 'el más eficiente', la investigadora puntualiza que uno de los recursos prosódicos más utilizados para la estructuración de la información es la altura tonal. Asimismo, el análisis reveló que la incorporación de marcadores discursivos en límites de estructuras temáticas para reforzar la organización de la presentación contribuye a la decodificación exitosa del mensaje.

Los antecedentes aquí presentados ponen de manifiesto el interés que el discurso académico oral sigue suscitando en el ámbito de la investigación académica. Las investigaciones a las que se ha hecho referencia han logrado contribuir, con diversos objetivos y desde múltiples perspectivas, a acrecentar el conocimiento del discurso que se genera en contextos académicos. Este trabajo tiene como objetivo ahondar en la función organizativa de la entonación a través del análisis prosódico de clave, terminación y pausa en dos clases universitarias dictadas en inglés como LE por hablantes de español como LM.

## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La siguiente pregunta guió el análisis que se presenta:

- ¿Cómo organizan prosódicamente la información los profesores universitarios cuyas clases en ILE han sido analizadas?

<sup>1</sup> Pickering (1999) utiliza el término pitch variation para abarcar tonos y altura tonal.

## MARCO TEÓRICO

En consonancia con los trabajos de Pickering (1999) y Ghirardotto (2017), el modelo de entonación elegido para realizar el análisis aquí propuesto es aquel basado en el trabajo desarrollado por Brazil (1997) y Brazil et al. (1980): la Entonación del Discurso (ED).

Para la ED, la unidad mínima de análisis es la unidad tonal (tone unit). Es allí donde el hablante opta por diferentes alternativas dentro de los cuatro subsistemas de los que consta la entonación según este modelo: prominencia (prominence), tono (tone), clave (key) y terminación (termination) y, de esta manera, relaciona la información al contexto de situación específico.

Si bien la prominencia (la posibilidad de resaltar las sílabas de palabras que resultan importantes en un cierto contexto) y los tonos (los movimientos melódicos que comienzan en la última sílaba prominente de la unidad tonal -sílaba tónica- y contribuyen a la transmisión de significados) resultan imprescindibles en un análisis como el que se presenta aquí, los subsistemas que adquieren importancia en esta oportunidad son el de clave y el de terminación. En cada uno de estos, es posible distinguir tres niveles dentro del rango tonal de cada hablante: alto (H), medio (M) y bajo (L), que el hablante explota para transmitir distintos significados<sup>2</sup>. Según Brazil, la clave y la terminación, junto con la prominencia y el tono, cumplen un papel esencial para organizar el texto desde el punto de vista de la micro y de la macroestructura. Es esta última la que nos ocupa en esta ocasión.

La macroestructura hace referencia a la estructuración del texto en unidades de organización entonacional de orden jerárquico superior definidos como paratonos (paratones) (Brown, Currie, & Kenworthy, 1980). Los límites de paratonos están marcados prosódicamente por altura tonal alta al comienzo (clave) y baja al finalizar (terminación), junto con una pausa<sup>3</sup> que, según Yule (1980), tiene generalmente una duración mínima de un segundo. Cabe mencionar que la señalización prosódica al final del paratono puede estar ausente, especialmente la pausa, pero este límite se establece de manera retrospectiva con el comienzo de un nuevo paratono.

En esta oportunidad, se analizarán cómo los recursos prosódicos de clave, terminación (prominencia y tonos por añadidura) y pausa contribuyen a plasmar la macroestructura (la organización en paratonos) de secuencias expositivo-explicativas, es decir la manera en la que el discurso oral se constituye en unidades temáticamente coherentes.

<sup>2</sup> Estos niveles no tienen valores absolutos ya que dependen de la altura tonal y rango promedio del hablante y son considerados alto, medio o bajo en relación con la altura tonal de la unidad tonal inmediatamente anterior.

<sup>3</sup> Brazil (1997) no hace referencia a la pausa dado que la ED es un modelo de entonación y la pausa es un recurso prosódico.

## METODOLOGÍA

Se trabajó con dos muestras orales de clases universitarias dictadas en ILE por distintos docentes. De cada una, se analizó un lapso de 10 minutos con secuencias expositivo-explicativas. Consideramos relevante señalar que las dos clases cuyos extractos se analizaron tienen distintos “focos pedagógicos (lengua versus contenido)” (Lee & Subtirelu, 2015, p. 4). Una de ellas (Muestra A) gira alrededor de escritura académica y tiene como objetivo que los alumnos desarrollen la competencia lingüística y comunicativa para poder desenvolverse exitosamente en contextos académicos. En consecuencia, “la LE cumple un doble propósito: constituye el tema alrededor del que gira la clase y es el medio de instrucción” (Willis, 1992, p. 162). La otra (Muestra B) desarrolla aspectos de la Revolución Francesa. En ella, también el inglés es el medio de instrucción, aunque apunta fundamentalmente al desarrollo del pensamiento crítico a través de la exposición a una “gran cantidad de contenido” (Lee & Subtirelu, 2015, p. 4). Cabe destacar que, considerando la caracterización realizada por Dudley-Evans y Johns (1981), las clases analizadas tienen un estilo conversacional y el docente insta a los alumnos a participar en todo momento a través de preguntas. Sin embargo, solo se consideró el discurso docente para el análisis. Resulta importante mencionar que estas clases se dictaron para grupos de aproximadamente 50 alumnos de grado, promediando la culminación del año académico.

Las docentes cuyas clases fueron grabadas son profesoras de ILE y hablantes de español como LM con trayectoria en docencia universitaria<sup>4</sup>. Asimismo, fueron seleccionadas para ser grabadas en base a los resultados de una encuesta que las investigadoras administraron al culminar cada clase, a través de las que los alumnos juzgaron la organización y claridad de las presentaciones.

Una vez recolectadas las muestras, se transliteraron y se seleccionaron las secuencias expositivo-explicativas que iban a ser analizadas. Se realizó un análisis fonético-perceptivo de los rasgos prosódicos de prominencia, tono, clave y terminación en cada una de las muestras. En esas mismas secuencias, se midieron las pausas acústicamente.

Se confeccionó una plantilla para tabular la información obtenida del análisis con el fin de facilitar su procesamiento. La observación y comparación de la información prosódica obtenida de cada una de las clases nos permitió realizar el análisis que se presenta a continuación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis del material surgen datos interesantes respecto de la manera en la que las profesoras universitarias cuyas muestras han sido analizadas utilizan la prosodia como herramienta para organizar la información que presentan.

<sup>4</sup> Los profesores cuyas muestras fueron analizadas ostentan el cargo de Profesor Titular, el cargo más alto dentro del escalafón docente universitario.

En primer lugar, existen diferencias respecto de la cantidad de paratons en los que la información se encuentra organizada en cada una de las muestras que conforman el corpus de este trabajo. Mientras que en la Muestra A se pudieron detectar 29 paratons, en la Muestra B, 15. Esto, creemos, puede deberse a que, si bien ambas clases tienen un estilo conversacional (Dudley-Evans & Johns, 1981), en la Muestra A existe un mayor intercambio docente-alumno, y el conocimiento y habilidad lingüística que se pretende desarrollar en los alumnos parece construirse de manera conjunta. Por el contrario, en el caso de la Muestra B, el objetivo es el desarrollo de “una gran cantidad de contenido” (Lee & Subtirelu, 2015, p. 4) por parte del docente y, en consecuencia, sus turnos de habla son más extendidos. Esta diferencia también puede deberse a factores contextuales, como en el caso de Iwamoto (2014). Al igual que en dicha investigación, las audiencias ante las que se dictaron una y otra clase diferían en cuanto al nivel de proficiencia en la LE (Muestra A: nivel intermedio; Muestra B: nivel avanzado). Esto puede haber influido en la manera en la que los docentes estructuraron la información.

Pickering (1999) y Wennerstrom (1997) analizaron el comportamiento de hablantes nativos en clases dictadas en inglés como LM. Ambos trabajos, en consonancia con lo expuesto por Brazil (1997), Brown et al. (1980) y Wichman (2000, 2014), coinciden en que los hablantes eficientes son aquellos que utilizan la altura tonal como recurso prosódico para organizar la información en el texto. Los datos obtenidos del análisis que aquí se presenta constituyen evidencia empírica que apoya los hallazgos anteriores. En las muestras analizadas, la altura tonal (alta al comienzo –clave- y baja al finalizar –terminación-) es un recurso prosódico al que los hablantes apelan en todo momento para marcar límites entre paratons (Ejemplos 1 y 2).

**(1) Muestra A<sup>5</sup>**

// → I'm GOing to MARK it with em // ↘ with  
THIS /// +1,26+  
 // ↘ ↗ THIS  
           is SOMETHing //

**(2) Muestra B**

// → so that we PLACE eh // → ourSELVES eh // → IN eh //  
↘ TIME /// +0,8+  
 // FIRST  
           ↘ QUEStion //







grupo, las que nos ocupan en esta oportunidad son las pausas largas, que varían de 0,8 a 1,9 segundos. Estas son también denominadas pausas temáticas dado que delimitan tema y coinciden generalmente con cambios en altura tonal. En el 55% de los casos en la Muestra A y en el 53% en la B, los paratonos identificados se encuentran precedidos por una pausa larga (Ejemplos 1 y 2). Los otros paratonos identificados en las muestras se encuentran precedidos por pausas más breves (Ejemplo 5). También resultan frecuentes las pausas en lugares donde ocasionan “discontinuidad sintáctica” (Pickering, 2018, p. 68) (Ejemplo 6), lo que se ha comprobado que puede conducir a una mala interpretación del mensaje (Pickering, 1999, 2018). El análisis nos revela que la pausa no parece ser el recurso prosódico utilizado con mayor eficiencia para marcar fronteras temáticas en las muestras analizadas.

#### (5) Muestra B

// ↘ if you THINK that the PROBLEM canNOT be SOLVED // ↗ can you WRITE  
 ↘ ↗ THESE texts //  
 a PROBLEM solution ESSay // // so  
 ↘ NO /// +0,43+

#### (6) Muestra A

// → this HAS to DO // → WITH // ↘ the PEOple // +0,62+ // ↘ WHO //  
 +0.55+ // ↘ eLABorated THESE eh iDEAS /

## CONCLUSIONES

Es posible concluir que los recursos prosódicos identificados en el comportamiento de hablantes nativos y no nativos evaluados como eficientes en trabajos previos se encuentran presentes en las muestras analizadas y constituyen recursos que estos hablantes utilizan para organizar la información que presentan. La altura tonal (clave y terminación) es, sin dudas, la herramienta más utilizada para marcar límites entre paratonos.

También hemos encontrado algunas instancias en las que la clave alta se encuentra suplementada por la utilización de marcadores discursivos al comienzo de paratonos. Esto, como ya dijimos, refuerza las fronteras temáticas y facilita su identificación por parte de la audiencia.

Por último, las pausas también integran la paleta de recursos que estos hablantes utilizan. Sin embargo, de acuerdo con el análisis, este no parece ser el rasgo prosódico utilizado con mayor eficiencia. Si bien en algunos casos las pausas parecen utilizarse adecuadamente, en otros casos evidencian una segmentación incorrecta de la información y se presentan en medio de estructuras sintácticas. Es necesario continuar ahondando en la caracterización de la clase universitaria en ILE a nivel prosódico a través de un análisis con un corpus más extenso y la pausa parece ser un rasgo prioritario a tener en cuenta.

Los resultados de este análisis nos conducen a concluir, una vez más, que la prosodia cumple un papel fundamental al momento de organizar el discurso académico oral y que parte del éxito o fracaso al momento de transmitir contenidos dependerá en gran medida de la experticia con la que el orador organiza la información presentada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIREY, J., & LINDER, C. (2007). Disciplinary learning in a second language : a case study from Swedish university physics. En R. Wilkinson & V. Zegers (Eds.), *Researching Content and Language Integration in Higher Education* (pp. 161–171). Maastricht: Maastricht Language Centre.
- BARR, P. (1990). The role of discourse intonation in lecture comprehension. En M. Hewings (Ed.), *Papers in Discourse Intonation* (pp. 5-21). University of Birmingham: English Language Research.
- BENSON, M. J. (1994). Lecture listening in an ethnographic perspective. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Listening. Research perspectives* (pp. 181-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAZIL, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAZIL, D., COULTHARD, M., & JOHNS, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman.
- BROWN, G., & YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- BROWN, G., CURRIE, K. L., & KENWORTHY, J. (1980). *Questions of Intonation*. Londres: Croom Helm.
- COULTHARD, M., & SINCLAIR, J. (1975). *Teacher Talk*. Birmingham: Birmingham University Press.
- DUDLEY-EVANS, A., & JOHNS, T. F. (1981). A team-teaching approach to lecture comprehension. En *The Teaching of Listening Comprehension* (pp. 30-46). Oxford: Pergamon en conjunto con The British Council.

- FLOWERDEW, J. (1994). *Academic Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GHIRARDOTTO, M. V. (2017). *Advanced EFL University Students ' Academic Oral Presentations : A Phonological Perspective* (Tesis de Maestría). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- IWAMOTO, K. (2014). A multi-stratal approach to paragraph-like organization in lectures. En W. L. Bowcher & B. A. Smith (Eds.), *Systemic Phonology* (pp. 116-150). Bristol: Equinox.
- KHALDI, A. (2015). EFL Students' Perceptions of Effective Lecturers. *English for Academic Purposes World*, 46, 1-7. [www.esp-world.info](http://www.esp-world.info)
- LEE, J. J., & SUBTIRELU, N. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62.
- MARTÍN DEL POZO, M. A. (2017). Training teachers for English medium instruction: lessons from research and second language listening comprehension. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 55-63.
- MILLER, L. (2002). Towards a model for lecturing in a second language. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 145-162.
- PICKERING, L. (1999). *An analysis of prosodic systems in the classroom discourse of native speaker and nonnative speaker teaching assistants* (Tesis Doctoral). Recuperada de Tesis y Disertaciones de la Universidad de Florida <http://ufdc.ufl.edu/AA00014294/00001?search=pickering+=lucy>
- PICKERING, L. (2001). The role of tone choice in improving ITA communication in the classroom. *TESOL Quarterly*, 35(2), 233-255.
- PICKERING, L. (2004). The structure and function of intonational paragraphs in native and non-native speaker instructional discourse. *English for Specific Purposes*, 23, 19-43.
- PICKERING, L. (2018). *Discourse Intonation. A Discourse-Pragmatic Approach to Teaching the Pronunciation of English*. Michigan: Michigan University Press.
- PIERREHUMBERT, J., & HIRSCHBERG, J. B. (1990). The meaning of intonational contours in the interpretation of discourse. En P. R. Cohen, J. L. Morgan y M. E. Pollack (Eds.), *Intentions in communication* (pp. 271-311). Boston: MIT Press.
- SWALES, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WAGGONER, M. (1984). The new technologies versus the lecture tradition in higher-education. Is change possible? *Educational Technology*, 24(3), 3-7.
- WENNERSTROM, A. (1997). *Discourse Intonation and Second Language Acquisition. Three genre-based studies* (Tesis Doctoral). Recuperada de Tesis y Disertaciones de la Universidad de Washington <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/9493>

- WICHMANN, A. (2000). *Intonation in text and discourse: Beginnings, middles and ends*. Londres: Routledge.
- WICHMANN, A. (2014). Discourse Intonation. *Covenant Journal of Language Studies*, 2(1), 1–16.
- WILLIS, J. (1992). Inner and outer: spoken discourse in the language classroom. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse* (pp. 162-182). Londres: Routledge.
- YULE, G. (1980). Speakers' topics and major paratones. *Lingua*, 52(1-2), 33-47.

# Prosodia y multimodalidad en presentaciones académicas como tarea pedagógica

Ricardo Javier Palma  
Facultad de Filosofía y Letras – UN de Tucumán  
ricardojavierp@yahoo.com

Clarisa Silvana Cañizares  
Facultad de Filosofía y Letras – UN de Tucumán  
clarisasilvanac@hotmail.com

## RESUMEN

La variedad de géneros discursivos que circulan en el ámbito académico se ha ampliado y redefinido para responder tanto a las necesidades didácticas como a los requerimientos tecnológicos a los que se ven expuestos los alumnos de una lengua extranjera. Los docentes han incluido, en las cátedras de Fonética Inglesa de la Universidad Nacional de Tucumán, tecnologías educativas innovadoras que incluyen el uso de la web (presentaciones Prezi, clips de YouTube, plataformas educativas, etc.) para actividades de percepción de la lengua extranjera y la presentación, y análisis de contenidos disciplinares. Sin embargo, es el rol del alumno de la lengua extranjera el que está cambiando cuando son ellos los que utilizan esos recursos: de meros consumidores del material presentado de manera áulica y extra-áulica, poco a poco hemos intentado que los alumnos se conviertan gradualmente en productores de géneros discursivos más actuales (Miller, 2015, p. 60) que involucren las TACs (Tecnológicas del Aprendizaje y el Conocimiento).

Esta comunicación busca dar cuenta de los resultados obtenidos de un trabajo de investigación en el que se analizaron presentaciones orales mediadas por la tecnología de alumnos de grado de la carrera de inglés de la Universidad Nacional de Tucumán (U.N.T). Como resultado de un trabajo de lectura de bibliografía, una guía de lectura (con un cuestionario) y el trabajo colaborativo de los integrantes del grupo, los alumnos produjeron presentaciones que grabaron con sus celulares y editaron con programas gratuitos de edición de video. Luego subieron los videos a YouTube y nos enviaron los enlaces a través de la plataforma educativa de la asignatura. Para este trabajo se seleccionaron dos videos en los que se analizó el uso de la multimodalidad discursiva. Para uno de ellos se utilizó la taxonomía de McNeill (1992) sobre gestos funcionales (deícticos, icónicos, metafóricos y rítmicos) y su relación con los recursos prosódicos en elementos metadiscursivos (Hyland, 2005). Para el otro video se recurrió a la taxonomía de análisis del discurso multimodal de van Leeuwen (2005) y sus nociones de ritmo, composición semiótica y conexión de información.

Entre los resultados encontramos lo siguiente: existe una gran coincidencia entre los gestos rítmicos y deícticos utilizados por dos alumnos del mismo grupo con la prominencia y entonación descendente. En el otro video se acentúan sobre todo las nociones de composición cuando los alumnos utilizan distintos recursos multimodales (por ejemplo: exposición, conversación, mensajes escritos y de audio de WhatsApp, y filmaciones de detrás de escena o bloopers) y se asocian con los recursos prosódicos de altura tonal para iniciar y finalizar tópicos

**PALABRAS CLAVE:** presentaciones orales; prosodia; multimodalidad

**ABSTRACT**

The variety of discourse genres that belong to the academic institutions has widened and been re-defined with the purpose of fulfilling both the didactic needs and the technological requirements that are part of the foreign language students' academic life. In the course English Phonetics at Universidad Nacional de Tucuman (UNT), teachers have included educational technologies that include Internet use (Prezi, YouTube videos, LMSs, etc.) for perception activities, and for presentation and analysis of disciplinary contents. However, the role of the students has changed; from consumers of the pedagogical material, we have gradually tried to make those students producers of modern discourse genres (Miller, 2015, p. 60) which involve LCTs (Learning and Communication Technologies) as well.

This proposal aims to report the results of the research work on oral presentations mediated by technology by students of the English Teacher Training programme at U.N.T. Following a task that involved bibliographical readings, a comprehension guide and a questionnaire, students were asked to work collaboratively as a group and produce oral presentations that were recorded with their mobiles and edited with free available video-editing software. Then, they uploaded their videos to YouTube and sent us the links through the classroom Learning Management System (LMS). For this research, two videos were selected and analysed regarding the use of multimodality. For one of them, McNeill (1992)'s taxonomy on functional gestures (deictic, iconic, metaphorical and rhythmic) was employed, in relation to the prosodic resources (Brazil, 1997), and metadiscoursal elements (Hyland, 2005). For the second video, van Leeuwen(2005)'s taxonomy on multimodal discourse analysis was used, especially his concepts of rhythm, composition, information link and dialogue.

The results have shown that there is a great coincidence between the rhythmic and deictic gestures and prominence and falling intonation used by the students. The analysis of the second video showed the predominant role of composition, because the students made use of varied multimodal resources (exposition, conversations, written and audio WhatsApp messages, bloopers, etc.) and these are associated with prosodic resources such as key, both to start and end thematic topical sequences.

**KEYWORDS:** Oral presentations; prosody; multimodality

**INTRODUCCIÓN**

Cada vez son más frecuentes las tareas pedagógicas que comprenden el empleo de herramientas tecnológicas tales como el internet, los videos en plataformas digitales, entre otras. Pero la novedad radica en que no son los educadores los únicos usuarios y productores de tales materiales, sino que los alumnos, cuya familiaridad con la tecnología es más evidente, hacen uso y producen material que llega a las aulas y convierte su experiencia pedagógica en un acto más interactivo y que les permite involucrarse de manera más inmediata.

En cuanto a su relación con la enseñanza de la prosodia, la tecnología viene a acompañar el proceso de producción de discursos en la lengua meta, de una manera controlada, en algunos casos, y de manera espontánea, en otros. Lo interesante de esta conexión entre la tecnología y la expresión oral de los estudiantes es que su actuación involucra algo más que la dimensión auditiva y nos permite abordar el trabajo de nuestros alumnos desde la multimodalidad discursiva, teniendo en cuenta gestos y aspectos prosódicos como ser altura tonal y prominencia. Como parte crucial en el desarrollo de la fluidez de nuestros alumnos, se trabaja en la identificación y uso del lenguaje formulaico. Es por ello, que nuestro análisis se centrará en el uso del lenguaje metadiscursivo desde un enfoque multimodal.

La multimodalidad en distintos géneros discursivos ha sido ampliamente

investigada pero la relación entre prosodia y gestos está mayormente representada por trabajos de investigación que ahondan en prominencia y movimientos faciales. Sin embargo, se puede destacar el trabajo de Mendoza-Denton y Jannedy (2011), quienes investigaron la multimodalidad complementaria y suplementaria en discursos políticos, analizando los gestos y la entonación. Las autoras identifican tres niveles de significados que se desprenden del paralelismo entre gestos y discurso. Estos tres niveles incluyen estructura, contenido y sentido social. Mendoza-Denton y Jannedy entienden la multimodalidad suplementaria como aquella en la que tanto los gestos como el discurso destacan un mismo y único mensaje, en tanto que los complementarios son aquellos en que los gestos y discurso “dividen la carga informativa para destacar distintos aspectos del mismo referente” (p. 3). Los datos surgen de un corpus obtenido de una reunión congresal pública del ayuntamiento en Tucson, Arizona, donde los ciudadanos comunes hacen sus planteos ante el representante gubernamental. La situación comunicativa se plantea como especial ya que los ciudadanos deben expresar sus posturas políticas, reclamos y pedidos en sus discursos. De este corpus auténtico y espontáneo, se analizaron los gestos y la entonación. Las autoras concluyeron en que el uso de los gestos, que son simultáneos con el habla, cumple un doble rol. Por un lado, los gestos son recursos que refuerzan y suplementan la entonación y por el otro, tienen un rol complementario con respecto al discurso, ya que agregan o suman nuevo contenido a lo expresado lingüísticamente. En cuanto a la entonación, Mendoza-Denton y Jannedy destacan que tal como sucede en la relación entre gesto y discurso, la relación de la entonación y discurso, proyecta una correspondencia suplementaria donde la entonación refuerza lo expresado en el discurso. Por el otro, también se sugiere la posibilidad de generar otro nivel de significado pragmático a través del uso de los tonos que refiere a la expresión de sarcasmo e ironía.

Brown (1977, citado en Valeiras-Jurado, 2017) plantea que los movimientos kinésicos están relacionados con la entonación, estableciendo una relación entre las cejas levantadas y las preguntas y los ojos abiertos para marcar palabras prominentes. También afirma que los movimientos del cuerpo se relacionan con la entonación y la organización del discurso, ya que pueden indicar cambio de tema o resaltar información que es puesta en primer plano. Granström, House y Lundeborg (1999) analizaron los movimientos de las cejas y concluyeron que pueden ser usados como señales independientes de prominencia pero no para identificar los límites de una frase. En este caso la investigación se focalizó en el rostro y rasgos paralingüísticos pero no se tuvieron en cuenta los gestos.

En este trabajo nos proponemos analizar el uso del lenguaje metadiscursivo desde un enfoque multimodal. Dicho análisis se sustenta en las bases teóricas que presentamos a continuación.



## MARCO TEÓRICO

Para el análisis de los gestos, tomamos la definición de McNeill (1992), quien define a los gestos como los movimientos de manos y brazos que acompañan el discurso y agrega que se manifiestan “como un sistema integrado con el lenguaje” (citado por Menti & Rosemberg, 2017, p. 457). Como plantean Mendoza-Denton y Jannedy (2011) los gestos tienen una resolución referencial baja, por lo que la información que se presenta a través de gestos es complementaria o suplementaria al discurso y normalmente no puede recuperarse solo del conjunto de gestos. Esto se encuentra en clara oposición al lenguaje oral, que presenta una resolución referencial muy alta, con escasa ambigüedad. Otro rasgo distintivo entre el lenguaje oral y los gestos, es que “el habla es lineal, segmentada y compuesta por unidades más pequeñas, el gesto, por oposición, es global y sintético; en tal sentido, un solo gesto puede manifestar un conjunto de significados” (Menti & Rosemberg, 2017, p. 457). Para la clasificación de los gestos adoptamos la taxonomía de McNeill (1985, 1992) quien identifica cuatro tipos de gestos: a) *gestos icónicos*, entendidos como aquellos que representan el contenido semántico de la unidad lingüística a la que acompañan y representan eventos concretos u objetos; b) *gestos metafóricos*, aquellos que al igual que los icónicos, representan lo expresado a través de las palabras, pero a diferencia de los icónicos, hacen referencia a conceptos abstractos; c) *gestos deícticos*, que se realizan especialmente con el dedo extendido y señalando a algún lugar o elemento al que se hace referencia en el habla; y d) *gestos rítmicos*, que señalan la importancia de un elemento lingüístico en relación con los otros elementos lingüísticos.

Esta propuesta de investigación aborda la entonación siguiendo la teoría de la Entonación del Discurso (ED) desarrollada por Brazil, Coulthard y Johns (1980) y Brazil (1997). Los rasgos prosódicos que define la ED y que se incluyen en este trabajo son la prominencia, el tono y la altura tonal. Por prominencia se entiende aquellas sílabas seleccionadas por el hablante que se destacan sobre las otras. Entre las sílabas prominentes se destaca la sílaba tónica que es donde se inicia el movimiento tonal. La ED identifica cinco movimientos tonales: ascendente, descendente, ascendente-descendente, descendente-ascendente y el tono neutral. En cuanto a la altura tonal, la ED distingue tres niveles: altura tonal alta, media y baja. Es importante recordar que, tal como lo plantea Brazil, la altura tonal se manifiesta en relación a la unidad tonal anterior.

Para la identificación de los recursos metadiscursivos tomamos la clasificación de Hyland (2005), quien los distingue entre recursos interactivos e interaccionales. Entre los recursos interactivos menciona los siguientes: *de transición*, *organizadores textuales*, *marcadores endofóricos*, *evidenciales* y *glosa de códigos*. Estos recursos tienen como función básica la de guiar al lector/oyente a través del texto (p. 49). Los recursos interaccionales incluyen: *mitigadores o atenuadores*, *enfanzadores*, *marcadores de actitud*, *marcadores relacionales* y *marcadores personales* que hacen referencia al autor/es. La función principal de estos recursos es la de involucrar al lector/oyente en el texto.

Los recursos multimodales utilizados por cualquier escritor o hablante exhiben

interrelaciones que van Leeuwen (2005) describe como relaciones de *Ritmo, Composición, Enlace de la información y Diálogo*. En relación con el primero, los recursos multimodales adquieren una coherencia y estructura de significación a medida que aparecen en el texto. Pero, de igual forma, esa coherencia y estructura están proporcionadas por una disposición espacial que busca un equilibrio y cuyo peso equivale a su importancia discursiva. Además, los recursos que representan informaciones o conceptos se encuentran ligados por relaciones lógico-semánticas tales como consecuencia o temporalidad. Por último, cada recurso puede ser entendido como una voz que se une a las demás de manera secuencial o simultánea. Esas voces se pueden escuchar o reconocer, según van Leeuwen. No existen aplicaciones directas de estos recursos, ni tampoco una asociación con la prosodia, documentada en estudios previos, por lo que el presente análisis pretende esgrimirlos a modo de exploración. En cuanto a los recursos prosódicos a los que se asocian estas relaciones de van Leeuwen, se tomaron en cuenta la prominencia y la altura tonal (clave y terminación).

## METODOLOGÍA

### Corpus

Los alumnos que produjeron los videos analizados (2 para el primer análisis y 5 para el segundo) son alumnos de la asignatura Fonética Inglesa III. Estos alumnos leyeron tres capítulos sobre la entonación en el idioma inglés de Roach (2000) y Underhill (2012) y observaron un video expositivo de Roach (2009) en YouTube. Para esta tarea, se les asignó una actividad grupal de comprensión que incluía un cuestionario de 39 preguntas divididas en varios conjuntos. Ellos eligieron algunas de esas preguntas para preparar sus presentaciones. Se les sugirieron tres modalidades de presentación de video: a) un video en primer plano para cada miembro del grupo; b) un video con una presentación PowerPoint y voces narradas y c) una combinación de ambas modalidades.

Es necesario destacar que únicamente la modalidad y el tiempo de duración (cada video no podía superar los 5 minutos) fueron los criterios que se establecieron *a priori*; los alumnos tenían la libertad de elegir el contenido de su producción.

### Procedimientos

Para el presente trabajo se seleccionaron dos videos producidos por los estudiantes. Los videos divergen en los contenidos multimodales que los alumnos incluyeron en su exposición. En el primero, los alumnos presentan de una manera secuencial las respuestas a las preguntas del cuestionario, pero les añaden a estas exposiciones sus recursos gestuales. En el caso del segundo video, las estudiantes recurren a géneros textuales mediados por la tecnología, ya sea para presentar los conceptos teóricos, como para ejemplificarlos.

Para el primer video, se marcaron las unidades tonales y se analizaron dos rasgos prosódicos (prominencia y tonos) utilizando la herramienta *Praat*. Posteriormente, se realizó una clasificación de los elementos metadiscursivos y los recursos gestuales empleados por los alumnos.

Para el segundo, se transcribieron también las unidades tonales; se utilizó *Praat* para anotar y diferenciar los rangos tonales de producción discursiva y *ELAN* para analizar la interrelación entre los distintos tipos textuales utilizados por los estudiantes.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el primer video analizamos y clasificamos los recursos metadiscursivos usados por los estudiantes al mismo tiempo que identificamos los rasgos prosódicos y los gestos empleados, como también la relación, si existiera, entre ambos. Por razones de espacio, incluimos en este trabajo la transcripción y análisis de tres turnos.

En la Figura 1, el alumno hace uso del recurso metadiscursivo interaccional de automención o referencia personal. Entre los rasgos prosódicos se destaca el uso del tono ascendente-descendente ↗↘, característico del rol dominante. El hablante emplea el gesto metafórico que se manifiesta a través de las palmas abiertas que se deslizan del espacio frontal del hablante. Este uso se manifiesta cuando lo que expresa es obvio o redundante (Kendon, 2004 citado en Valeiras-Jurado, 2017). En este caso, el gesto y el tono utilizados se complementan, ya que mientras que el gesto denota que lo que se expresa, en este caso identidad del hablante, es obvio, el tono elegido corresponde a un rol que implica un lugar de superioridad ya que sabe o conoce más. Transcribimos a continuación el turno del estudiante representado en la figura 1.

M: // →So // the <sup>1</sup>group is com↘posed by ...// Tilca Fede↘rico // Marco Fran↘cisco // and  
↗↘ **me** //



Figura 1. Uso del gesto metafórico con las palmas de las manos abiertas.

En el ejemplo que acompaña a la Figura 2, el alumno utiliza la palabra 'never'. De acuerdo con Hyland (2005), este es un amplificador y forma parte de los recursos metadiscursivos interaccionales. Como tal, el hablante le asigna prominencia y lo complementa con un gesto metafórico que transmite el mismo significado que aquel expresado verbalmente. En este caso, el gesto y la expresión lingüística mantienen una relación co-expresiva. A continuación presentamos el turno del estudiante de la Figura 2.

Fe: ... / \one after the other / but **never** simul\ taneously //



Figura 2. Gesto y expresión lingüística en relación co-expresiva.

En la Figura 3, el caso analizado corresponde al recurso metadiscursivo interactivo denominado marcadores de marco-secuencia (cambio de tópico). El alumno emplea el gesto metafórico con las manos abiertas y dedos extendidos y separados representando la importancia de lo que viene y la necesidad de que el oyente preste atención. El uso del tono descendente por parte del alumno se complementa con el gesto, el gesto atrae la atención del receptor y luego las palmas se mueven hacia abajo apuntando siempre al suelo. La siguiente transcripción corresponde al turno de la figura 3.

Fe: // ↘**Now** // it's im↘portant / to re ↗member /



Figura 3. Uso de gesto metafórico con marcador de marco-secuencia.

El segundo video contiene una multiplicidad de recursos genéricos empleados para crear resignificaciones o interpretaciones de los conceptos teóricos que los alumnos debieron desarrollar. Entre estos recursos pueden mencionarse las diapositivas de Prezi con las preguntas del cuestionario, las diapositivas con ejemplos escritos, el subtítulo dentro de las diapositivas, el subtítulo en los videos, videos actuados como ejemplificación, capturas de pantalla de una interacción en WhatsApp, notas de voz en WhatsApp y bloopers, entre otros. Esta diversidad de recursos audiovisuales presenta interrelaciones complejas que pasan a detallarse a continuación.

El texto multimodal posee ritmo, ya que su disposición temporal es de naturaleza secuencial, como se puede ver en las Figuras 4 y 5, en las que se presentan de manera temporal todos los elementos del video. No existe superposición entre los elementos en la línea temporal, y tampoco se pueden observar baches o lagunas temporales. Es decir, que un recurso utilizado es seguido inmediatamente por otro sin que existan solapamientos. En este aspecto, es necesario destacar que la altura tonal alta forma parte de este ritmo, pero no en todo el texto multimodal, sino que se presentan picos y valles prosódicos que simulan el ritmo musical.

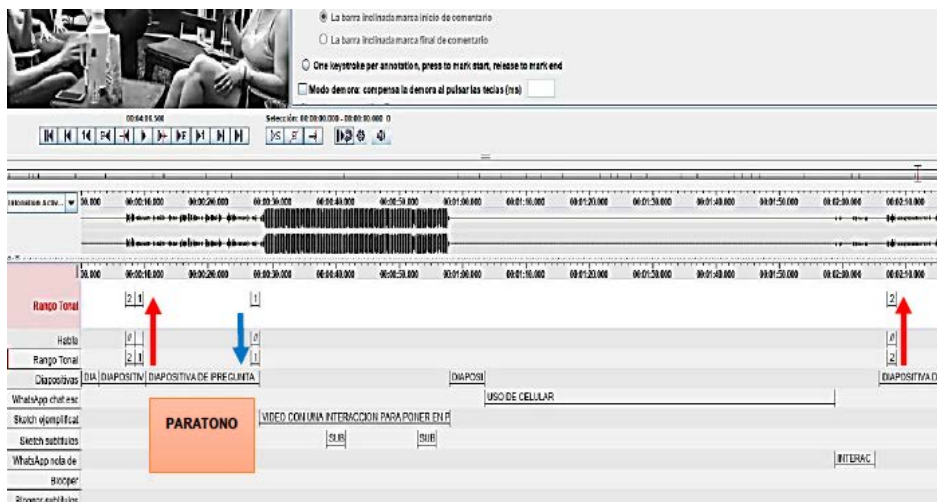


Figura 4. Elementos del video presentados de manera temporal.

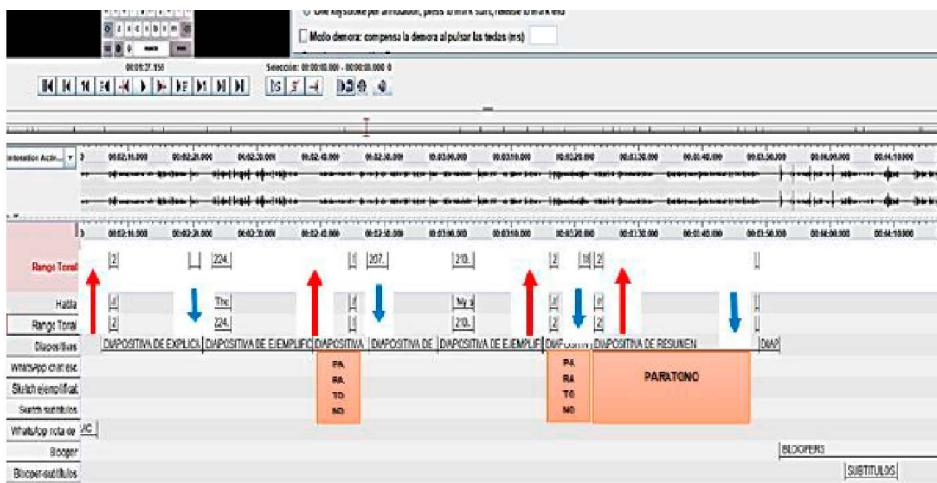


Figura 5. Elementos del video presentados de manera temporal.

En cuanto a la composición espacial de los elementos multimodales, su coherencia está impuesta por patrones que emergen y que demuestran una interconexión entre lo visual y lo auditivo. Es así que existe una coincidencia entre el comienzo de un paratono o párrafo oral (narrado por una integrante del grupo) y el comienzo de las diapositivas que responden las preguntas teóricas. Asimismo, la caída de la altura tonal en la terminación muestra una concurrencia con la finalización de esa diapositiva (en las Figuras 4 y 5, las flechas verticales rojas con puntas hacia arriba representan la altura tonal elevada mientras que las de color azul muestran el descenso en la altura tonal, también denominado terminación baja). En las diapositivas explicativas (o que expanden las respuestas a las preguntas), la altura tonal es estilística, ya que cada estudiante elige su comienzo de tema



y la altura tonal que considera adecuada. Las diapositivas de ejemplificación revelan una relación inversa: cuando los estudiantes citan los ejemplos, su altura tonal de inicio es baja o media. Pero otras composiciones multimodales se hacen presente: como la ejemplificación por medio de videos actuados (como se ve en la Figura 6), las interacciones en WhatsApp, de manera escrita (Figura 7) o con notas de voz, los subtítulos que realzan los ejemplos lingüísticos o el cierre del texto multimodal con *bloopers*.

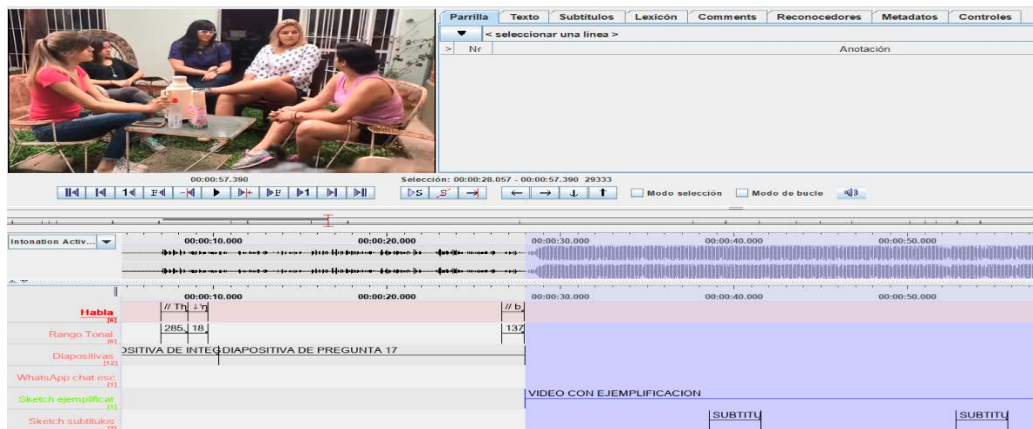


Figura 6. Otras composiciones multimodales: uso de videos actuados

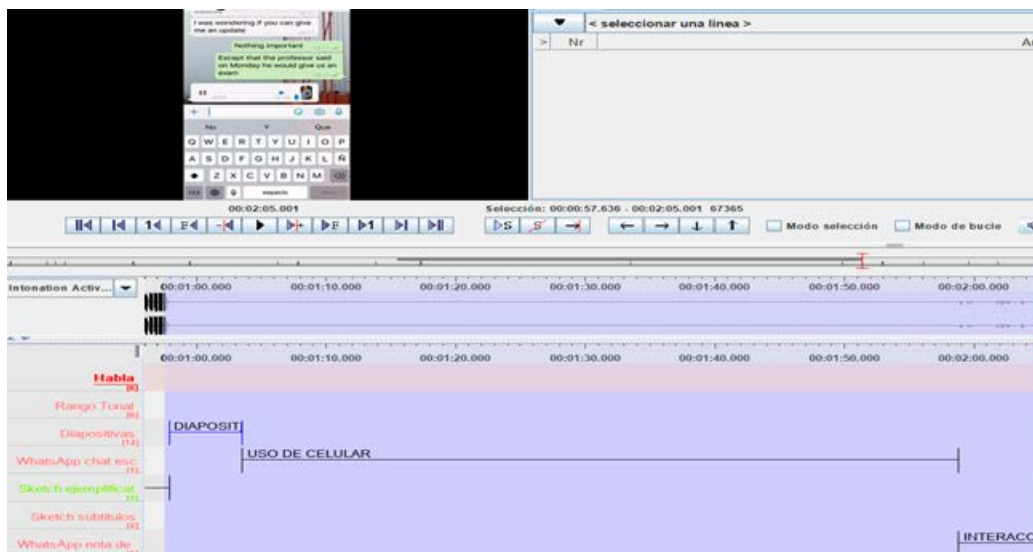


Figura 7. Otras composiciones multimodales: uso de interacciones de Whatsapp

En cuanto a las relaciones lógico-semánticas que se establecen entre los recursos, se pueden distinguir las de ejemplificación, las de reformulación y las de síntesis textual. En el caso de la ejemplificación, los recursos se entrelazan de la siguiente manera: Diapositivas de ejemplificación + recursos prosódicos (altura tonal de inicio media o baja) + videos + capturas de interacciones en WhatsApp. Para las de reformulación, se recurre a



los subtítulos en los ejemplos y dentro del video explicativo. Para la síntesis de todas las respuestas se utiliza una diapositiva de síntesis, en la cual se utiliza un paratono (es decir que se comienza el resumen con una altura tonal alta y una terminación prosódica baja), pero cuyos puntos se leen de manera polifónica, ya que cada estudiante lee una oración.

Respecto de las voces que conforman el diálogo multimodal, pueden vislumbrarse distintos patrones. A cada diapositiva que contiene la pregunta teórica (escrita), le “replica” otra diapositiva con las respuestas (de manera oral con una altura tonal alta). Por otro lado, las diapositivas ejemplificadoras se combinan con videos ejemplificadores: con el chat escrito o con la nota de voz. En otros casos, si los ejemplos son narrados, se presentan simultáneamente subtítulos con el fin de proveer un realce o refuerzo visual. Finalmente, todo el video teórico, explicativo y ejemplificado se cierra con una compilación de *bloopers* que parece remitir el video al género cinematográfico.

Pero estas interrelaciones multimodales no se circunscriben al ámbito de los recursos, sino a su genericidad. Es así como el texto científico (expresado en las diapositivas de preguntas y respuestas) deriva en textos expositivos (con descripciones y explicaciones por parte de los alumnos). Igualmente, se hacen presente los géneros conversacionales coloquiales (en el video explicativo), se trasplantan al video los nuevos géneros tecnológicos (chat escrito y nota de voz de WhatsApp) con fuertes atributos multimodales y se apela al discurso cinematográfico, con la inclusión de la compilación de *bloopers*.

## CONCLUSIONES

En el primer video la clasificación de gestos usados con los elementos metadiscursivos refuerza las características planteadas por McNeill (1985) que son individuales, idiosincrásicos y dependientes de las unidades lingüísticas. Asimismo, se establece una relación entre el uso de los gestos rítmicos para marcar prominencia discursiva e incluso para enfatizar patrones entonativos descendentes. El segundo hablante también utiliza una variedad de gestos (icónicos, rítmicos, metafóricos y deícticos) que puede conjeturarse como rasgo individual e idiosincrásico de cada hablante. Los elementos metadiscursivos utilizados son numerosos y variados y corresponden a los llamados marcadores interactivos e interaccionales.

El segundo video cumple con las características multimodales que van Leeuwen (2005) describe, ya que las distintas “voces” se entrelazan en relaciones dialógicas mayormente de ejemplificación y reformulación, con una coherencia espacial de secuencia (primera pregunta, ejemplos, segunda pregunta, ejemplos, explicación, tercera pregunta, ejemplos, resumen). Para ello, los alumnos hicieron coincidir distintos recursos multimediales y multimodales con el uso de la altura tonal alta, para iniciar los tópicos y subtópicos y con una terminación disminuida para indicar su finalización. Además, la creación de los alumnos admite una variedad genérica tanto verbal como multimodal, en especial en el segundo video.

El uso de los recursos metadiscursivos es parte esencial en el proceso de desarrollo de la fluidez comunicativa y como tal requiere análisis, toma de conciencia, práctica y uso por parte de los alumnos. La posibilidad de analizarlos desde un enfoque multimodal nos permite, a profesores/investigadores y alumnos, un estudio del lenguaje más abarcador y realista ya que la multimodalidad es inherente a muchas interacciones comunicativas. Los aspectos paralingüísticos, como los gestos, complementan los significados que se comunican, atribuyendo funciones semánticas relacionadas. Un enfoque multimodal nos permite analizar de manera conjunta lo que el hablante, en este caso el alumno, efectivamente expresa cuando realiza tareas comunicativas. Asimismo, el analizar los aspectos prosódicos y gestos, genera la posibilidad de toma de conciencia y automatización de distintos rasgos lingüísticos y multimodales de una lengua extranjera. Aun cuando la presencia o combinación de distintos recursos multimodales para una tarea comunicativa puede ser idiosincrásico o el resultado de la decisión grupal, su análisis utilizando este enfoque puede resultar muy beneficioso ya que se puede recurrir a la visualización de la naturaleza y tipo de interrelaciones entre los distintos recursos. Desde el punto de vista del aprendizaje de los rasgos prosódicos que acompañan la expresión lingüística de los significados en una lengua extranjera, en particular de la formación de paratonos o párrafos verbales, este tipo de análisis puede derivar en una descripción y análisis de los estadios de adquisición de la lengua extranjera relativos a la conformación prosódica de ideas o temas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAZIL, D., Coulthard, M., Johns, C., (1980). *Discourse intonation and language teaching*. London: Longman.
- BRAZIL, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRANSTRÖM, B., HOUSE, D., & LUNDEBERG, M. (1999). Prosodic cues in multimodal speech perception. In *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS99)* (pp. 655-658).
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Bloomsbury Publishing.
- MCNEILL, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological review*, 92(3), 350-371. [https://www.researchgate.net/publication/229068226\\_So\\_You\\_Think\\_Gestures\\_are\\_Nonverbal](https://www.researchgate.net/publication/229068226_So_You_Think_Gestures_are_Nonverbal)
- MCNEILL, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago press. [https://www.researchgate.net/publication/37688404\\_Hand\\_and\\_Mind\\_What\\_Gestures\\_Reveal\\_About\\_Thought](https://www.researchgate.net/publication/37688404_Hand_and_Mind_What_Gestures_Reveal_About_Thought)

- MENDOZA-DENTON, N., & JANNEDY, S. (2011). Semiotic layering through gesture and intonation: A case study of complementary and supplementary multimodality in political speech. *Journal of English Linguistics*, 39(3), 265-299.
- MENTI, A. B., & ROSEMBERG, C. R. (2017). El rol de los gestos en la construcción de significados en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, Medellín, Colombia, Vol. 22, issue 3 (september-december, 2017), pp. 455-475, issn 0123-3432.
- ROACH, P. (2000). *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ROACH, P. (2009, August 6). Discourse Intonation - A lecture by Peter Roach. Recuperado el 12 de enero de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=-cc6HFCZhuU>
- UNDERHILL, A. (2012, Jun 7). Sentence Stress (Prominence) and Word Stress. Recuperado el 14 de mayo de 2018, de: <http://www.adrianunderhill.com/2012/06/07/sentence-stress-prominence-and-word-stress/>
- VALEIRAS-JURADO, J. (2017). *A multimodal approach to persuasion in oral presentations: the case of conference presentations, research dissemination talks and product pitches* (Tesis doctoral, Ghent University). Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de: <https://biblio.ugent.be/publication/8519166/file/8519169>
- VAN LEEUWEN, T. (2005). *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.

# Análisis de las funciones discursivas de los gestos y su relación con elementos prosódicos en una presentación académica

Andrea Canavosio

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
andrea.canavosio@unc.edu.ar

Florencia Giménez

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
fgimenez@unc.edu.ar

## RESUMEN

Durante una conferencia, en la que la audiencia no tiene acceso al texto escrito, los recursos lingüísticos y paraverbales cumplen un rol esencial en la organización de un discurso oral “eficaz y persuasivo” (Wichmann, 2000, p. 7). El presentador decide estratégicamente a qué aspectos verbales, prosódicos y gestuales recurrir con el fin de contribuir a que los asistentes logren comprender el contenido y consigan identificar, jerarquizar y relacionar las ideas presentadas para luego construir un esquema o “mapa mental” del tema (Wennerstrom, 1997, p. 68). Según la Teoría de la Entonación del Discurso, propuesta por David Brazil (1994b, 1997) y otros (Brazil, Coulthard, & Johns, 1980) la entonación tiene un rol crucial a la hora de organizar el discurso en unidades temáticas coherentes. El hablante puede estructurar su discurso en párrafos orales o paratones (Brown & Yule, 1980) utilizando recursos como la altura tonal y las pausas prolongadas para indicar límites temáticos en una presentación oral. Los gestos también contribuyen a la transmisión del mensaje deseado ya que apoyan el mensaje oral y refieren a conceptos o ideas que no están presentes en el habla (Cassell, McNeill, & McCullough, 1999). McNeill (2006) sostiene que los gestos son parte integral de la lengua y no un mero complemento u ornamento. En este trabajo se siguió la clasificación propuesta por McNeill (1992) debido a que las cuatro categorías descritas en su teoría permiten la identificación clara de los gestos utilizados en el género discursivo que se analiza en esta comunicación: la conferencia. Este autor distingue entre gestos de naturaleza icónica, metafórica, deíctica y rítmica. En el presente trabajo, se estudió la conferencia de una filósofa argentina realizada durante unas jornadas científicas. Se identificaron y clasificaron los gestos utilizados por la hablante y se analizaron los que cumplían una función dentro del discurso. Se hizo hincapié en el análisis de aquellos utilizados para indicar el comienzo, la continuación o la finalización del desarrollo de un determinado tema en la conferencia. Se observó cómo estos recursos se combinan e interactúan, muchas veces de manera sincrónica, con elementos prosódicos para lograr mayor efectividad y claridad en la comunicación.

**PALABRAS CLAVE:** presentación académica oral; gestos; elementos prosódicos; funciones discursivas

## ABSTRACT

During conferences, the audience usually has no access to the written text. Thus, linguistic and paralinguistic resources play an essential role to organize oral speech effectively and persuasively (Wichmann 2000, p.7). The presenter makes strategic use of words, prosody and gestures so that interlocutors can understand the content of the presentation by identifying, organizing and relating ideas to build “mental map” of the topic (Wennerstrom, 1997, p.68). According to the theory of Discourse Intonation, put forward by David Brazil (1992, 1997) and Brazil, Coulthard & Johns (1980), intonation has a crucial role when organizing speech in coherent thematic units. Speakers can structure their talk using oral paragraphs or paratones (Brown & Yule, 1980) by resorting to pitch height and abnormally long pauses, for example, which can signal thematic boundaries. Gestures can also contribute to conveying meaning, as they support the oral text by making reference to concepts and ideas which are not present (Cassell, McNeill, & McCullough, 1999). McNeill (2006) states that gestures are an integral part of language and not just a complement or an ornament. In this study, the labels proposed by McNeill (1992) will be used, as the four categories described in his theory can be used to clearly identify the gestures in the academic genre studied in this article: the conference. He distinguishes between iconic, metaphoric, deictic and rhythmic gestures. As part of this research work, the gestures used by an Argentinian philosopher during a conference were studied. The ones which were perceived as having a discursive function were analysed, so the focus was on those gestures used to signal the beginning, continuation or end of a specific topic or subtopic in the presentation. Consequently, the interplay between gestures and prosodic features was observed to determine how they were combined to improve communicative effectiveness.

**KEYWORDS:** academic oral presentation; gestures; prosodic features; discourse functions

## INTRODUCCIÓN

La importancia de los recursos lingüísticos y para-verbales en la organización del discurso oral ha sido señalada por diversos autores como Wichmann (2000) y Wennerstrom (1997), quienes destacan el uso estratégico que hacen los hablantes de aspectos verbales, prosódicos y gestuales, especialmente en situaciones en las que la audiencia no tiene acceso al texto escrito. En el caso de los gestos, se sabe que pueden contribuir a la transmisión del mensaje deseado, ya que apoyan el mensaje oral y refieren a conceptos o ideas que no están presentes en el habla (Cassell, McNeill, & McCullough, 1999; Müller, Cienki, Fricke, Ladewig, McNeill, & Bressemer, 2014). En este sentido, McNeill (2005) sostiene que los gestos son parte integral de la lengua y no un mero complemento u ornamento. Müller (2014) sugiere también que a partir del análisis de los gestos se puede observar cómo estructuras lingüísticas emergen del movimiento corporal.

Se pueden mencionar algunas investigaciones que se enfocaron en el estudio de los gestos en presentaciones orales en diferentes ámbitos. Haider, Cerrato, Campbell y Saturnino (2016) estudiaron los rasgos prosódicos y gestuales que contribuyen a ser evaluado positivamente durante una presentación oral pública. Mayor variación en las frecuencias fundamentales de los presentadores, mayor volumen de la voz, y movimiento de manos por encima de los hombros se correlacionó con una mejor evaluación de la calidad de la presentación y con una caracterización de los hablantes como entusiastas y seguros de sí mismos.

Un estudio de caso sobre la coherencia modal en el discurso persuasivo oral en ámbitos académicos y de negocios fue llevado a cabo por Valeiras-Jurado (2019). La autora analiza los recursos y estrategias multimodales utilizadas en conferencias, charlas de diseminación científica y lanzamientos de productos para determinar qué contribuye al éxito en la comunicación. Los resultados del estudio muestran que la efectividad del uso de la multimodalidad en la presentación oral no depende de la cantidad sino de la calidad. Debe existir una coherencia entre los diferentes modos utilizados para lograr efectividad a la hora de comunicar el mensaje. Se detallan importantes implicancias pedagógicas a partir de esta investigación.

En una investigación llevada a cabo por Cestero (2018), se estudió el uso de recursos no verbales en presentaciones orales en empresas. En este trabajo se utilizan las clasificaciones de Poyatos (1994), por lo que se considera que el sistema no verbal paralingüístico está conformado por cualidades y modificadores fónicos, indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, elementos cuasi-léxicos y pausas y silencios que, a partir de su significado “comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales o de actos comunicativos” (Cestero, 2018, p.136). Los resultados destacan el uso persuasivo de los aspectos paralingüísticos, que transmiten emociones, actitudes y estados, para captar la atención de los interlocutores y para resaltar y organizar el discurso.

Un estudio experimental (Loehr, 2012) analizó la sincronía temporal, estructural y pragmática entre los gestos y la entonación. Los resultados describen una alineación entre

tonos y gestos y también entre sílabas acentuadas y gestos, lo cual revela que la pragmática gestual complementa a la pragmática entonacional. De manera similar, Krivocapic (2014) analizó límites prosódicos y su coordinación con el uso de gestos a nivel fraseológico. Los resultados arrojan evidencia de la estrecha integración entre la estructura prosódica y el movimiento corporal y de que algunos movimientos corporales están controlados por la estructura prosódica.

A partir de la revisión bibliográfica se propuso como objetivo principal de este trabajo analizar una conferencia académica para identificar gestos con funciones discursivas (organizativas) y describir su interacción con recursos prosódicos. Las preguntas de investigación que guiaron la realización de este trabajo se presentan a continuación:

- ¿Qué tipo de gestos utiliza el hablante en la conferencia académica analizada para apoyar la organización discursiva?
- ¿Cuál es la naturaleza de la interacción entre los gestos que el hablante realiza y los recursos prosódicos empleados?

## MARCO TEÓRICO

### Teoría de la Entonación del Discurso.

La teoría de la Entonación del Discurso (ED) fue propuesta por Brazil en sus producciones *Pronunciation for Advanced Learners of English* (1994a, 1994b) y *The Communicative Value of Intonation in English* (1997) en respuesta a complejas descripciones de la entonación que hacían referencia a sus propiedades actitudinales y gramaticales y que impedían establecer generalizaciones. Focalizándose en la forma, en el significado y en las funciones discursivas de la entonación, el objetivo de la ED fue proponer una explicación general y una guía clara para interpretar la entonación del inglés, mostrando cómo las decisiones entonacionales afectan de manera relativamente sistemática el valor comunicativo de los enunciados en contextos determinados (Chapman, 2007). La teoría propone un número finito de postulados a partir de los cuales se puede analizar cualquier aspecto de la entonación y establecer cómo se produce la comunicación entre los hablantes en un determinado intercambio.

En esta teoría, la cadena de habla se puede dividir en unidades mínimas de análisis denominadas unidades tonales, que contribuyen a la comprensión del mensaje. Además, este modelo consta de cuatro subsistemas –prominencia, tono, clave y terminación– que proponen un número limitado de opciones a través de los cuales se pueden explicar las elecciones significativas que realizan los hablantes y las funciones discursivas que tienen dichas elecciones entonacionales. Las tres funciones que cumple la entonación según la ED son la organizativa, la interpersonal y la focalizadora. En el caso particular de este trabajo, nos enfocaremos en la función organizativa de la entonación.



La función organizativa permite constituir al discurso oral en unidades temáticas coherentes y darle al texto oral una macro y una micro estructura que facilitan la comprensión. En este sentido, el rasgo prosódico de altura tonal cumple un rol organizativo preponderante, ya que nos permite organizar los textos en secuencias de pitch (Brazil, 1997; Brazil, Coulthard, & Johns, 1980) y en párrafos orales o paratonos (Brown & Yule, 1980). La finalización de las secuencias de pitch está definida por la terminación baja y su comienzo por clave alta, media o baja. Cada una de estas elecciones tiene un valor comunicativo distinto. Cabe señalar que la clave alta, que agrega un significado contrastivo, coincide con lo que Brown y Yule definen como paratonos. Los paratonos han sido descritos por Hidalgo Navarro (1997) como unidades superiores de habla que se caracterizan por comenzar con altura tonal o clave alta y por finalizar con altura tonal o terminación baja.

Brown, Currie y Kenworthy (1980), Morra y Soler (1999) Pickering (2004, 2018) y Yule (1980) señalan que la pausa posee un importante rol demarcativo para diferenciar tanto elementos de orden jerárquico superior como inferior. La pausa silenciosa prolongada contribuye a señalar la finalización de un paratono, junto con otros aspectos o pistas fonológicas, como la terminación baja, la disminución de la velocidad del habla, la disminución de la intensidad y la laringealización (Buss, Cardozo, & Kennedy, 2015; Yule, 1980). Naturalmente, no necesariamente se producirán todas estas pistas fonológicas en todos los límites de unidades temáticas, y en muchos casos solo una se produce (Buss et al., 2015).

Es importante aclarar que no hemos encontrado un modelo para realizar el análisis de la entonación del español propuesto en nuestro proyecto, por lo que, aunque la ED fue desarrollada para analizar la entonación del inglés, se la eligió ya que esta teoría proporciona las herramientas para analizar las funciones entonacionales de los textos seleccionados en la muestra.

### **Sistema de comunicación no verbal: los gestos.**

Cualquier acto comunicativo está triplemente estructurado ya que, cuando interactuamos con otras personas, empleamos signos pertenecientes a tres sistemas de comunicación: lingüísticos, paralingüísticos y kinésicos (Aguado & Nevares, 1996; Poyatos, 1994). Como bien lo expresa Cestero (2016), la comunicación humana y la eficacia comunicativa se producen combinando y coestructurando signos pertenecientes a los tres sistemas, ya que es imposible realizar actos puramente lingüísticos.

Al hablar de comunicación no verbal estamos incluyendo sistemas llamados básicos o primarios de comunicación no verbal y secundarios o culturales (Cestero, 2016). Los básicos incluyen costumbres, hábitos y creencias culturales, dentro de los que se encuentran los sistemas kinésico y paralingüístico. Los secundarios incluyen a los sistemas proxémico y cronémico.

El sistema kinésico incluye movimientos, posturas corporales, miradas y contacto



corporal que acompañan a los signos verbales y transmiten significado. Poyatos (1994) distingue tres categorías quinésicas: los gestos (movimientos faciales y corporales), las maneras (formas de hacer movimientos), y las posturas (posiciones que adopta el cuerpo humano y que comunican) (Cestero, 2016).

En este trabajo en particular, nos centraremos en el análisis del sistema kinésico, más precisamente describiremos los gestos utilizados por la presentadora en ciertos puntos de su conferencia. Los gestos están referencial y discursivamente orientados y son co-expresivos y sincrónicos con el discurso (McNeill, 1992, 2005; Roth 2001). Se utilizará la definición de Roth (2001), quien sostiene además que los gestos son principalmente un fenómeno utilizado por hablantes, que implican el movimiento de las manos y que poseen cuatro características principales: 1) comienzan desde una posición de descanso, cambian esta posición y luego retornan a ella; 2) en su estructura tienen un pico, que es el momento de movimiento acentuado que denota la función significativa del movimiento; 3) el pico está precedido por una fase de preparación y seguida por una fase de recuperación; 4) son simétricos. La taxonomía que se utilizará para analizar los gestos es la propuesta en el seminario *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought* (McNeill, 1992) y que propone cuatro tipos de gestos:

- Los gestos *icónicos* hacen referencia a aquellos movimientos de manos o brazos que retratan contenidos semánticos, es decir que se relacionan perceptualmente con cosas o eventos concretos. Su valor comunicativo está en la similitud perceptual con el fenómeno del cual se está hablando, ya que se relacionan de manera relativamente transparente con la idea o entidad referida (McNeill, 1992; Roth, 2001).
- Los gestos *metafóricos* se asemejan a los icónicos en el hecho de que se refieren a una imagen visual, pero en este caso se visualizan conceptos abstractos. Los gestos *deícticos* se valen del contexto y se utilizan para señalar objetos concretos presentes y no presentes.
- Los gestos *rítmicos* son aquellos movimientos simples y rápidos de la mano que acompañan palabras importantes para crear una estructura temporal o enfática en la comunicación. Pueden funcionar como gestos interactivos, al ser utilizados para regular la asignación de turnos de habla, solicitar una respuesta o señalar que uno ha entendido el mensaje (Bavelas, Chovil, Coates, & Roe, 1995).

## METODOLOGÍA

La muestra utilizada consistió de un registro audiovisual de 20 minutos de una conferencia titulada *¿Cómo y para qué conocer lo que otros piensan?*, realizada por la Dra. Carolina Scotto, filósofa y docente e investigadora cordobesa, durante La semana del cerebro 2017, llevada a cabo en la ciudad de San Carlos de Bariloche en marzo de

2017. Dicha conferencia se brindó a una audiencia especializada: académicos y científicos, pero no necesariamente filósofos. La presentadora utilizó una presentación en formato PowerPoint como soporte visual.

En primer lugar, se realizó la transliteración de la muestra seleccionada. Luego se realizó un análisis fonético perceptivo de la presentación. Se segmentó el extracto en unidades tonales y, en cada una de ellas, se detectaron prominencia, tonos, clave y terminación. De dicho análisis surgieron secuencias de pitch que se enumeraron del 1 al 82 para una mejor tabulación de la información. También se registraron los gestos que acompañaron estos límites de secuencias.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De las 82 secuencias de *pitch* analizadas en los 20 minutos de la conferencia, 61% (50 secuencias) comenzaron con clave alta, 38% (31 secuencias) comenzaron con clave media, y el 1% restante (1 secuencia), con clave baja (Gráfico 1). La mayoría de las secuencias comenzaron con clave alta, altura tonal que se utiliza generalmente para presentar información contrastante o para introducir un nuevo tema o subtema en la presentación.

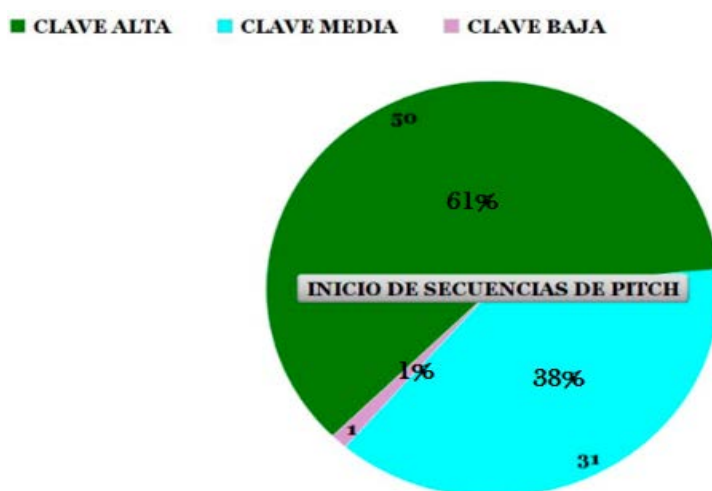


Gráfico 1. Altura tonal utilizada en inicio de secuencias de *pitch*.

Cuando analizamos la utilización de gestos en la totalidad de las secuencias de *pitch*, advertimos que en más de la mitad de los casos, en el 54% de los inicios para ser exactos, la disertante no utilizó gestos, mientras que en el 46% restante sí lo hizo (Gráfico 2).

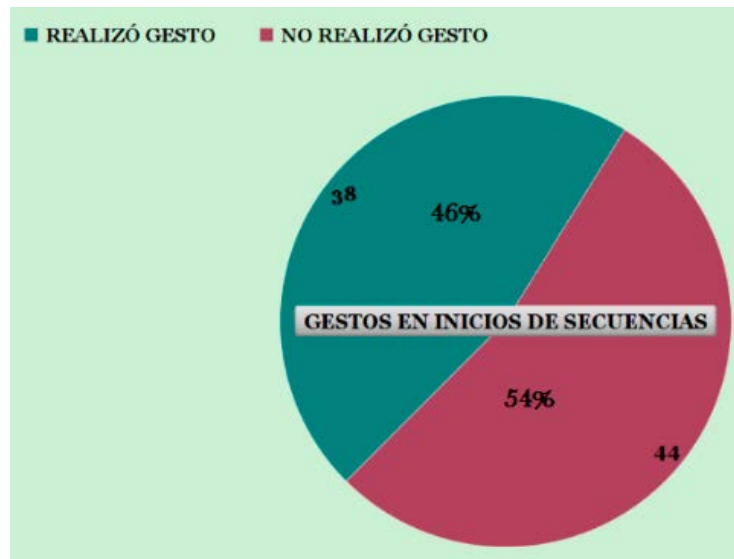


Gráfico 2. Gestos en inicio de secuencias de pitch.

Si nos detenemos a analizar solo las 50 secuencias que comienzan con clave alta, advertimos que en el 66% de estas la presentadora decidió utilizar un gesto para marcar esos inicios (Gráfico 3). La producción de altura tonal alta para iniciar nuevos temas o subtemas en combinación con algún tipo de gesto aportó a la función organizativa del discurso. Los gestos contribuyeron a dividir a la presentación en unidades temáticas coherentes, en este caso en secuencias de pitch (Brazil, 1997; Brazil, Coulthard, & Johns, 1980), ayudando a organizar su macro estructura.

Estos datos indican un uso estratégico de los gestos y la prosodia por parte de la presentadora, lo cual puede deberse a su intención de orientar a una audiencia que no tiene acceso al texto escrito, para que puedan realizar un mapa mental de la presentación, como sugieren Wichmann (2000) y Wennerstrom (1997).

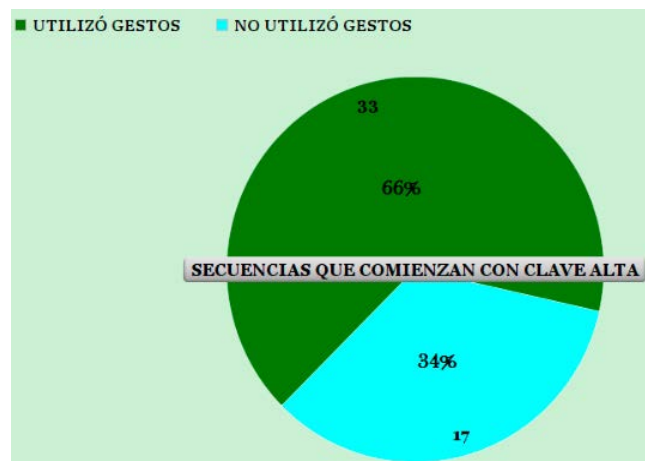


Gráfico 3. Gestos en secuencias de pitch que inician con clave alta.

En el caso de aquellas secuencias que comienzan con clave media (Gráfico 4), advertimos que solo en el 13% se utilizaron gestos. La altura tonal media generalmente se utiliza para agregar información relacionada con el tema que se venía desarrollando en las unidades tonales previas. La escasa utilización de gestos en el inicio de secuencias de pitch con clave media por parte de la hablante puede deberse a que la presentadora no consideró necesario acompañar el límite prosódico con un gesto, ya que no cambió de tema si no que continuó expandiendo o explicando el tema que fue objeto de la secuencia de pitch previa.

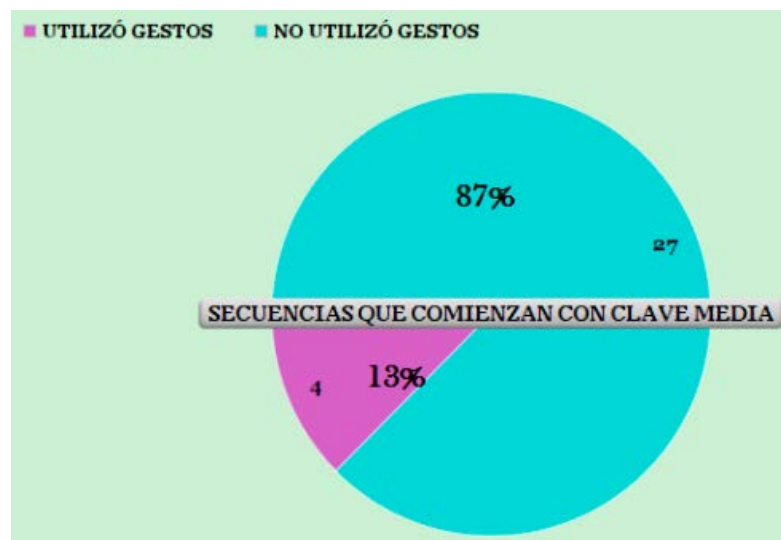


Gráfico 4. Presencia y ausencia de gestos en secuencias de pitch que inician con clave media.

Por último, se puede advertir un claro predominio de gestos clasificados como deícticos en los inicios de las secuencias de pitch. La disertante utilizó este tipo de gestos en el 95% de los casos. En el 5% de los casos restantes empleó gestos icónicos (Gráfico 5). Este uso predominante de gestos deícticos puede deberse a que la presentadora utilizó una presentación digital en .ppt como soporte visual para su conferencia y cuando iniciaba un nuevo punto que estaba discriminado en la diapositiva, señalaba a la pantalla para que la audiencia pudiera identificarlo.



Gráfico 5. Tipos de gestos utilizados en los inicios de secuencias de pitch.

Al igual que los trabajos llevados a cabo por Loehr (2012) y Krivocapic (2014), el análisis de la presentación objeto del presente estudio arroja nueva evidencia del vínculo estrecho que existe entre la entonación, la estructura prosódica y el movimiento corporal. Se percibe una orquestación apropiada de rasgos prosódicos como altura tonal y gestos deícticos para marcar límites temáticos en el discurso oral, lo cual puede tener un impacto positivo en la evaluación de la calidad de la presentación, como indican los resultados de Haider et al. (2016) respecto de la variación en las frecuencias fundamentales, el volumen de la voz y los movimientos de las manos. Los resultados también están en sintonía con lo expresado por Cestero (2016), quien sostiene que al combinar y coestructurar signos de los sistemas lingüísticos, paralingüísticos y kinésicos se alcanza la eficacia comunicativa.

## CONCLUSIONES

A través del análisis de la integración de los gestos con los rasgos prosódicos en esta conferencia académica se puede observar la sinergia entre estos recursos. La gran mayoría de los gestos identificados fueron deícticos y se utilizaron principalmente en inicios de secuencias con clave alta, por lo que su función fue contribuir al nivel de organización macro-estructural de la conferencia. El uso estratégico de altura y recursos kinésicos constituyeron una combinación acertada que apuntó a brindar pistas que permitiesen a la audiencia realizar un mapa mental de la presentación.

Sería importante que en futuras investigaciones se ampliara el corpus analizado y se incluyeran diferentes temas, géneros textuales y hablantes para observar si las tendencias se mantienen. Además, se podría analizar si el uso de otros recursos paralingüísticos como el contacto visual, la proxémica y los gestos faciales como la sonrisa contribuyen a estructurar las presentaciones orales académicas.

Estudios de esta índole intentan descifrar cómo los hablantes combinan una variedad de recursos fonológicos y paralingüísticos para lograr una mayor efectividad en la comunicación del mensaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, A. M., & NEVARES, L. (1996): La comunicación no verbal, Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2244137&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2244137&orden=0)
- BAVELAS, J.B., CHOVIL N., COATES L., & ROE L. (1995). Gestures specialized for dialogue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 394-405.
- BARR, P. (1990). The role of discourse intonation in lecture comprehension. En M. Hewings (Ed.), *Papers in Discourse Intonation* (pp. 5-21). University of Birmingham: English Language Research.
- BRAZIL, D. (1994a). *Pronunciation for Advanced Learners of English. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAZIL, D. (1994b). *Pronunciation for Advanced Learners of English. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAZIL, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G., CURRIE, K. L, & Kenworthy, J. (1980). *Questions of Intonation*. Londres: Croom Helm.
- BROWN, G., & YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSS, L., CARDOSO, W., & KENNEDY, S. (2015). Longitudinal changes in the use of paratones in L2 English speech by Mandarin speakers. *Organon*, 30(58), 215–227.
- CASSELL, J., MCNEILL, D., & MCCULLOUGH, K. (1999). Speech-gesture mismatches: evidence for one underlying representation of linguistic and nonlinguistic information. *Pragmatics & Cognition*, 7, 1-34.
- CESTERO, A. M. (2016). La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio. *Lingüística en la Red. Monograph XIV*, 1, 1-25.
- CESTERO, A. M. (2018). Recursos no verbales en comunicación persuasiva: gestos. *ZER. Revista de Estudios de Comunicación* 23, 44, 69-92.
- CHAPMAN, M. (2007). Theory and practice of teaching discourse intonation. *ELT Journal* 61(1), 3–11.
- HAIDER, F, CERRATO, L., CAMPBELL, N. y LUZ, S. (2016). Presentation quality assessment

- using acoustic information and hand movements. Proceedings of 41st IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP), 2812-2816.
- HIDALGO NAVARRO, A. (1997). *La Entonación Coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Valencia: Soler.
- KRIVOKAPIC J. (2014). Gestural coordination at prosodic boundaries and its role for prosodic structure and speech planning processes. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0397>
- LOEHR D. (2012). Temporal, structural, and pragmatic synchrony between intonation and gesture. *Laboratory Phonology* 3, 71 – 89.
- MORRA, A. M. & SOLER, L. R. (1999). La estructura de la conferencia en inglés. *Revista de Lengua para Fines Específicos*, 5 y 6, marzo-abril 1998 y 1999: 375-392, Departamento de Filología Moderna, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MCNEILL, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MCNEILL, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MÜLLER, C. (2014). Gesture as deliberate expressive movement. En M. Seyfeddinipur y M. Gullberg (Eds.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance: Essays in Honor of Adam Kendon* (127–151). Philadelphia: John Benjamins.
- MÜLLER, C., CIENKI, A., FRICKE, E., LADEWIG, S. H., MCNEILL, D., & BRESSEM, J. (2014). *Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- PICKERING, L. (2018). *Discourse intonation: A discourse-pragmatic approach to English for ESL/EFL Teachers*. Michigan: Michigan University Press.
- PICKERING, L. (2004). The structure and function of intonational paragraphs in native and nonnative speaker instructional discourse. *English for Specific Purposes*, 23, 19-43.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- ROTH, M. W. (2001). Gestures: their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365-392.
- VALEIRAS-Jurado, J. (2019). Modal coherence in specialised discourse: a case study of persuasive oral presentations in business and academia, *Ibérica* 37, 87-114.
- WENNERSTROM, A. (1997). *Discourse intonation and second language acquisition: three genre based studies*. Tesis doctoral no publicada, University of Washington, Seattle.
- WICHMANN, A. (2000). *Intonation in Text and Discourse*. Essex: Pearson Education Limited.
- YULE, G. (1980). Speakers' topics and major paratones. *Lingua*, 52, 33-47.



# Estrategias de enunciación en el discurso académico oral de presentadores hispanohablantes

Ma. Josefina Díaz  
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
josefina.diaz@unc.edu.ar

María Garay  
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
maria.garay@unc.edu.ar

Noelia Battellino  
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
noelia.battellino@unc.edu.ar

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de mayor extensión avalado por SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En nuestro análisis, nos propusimos identificar las estrategias que utiliza el orador en el discurso académico oral al momento de introducir un nuevo párrafo oral o paratono (Brown & Yule, 1983). Para ello, trabajamos con tres extractos de presentaciones de oradores argentinos que forman parte del corpus de trabajo del proyecto marco y que se encuentran en formato de video. Para el análisis de estas muestras, se realizó la transliteración de las presentaciones de acuerdo con una serie de convenciones que fueron propuestas por el equipo de investigación en base a convenciones adaptadas de “Las Hablas de Córdoba” (2019). El análisis consistió en identificar, categorizar y contabilizar el uso de la altura tonal, las pausas y los marcadores discursivos empleados para introducir cada nuevo paratono. Nuestro objetivo, entonces, consistió en constatar la presencia de dichos rasgos prosódicos y semánticos en los discursos seleccionados y describir los distintos patrones de combinación de estas estrategias. En una etapa posterior, nos proponemos indagar sobre el impacto que estas estrategias podrían tener en la eficacia de la comunicación del mensaje del orador que las emplea.

**PALABRAS CLAVE:** discurso académico oral; organización discursiva; paratono; altura tonal

## ABSTRACT

This current work is part of a larger research project funded by SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). In this analysis, we aimed at identifying the strategies used by speakers in oral academic discourse, specifically, when introducing a new oral paragraph or paratone (Brown & Yules, 1983). To carry out this research, we analysed three forty-minute oral presentations from different Argentinian speakers. Those speeches are a selection taken from the larger corpus and are available in video format. In order to examine our samples, we transliterated the oral dissertations following a set of conventions that were previously established by the research team and which were adapted from “Las Hablas de Córdoba” (2019). We identified and counted the use of pitch level, pauses and discourse markers to introduce a new paratone. The purpose of this study was to find cases of those prosodic and semantic features and their combinations in the selected presentations. Further research would aim at examining the impact these features may have on effective communication.

**KEYWORDS:** oral academic discourse; discourse organization; paratone; pitch height

## INTRODUCCIÓN

La globalización de la producción, transferencia y democratización del conocimiento y de la información han promovido el avance de estudios que tienen como objeto el discurso académico oral. Si bien los ámbitos científicos en general favorecen el empleo del inglés como *lingua franca* para este propósito, nos resulta de interés analizar la estructura del discurso académico en español. En clara desventaja con respecto al inglés, los estudios que abordan el discurso en español se abocan principalmente al ámbito escrito, por lo que creemos que es importante profundizar los estudios sobre el discurso académico oral en español y, más específicamente, en el ámbito académico de Argentina. El objetivo de la presente investigación es entonces estudiar y analizar los rasgos prosódicos y semánticos que utilizan distintos oradores al momento de introducir temas nuevos en discursos académicos orales. Nuestro trabajo se enmarca en un proyecto mayor avalado y subsidiado por SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en el cual nos basamos para la elaboración del presente marco teórico y la selección del corpus analizado.

## MARCO TEÓRICO

### La Teoría de la Entonación del Discurso

La Entonación del Discurso (ED) propuesta por Brazil, Coulthard & Johns (1980) y Brazil (1997) estudia la forma, el significado y la función de la entonación en el discurso. Este modelo de entonación otorga significado a la distribución de prominencia, tonos, clave y terminación y les asigna un valor comunicativo. Cabe destacar que esta teoría resulta de práctica aplicación ya que, a través de estos cuatro subsistemas, que constan a su vez de un número limitado de opciones, se logra explicar una multiplicidad de elecciones significativas que cumplen funciones discursivas relevantes.

Para el análisis de la entonación, este sistema propone a la unidad tonal como la unidad mínima de análisis. Es allí donde se materializan los cuatro subsistemas de los que consta la entonación, según este modelo. El primer subsistema es el de la prominencia, a través de la cual un hablante busca destacar algunas sílabas con respecto a otras y hacerlas más notables. Estas sílabas se articulan con mayor énfasis que aquellas que no son prominentes y constituyen un foco de atención para el interlocutor o la audiencia. Los tonos o la variación de la altura tonal determinada por las subas y bajas de la voz constituyen el segundo subsistema. Brazil (1997) identifica cinco tonos posibles vinculados al tipo de información que se elige presentar, a los roles que cada interlocutor asume al comunicarse y a la relación de convergencia o divergencia entre hablantes. Al desarrollar un tema, las distintas unidades tonales se combinan en lo que se llama una secuencia tonal. La clave y la terminación constituyen el tercer y cuarto subsistema dentro de la Entonación del discurso y hacen referencia a la altura relativa de la voz al principio y al final de una secuencia tonal respectivamente. De esta manera, cuando una nueva secuencia

tonal comienza con clave alta se señala el comienzo de una nueva secuencia tópica y el comienzo en clave media o baja indica que lo que se expresa mantiene relación con lo anterior o es equivalente al significado de la secuencia anterior. La terminación baja, por otro lado, da cierre a una secuencia tonal vinculada a un mismo tópico (Dalton & Seidlhofer, 1994). Las distintas unidades tonales componen secuencias de altura tonal (Brazil, 1997) y se caracterizan por no poseer otra terminación baja en su interior. Dentro de este esquema, un paratono puede caracterizarse entonces por un comienzo en clave alta para dar inicio a un nuevo tema y por un cierre en terminación baja (Barr, 1990), usualmente seguido de pausa (Brown & Yule, 1983). Cabe mencionar que el uso de la clave alta no recae necesariamente en la primera sílaba del nuevo paratono sino en la primera sílaba prominente. Esta forma de estructurar la información en párrafos orales facilita su interpretación por parte de una audiencia que no tiene acceso al texto escrito. De este modo podemos decir que el uso de la entonación es una herramienta que el hablante tiene a su disposición para transmitir significados y así i) resaltar la información que considera relevante, ii) determinar el vínculo que el hablante tiene con los oyentes, iii) presentar la información como compartida o nueva, y iv) estructurarla en unidades de temas creando párrafos orales o paratonos. Esta última función resulta de suma utilidad al momento de analizar de qué forma los disertantes seleccionados organizan la información que presentan a su audiencia.

## **Pausas**

Diversos teóricos de distintos campos disciplinares han estudiado las pausas como herramientas para la producción e interpretación del discurso oral. La inclusión de la pausa en un análisis como el que aquí se presenta resulta necesaria ya que es un recurso prosódico al que los hablantes apelan con frecuencia para marcar límites entre paratonos, también denominados párrafos orales. Brown, Currie y Kenworthy (1980), Pickering (1999) y Morra y Soler (1999) destacan el importante rol demarcativo que tienen las pausas en la organización de paratonos. Para estos autores, la pausa prolongada contribuye a indicar la finalización del paratono. Pickering (1999) compara el uso de pausas entre hablantes nativos y no nativos del inglés. Los resultados de su investigación confirman que su uso incorrecto puede alterar significativamente la estructura prosódica del discurso. Esta autora presenta un modelo de unidades temáticas delimitadas por pausas propuesto por diversos autores; en este modelo las pausas son clasificadas según su duración. Siguiendo esta taxonomía, las pausas se consideran largas, sustanciales y cortas. Las pausas largas tienen una duración de 0.8 segundos o más y están asociadas a cambios de tema dentro del discurso. Las pausas sustanciales tienen una duración de 0.6 a 0.8 segundos y demarcan ideas dentro de un mismo tema. Las pausas cortas, finalmente, son inferiores a 0.6 segundos y usualmente están vinculadas a una estructura sintáctica incompleta.

Una de las ventajas de sumar las pausas a los criterios fonológicos (terminación baja y clave alta) en la organización del discurso, según los autores ya mencionados, es que

las pausas largas son factibles de identificar sin una discrepancia significativa entre jueces y son posibles de medir a través de distintos programas de software. Sumar el marcado de pausas a nuestro análisis de la estructura de la información nos permitirá identificar el rol que cumplen en la presentación del contenido.

## Marcadores Discursivos

Los marcadores discursivos son unidades que marcan límites en el discurso (Sinclair & Coulthard, 1975) y que constituyen soportes de unidades de habla (Schiffrrin, 1987). Portolés (2001) los define como aquellas unidades lingüísticas invariables que poseen distintas propiedades morfosintácticas y pragmáticas, que no cumplen una función sintáctica en la oración, y que guían las inferencias que se realizan en la comunicación. Por ello, “deben estudiarse atendiendo a factores discursivos y pragmáticos” (Poblete, 1997, p. 68). De esta manera, cada marcador trae aparejado un significado de procesamiento (por ejemplo, la consecuencia o la adición) que permite realizar una inferencia determinada.

Respecto de su clasificación, por tratarse de unidades de una naturaleza heterogénea, se han elaborado distintas taxonomías de acuerdo con alguna de sus características compartidas. Portolés (2001) emplea una clasificación de los marcadores en función de las instrucciones de procesamiento, que es la que se adopta en el presente trabajo. De acuerdo con este criterio, el autor los agrupa en: “estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y marcadores de control del contacto” (p. 696). A continuación (Tabla 1) retomamos las definiciones de cada categoría presentes en Portolés (2001, p. 694-699):

Tabla 1. Marcadores discursivos (Portolés, 2001, p. 694-699)

Categoría	Definición	Ejemplos
<b>Estructuradores de la información</b>	Permiten regular la organización informativa de los discursos. Relacionan distintos miembros del discurso sin introducir significado argumentativo (como una conclusión contraria o una consecuencia de lo dicho).	<i>pues bien; dicho esto; en primer lugar; asimismo; por último; finalmente; por cierto</i>
<b>Conectores</b>	Vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior o con una suposición contextual fácilmente accesible. Proporcionan instrucciones argumentativas que guían las conclusiones que se han de obtener.	<i>demás; aparte; por tanto; en consecuencia; en cambio; por el contrario; sin embargo</i>

<b>Reformuladores</b>	Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una nueva formulación, como otro modo de contar lo que se quería decir. La reformulación va desde la explicitación de lo que se ha querido decir en un primer miembro del discurso a su corrección. Lo fundamental es el segundo miembro, aquel que reformula.	<i>o sea; es decir; esto es; mejor dicho; en cualquier caso; de todos modos; en suma; en conclusión; en definitiva; al fin y al cabo</i>
<b>Operadores discursivos</b>	Condicionan las posibilidades discursivas del miembro en el que se incluyen o al que afectan, pero sin relacionarlo necesariamente con otro miembro anterior.	<i>en realidad; de hecho, la verdad; claro; por supuesto; por ejemplo; en especial; en particular; bueno; y ciertos usos de ah</i>
<b>Marcadores de control del contacto</b>	Manifiestan la relación entre los participantes de la conversación e indican la atención que estos deben mostrar por lo dicho (Vázquez 2003; Briz y Pons 2010, citados por Portolés, 2001). La captación de la atención del interlocutor se puede producir por su origen vocativo, imperativo o interrogativo. En este grupo también se pueden incluir los marcadores de recepción.	Vocativos: <i>mujer</i> ; imperativos: <i>mira, oiga</i> ; interrogativos: <i>¿eh?, ¿sabes? ¿no?</i>  Marcadores de recepción: Vocalización paralingüística <i>humh</i> y ciertos usos de <i>ah</i> y de <i>no</i> ( <i>No, si ya lo sabía</i> ) o de <i>ya</i> .

Vale mencionar que no se incluyen aquí las subcategorías que menciona el autor, puesto que, para los fines de nuestro trabajo, resulta suficiente retomar esta clasificación más abarcativa. A la luz de la clasificación de la que nos valemos, predecimos hallar, sobre todo, instancias del grupo de los estructuradores de la información que señalen el inicio de información nueva.

Desde el punto de vista prosódico, Pickering (1999) se refiere a un grupo de marcadores llamados “elementos de marco” (*framing devices*) que funcionan como delimitadores al inicio de una secuencia tonal (con clave alta o media) o indican el final de la secuencia (con terminación baja). La autora también describe un uso particular con entonación ascendente de algunos marcadores usados al final de la presentación de una idea; los denomina “marcadores de solidaridad”, ya que indican al interlocutor que el hablante es consciente de la audiencia y que está confirmando la información compartida. Por su parte, Barr (1990) apunta que la apertura en una cadena de secuencias tonales se indica mediante el empleo de clave alta o uno de los marcos de presentación típicos (*bueno, ahora, entonces*). La autora agrega que los límites se definen por una expresión introductoria de tema y que son coextensivos con el nivel de la organización de la presentación que se encuentra en el diseño de soportes visuales.

En suma, dado que los marcadores discursivos guían al interlocutor respecto de

la manera en que la información está estructurada en una presentación (Ghirardotto, 2017), la relevancia de su análisis para el presente estudio radica en examinar cómo se combina este recurso con el empleo de la clave en la introducción de un tema nuevo. Específicamente, esperamos identificar patrones que den cuenta de la forma en que se introducen los temas nuevos y el rol que desempeñan los marcadores en esos casos.

## METODOLOGÍA

Con el fin de trabajar con una muestra variada, se seleccionaron tres presentaciones que pertenecen a oradores argentinos de distintas regiones del país, expertos en diversas disciplinas. Las tres presentaciones tienen una duración de 40 minutos aproximadamente cada una pero seleccionamos solo 20 para nuestro trabajo, teniendo en cuenta que no fueran iniciales, ya que generalmente al comienzo de las disertaciones se pueden incluir elementos ajenos al contenido que se presentará en la disertación. Los oradores seleccionados son: Carolina Scotto (Córdoba), Claudio García Pintos (Buenos Aires) y Oscar Ghiglione (Buenos Aires). En primer lugar, se transliteraron los discursos teniendo en cuenta las convenciones pautadas por el equipo de investigación. Posteriormente, se analizó la estructura informativa para poder identificar los temas nuevos. Luego observamos la presencia de marcadores discursivos al final o al principio del tema y los clasificamos de acuerdo con la taxonomía adoptada (Portolés, 2001). Paso siguiente, se realizó un análisis prosódico del material seleccionado (prominencia, tono, clave, terminación y pausa) para registrar la presencia de paratonos. En particular, el objetivo fue constatar si los nuevos temas se estructuraban en paratonos. Seguidamente, nos enfocamos en los marcadores discursivos identificados que se encontraban al inicio y al final de los paratonos analizados. A continuación, se contabilizaron las pausas y se midió su duración mediante el software Praat para luego clasificarlas de acuerdo con la taxonomía adoptada (Pickering, 1999) de los autores ya mencionados. Finalmente, se registraron las tendencias en cada orador y luego se compararon los tres extractos para, a partir de allí, arribar a una serie de conclusiones.

## RESULTADOS PRELIMINARES

A partir del análisis, emergen distintas tendencias, algunas específicas de cada orador y otras compartidas por las tres muestras. Para cada caso, nos referimos a los hallazgos en cuanto a la estructura de la información, los párrafos orales, las pausas y los marcadores discursivos. Luego abordamos distintas combinaciones de estos aspectos encontradas para finalizar con los resultados comunes a los tres discursos orales.

## Muestra 1

La oradora cordobesa Carolina Scotto diserta para colegas, es decir, para una audiencia especializada en Neurociencias. La velocidad de habla de la oradora en la conferencia es de 211 palabras por minuto (ppm), velocidad que se ubica en el rango rápido de acuerdo con Cauldwell (2013). Esto podría ser una característica idiosincrásica de la oradora o podría deberse a la intención de presentar gran cantidad de información en un período determinado junto con la potencial familiaridad de la audiencia con la temática.

La Tabla 2 muestra los resultados del análisis realizado. Del contenido de la presentación, emerge que en el extracto examinado se introduce un total de ocho temas nuevos que se desarrollan en detalle y dentro de los cuales se incluyen subtemas.

El análisis prosódico indica que la oradora explota la clave alta al comienzo de seis de los ocho temas nuevos que se presentan a lo largo del lapso analizado. El número de pausas es reducido pero resulta pertinente examinar aquellas que acontecen justo antes del inicio de un tema nuevo. Asimismo, si consideramos que la velocidad de habla de esta oradora es rápida, las pausas adquieren aún mayor relevancia. En tres casos de temas nuevos se producen pausas largas (todas superiores a un segundo), que podemos considerar como señalizadoras de límite entre paratonos, y en un caso ocurre una pausa sustancial. Es interesante señalar que en uno de estos casos, la pausa larga precede el comienzo de una secuencia tonal que inicia con clave media, lo cual refleja que la pausa larga fue considerada por la oradora como indicio suficiente del límite temático. En el resto de inicios de temas nuevos, cuatro casos, no se producen pausas. En cuanto a los marcadores discursivos identificados, en todo el extracto aparecen distintos tipos y en diferentes posiciones. Una característica particular de este discurso es que la oradora produce numerosas instancias del reformulador “es decir”, que pareciera formar parte de su idiosincrasia. En relación con los temas nuevos, se hallan los operadores discursivos *bueno* y *pero* al inicio de los paratonos identificados. Este hallazgo sorprende pero muestra una lógica, dado que los marcadores pertenecientes a esta categoría condicionan las posibilidades de la parte de la oración en la que aparecen sin realizar ningún tipo de vinculación con los anteriores.

Tabla 2. Instancias de clave, pausas y marcadores para temas nuevos en la Muestra 1

Temas nuevos	Clave	Pausas	Marcador discursivo
6	Alta	Ninguna = 4	Operador discursivo: <i>bueno</i> =2; <i>pero</i> =2
		Larga = 2 (de más de un segundo)	Ningún marcador = 2



2	Media	Larga = 1	Ningún marcador
		Sustancial = 1	Estructurador de la información (finalmente)

Como se muestra en la Tabla 2, los temas nuevos en este discurso se introducen con clave alta en su mayoría. Estos paratono a la vez se encuentran delimitados por algún elemento adicional, como una pausa larga que los precede o un marcador (operador) discursivo inicial. En los casos de temas nuevos que se realizan en clave media, se halla una pausa larga que precede el inicio y ningún marcador, o bien una pausa sustancial con un estructurador de la información que ordena la información que se presenta. Se observa aquí cómo la conjunción de recursos prosódicos refuerza los límites y en muchas instancias, si no se utiliza uno, se pueden utilizar los otros, como los resultados lo demuestran.

Del análisis de este discurso, se puede concluir que la organización del contenido en relación con la clave empleada es la predicha en un 80% de los casos. Sin embargo, se observa que el empleo de clave alta en estos casos no acontece solo, sino que además aparece algún otro elemento delimitador del paratono, como una pausa o un marcador discursivo.

## Muestra 2

La segunda presentación corresponde al bonaerense Claudio García Pintos. Se trate de una disertación a docentes en el marco de una jornada de formación profesional. Este orador se caracteriza por una velocidad de habla menor en comparación con la primera oradora (132 ppm).

Tal como se había anticipado en el análisis de la transliteración, la organización en paratono coincide en gran medida con la organización propuesta por el contenido verbal de la disertación. La Tabla 3 presenta los resultados del análisis realizado. De los 16 temas identificados en el análisis de la transliteración, 11 son estructurados como párrafos orales separados unos de otros por terminación baja y clave alta y el uso de pausas de distinta longitud, en especial, pausas largas y sustanciales.

Cuando este orador recurre a marcadores discursivos, lo hace utilizando marcadores que ordenan la información principalmente al inicio de un nuevo tema y establecen contacto con la audiencia en especial al finalizar un paratono.

Tabla 3. Instancias de clave, pausas y marcadores para temas nuevos en el segundo discurso

Temas nuevos	Clave	Pausas	Marcador discursivo
11	Alta	Larga = 7	Estructuración de la información: Y, después, no solo  Control de contacto: ¿verdad?, ¿eh?, ¿no?
		Sustancial = 3	
		Corta = 1	
5	Media	Larga = 3	Estructuración de la información: después, y el tercer, termino con esto.  Control de contacto: ¿no?
		Sustancial = 1	
		Corta = 1	

Resulta interesante analizar los cinco casos anticipados como tema nuevo en la transliteración que no se corresponden con un nuevo paratono o párrafo oral en el análisis del audio. En estos casos, el disertante termina una idea con terminación baja pero continúa con clave media. Si bien desde lo fonológico no se presenta la información como nueva, el orador utiliza la pausa larga, incluso más larga de lo habitual (1.1 o 2.0 segundos) o un marcador discursivo de orden “y *el tercer, termino con esto*” o ambos para indicar el inicio de un tema nuevo.

Al igual que con el primer discurso, se puede concluir que existe una estrecha relación entre la organización del contenido y el uso de paratonos, tal como en el inglés. En este caso, es destacable el acompañamiento de los nuevos temas con marcadores discursivos y pausas en el caso de aquellos nuevos temas que el orador no señaló a través del uso de clave alta.

### Muestra 3

La tercera y última muestra corresponde a una charla TED de Oscar Ghiglione, especialista en educación. Teniendo en cuenta el contexto de la disertación, podría decirse que se presenta ante una audiencia menos especializada que en los casos anteriores. Este presentador cuenta experiencias interesantes y conmovedoras de docentes y alumnos, al igual que habla acerca de una organización con fines educativos a la cual pertenece. La velocidad de habla es de 133 ppm, es decir lenta. Esto puede deberse a que utiliza frecuentemente pausas largas durante su discurso. A su vez, podemos conjeturar que por el carácter expositivo de la presentación a través de la que el orador logra movilizar a su audiencia, el discurso se desarrolla de forma aun más pausada y lenta.

La Tabla 4 presenta los resultados del análisis realizado. En cuanto a la estructura temática, se han encontrado 11 temas nuevos dentro de los cuales también se presentan subtemas. Ocho de estos se presentan con clave alta, mientras que el orador no explota la altura tonal para señalar el inicio de los tres restantes.

Con respecto al uso de pausas, el orador explota este recurso tanto entre paratonos como entre secuencias tonales a lo largo de toda su presentación. De los 11 temas nuevos que se presentan, todos están precedidos por una pausa, en su mayoría mayor a un segundo. En los ocho casos en los que el orador utiliza la clave alta para señalar el comienzo de un tema nuevo, se refuerzan los límites temáticos con pausas de larga duración (entre 1 y 4,5 segundos), excepto en un caso en el que la pausa es sustancial (0.7 segundos). Resulta interesante resaltar que los tres temas nuevos que no se señalan prosódicamente con clave alta, se encuentran precedidos por otro recurso prosódico también válido para delimitar estructuras temáticas: la pausa. En los tres casos las pausas son largas.

Respecto de los marcadores discursivos, en este extracto se hallaron solo dos instancias al comienzo de nuevos temas, ambos seguidos de un inicio en clave alta. El marcador discursivo “entonces” se utiliza para separar una idea que se venía desarrollando y dar comienzo a otra nueva.

Tabla 4. Instancias de clave, pausas y marcadores para temas nuevos en el tercer discurso

Temas nuevos	Clave	Pausas	Marcador discursivo
8	Alta	Larga = 7	Estructuración de la información: entonces
		Sustancial = 1	
3	Media	Larga = 3	Sin marcadores discursivos
		Sustancial = 0	

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En relación con la manera en que se da cuenta de la estructura informativa, los resultados obtenidos sugieren que la tendencia en español dista del patrón característico del inglés. Esto es, si partimos de la teoría de la Entonación del Discurso presentada en el marco teórico para el análisis del inglés, donde se describe al paratono como una unidad prosódica, la introducción de un tema nuevo por parte de un orador eficiente se realiza por medio de un paratono precedido por una pausa que no sea corta (“terminación baja + pausa + clave alta inicial”). En las muestras en español analizadas esto no ocurre en la totalidad de los casos (60%). Pareciera que los oradores en español no necesariamente recurren a la clave alta para presentar un nuevo tema sino que, en oportunidades se utiliza

otro recurso prosódico, la pausa, o un recurso léxico, un marcador discursivo. El recurso prosódico al que los oradores cuyas muestras han sido analizadas recurren con mayor frecuencia es la pausa (larga o sustancial), independientemente de la clave. En cuanto a los marcadores discursivos, se observa que su presencia es irregular, es decir, no se observa un patrón claro, ya que a veces preceden el inicio de un tema en clave alta, otras veces aparecen en combinación con la clave media y otras veces funcionan como puente entre el hablante y el interlocutor luego de la finalización del tema nuevo. Respecto del tipo de marcadores discursivos presentes, la categoría predominante es la de los operadores del discurso y de contacto. Esto refleja solidaridad de los oradores con la audiencia y así mantenerla involucrada durante la presentación.

En líneas generales, podemos concluir que el sistema de análisis propuesto por Brazil et al. (1980) y Brazil (1997) es aplicable al discurso en español pero con algunas diferencias que pueden deberse a la tradición oral del español.

Como futuras líneas a seguir nos proponemos, en primer lugar, verificar si estas tendencias y combinaciones se evidencian en discursos de hablantes de otras disciplinas y en otros contextos, a partir de un corpus más extenso. Por otra parte, sería pertinente analizar la percepción que la audiencia tiene con respecto a la estructura de la organización de estas disertaciones orales. En particular, resulta de importancia indagar acerca de la eficiencia en la transmisión del mensaje desde la perspectiva del interlocutor para establecer lineamientos que permitan desarrollar estrategias para mejorar la efectividad en la transmisión de un mensaje en contextos académicos orales de los académicos hispanohablantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARR, P. (1990). The role of discourse intonation in lecture comprehension. En M. Hewings (Ed.), *Papers in Discourse Intonation* (pp. 5-21). University of Birmingham: English Language Research.
- BRAZIL, D., COULTHARD, R. M., & JOHNS, C. M. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- BRAZIL, D. (1997). *The Communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., Currie, K. L., & Kenworthy, J. (1980). *Questions of Intonation*. Londres: Croom Helm.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAULDWELL, R. (2013). *Phonology for Listening*. Birmingham: Speech in Action.
- DALTON, C., & SEIDLHOFER, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- GHIRARDOTTO, V. (2017). *Advanced EFL University Students' Academic Oral Presentations*:

A Phonological Perspective (Tesis de Maestría). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

MORRA DE LA PEÑA, A. M. & SOLER, L. R. (1998-1999). La estructura de la conferencia en inglés. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 5 y 6, 377-392.

PICKERING, L. (1999). An analysis of prosodic systems in the classroom discourse of native speaker and nonnative speaker teaching assistants (tesis doctoral no publicada). University of Florida, Gainesville.

POBLETE, M.T. 1997. Los marcadores discursivo-conversacionales en la construcción del texto oral. *Onomázein*, 2, 67-81.

PORTOLÉS, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

SINCLAIR, J. y M. COULTHARD. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.

# El valor social de los recursos prosódicos en el discurso académico oral

Soler, Lidia Rosa

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

solerlidia@gmail.com

Ghirardotto, María Verónica

vghirardotto@gmail.com

## RESUMEN

El propósito de este trabajo es informar sobre el empleo de un recurso prosódico, la entonación, y el valor que acarrea en la relación social entre interlocutores en una presentación oral en Inglés como Lengua Extranjera (ILE), de características similares a una conferencia. Los géneros académicos orales, como lo son las presentaciones, conferencias y clases magistrales, entre otros, se utilizan ampliamente en ILE en diversas asignaturas, tanto en grado como en posgrado, para transmitir conocimientos sobre un área específica que ambos participantes, presentadores y oyentes, comparten como interés común. Los géneros mencionados presentan como desafíos saber sobre un tema en profundidad y comunicarlo de manera eficiente a la audiencia para asegurar un buen procesamiento de la información. A estos desafíos se les suma un conjunto de factores contextuales y propósitos discursivos relacionados con cada situación comunicativa en particular y el empleo adecuado de la entonación del inglés que, tanto para los presentadores como para los oyentes, es una lengua extranjera. La Escuela de Birmingham señala la dimensión social que el empleo de la entonación en inglés aporta al discurso. Los tonos descendentes y el tono suspensivo suelen señalar separación y alejamiento, mientras que los tonos ascendentes indican cercanía y proximidad social entre interlocutores. En relación con el valor de los tonos según el rol de los hablantes, la selección de tonos ascendente y el ascendente-descendente indican un rol dominante. La selección del tono descendente, descendente-ascendente y suspensivo indica un rol no dominante. Para informar sobre los resultados, se seleccionó una presentación oral de un corpus de 15 grabaciones de audio realizadas por alumnos de grado de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), mientras cursaban el último año de las carreras en inglés. Las muestras se recolectaron con el propósito de evaluar la eficiencia en la competencia comunicativa oral, para luego analizarlas auditiva y acústicamente en cuanto al empleo de paratones para estructurar la información en presentaciones orales del estilo de conferencias académicas. En la muestra escogida para este estudio se analizó el empleo de la entonación del inglés auditiva y acústicamente, según el sistema de entonación del discurso de la Escuela de Birmingham. Los resultados indicaron que los tonos que indican valor social de acercamiento entre interlocutores fueron los más empleados. Las conclusiones apuntan a reforzar el significado social de la entonación de ILE en presentaciones orales de tipo conferencia para potenciar los aspectos positivos de géneros académicos orales.

**PALABRAS CLAVE:** entonación; valor social; géneros académicos orales; ILE

## ABSTRACT

The purpose of this work is to inform about the social meaning of intonation as a prosodic feature which can establish a discursive relationship between participants during an English as a Foreign Language (EFL) oral academic presentation. This speech event presents similar characteristics to conferences and, together with other oral academic genres, such as conferences and lectures, oral presentations are widely employed in EFL undergraduate and postgraduate courses to transmit knowledge on a specific area which both participants, speakers and hearers, share as a common goal. Some challenges of oral academic genres comprise a profuse knowledge about a specific subject area and the ability to efficiently communicate ideas to allow the audience for easy access to information processing. In addition, a myriad of contextual factors and discourse purposes are presented as part of the challenge and are related to each communicative situation and to the use of English intonation, which for both speakers and hearers, is a foreign language. The School of Birmingham describes the social meaning which English intonation conveys in discursive events. Social separateness is usually conveyed by falling contours and the level tone, whereas social proximity and friendliness are signalled by rising intonation. According to role relationships, rising and rising-falling tones confer a dominant role to interlocutors, while falling, falling-rising and level tones convey a non-dominant position in discourse. To report on the results, a sample was selected from a corpus of 15 presentations. All the samples were audio-recorded while 5th year students from the School of Languages of the National University of Córdoba were actually delivering oral presentations. The samples were rated for communicative efficiency and then, auditorily and acoustically analysed according to the intonation system of the School of Birmingham. Results indicate that, in the sample under study, the tones for social proximity were the most frequently used. Conclusions suggest that the social meaning of tones can be reinforced in EFL academic oral presentations to boost positive aspects of oral academic genres.

**KEYWORDS:** intonation; social meaning; oral academic genres; EFL

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el discurso académico formal oral ha recibido la atención de diversos investigadores (Hincks & Edlund, 2009; Morell, 2004, 2015; Pickering, 2004; Rowley-Jolivet; Carter-Thomas, 2005; Thompson, 2003; Ventola, Shalom, & Thompson, 2002, entre otros). Santasusana (2005) expone los factores que se relacionan con el reciente interés suscitado por el estudio del discurso académico oral. Esta autora considera que a través de distintos géneros orales que transcurren dentro de ámbitos académicos se transmiten conocimientos y opiniones sobre un tema específico, se establecen relaciones interpersonales con la audiencia y se negocian significados.

Dentro del discurso académico oral, los géneros que más frecuentemente se emplean suelen ser las clases magistrales, las conferencias, las defensas de tesis de carreras de grado y posgrado y las presentaciones orales. Este último género es ampliamente empleado por estudiantes universitarios en diversas asignaturas en instituciones académicas en todo el mundo tanto en lengua materna como en lengua extranjera. En el caso del Inglés como Lengua Extranjera (ILE), las presentaciones académicas orales permiten a los alumnos exponer conocimientos sobre un área específica que tanto presentadores como oyentes comparten como interés común.

Los géneros académicos orales mencionados anteriormente presentan ciertos desafíos para los alumnos de ILE, tales como saber sobre un tema en profundidad y comunicarlo de manera eficiente a la audiencia de pares y al profesor de la asignatura para asegurar un buen procesamiento de la información. Morell (2004) enfatiza, en relación con la clase magistral, que no sólo es importante lo que se transmite, sino cómo se explican los contenidos, ya que tener en cuenta aspectos discursivos sobre la manera de transmitir un tema facilita la interacción entre el presentador y su audiencia y contribuye a un mejor aprendizaje. En consecuencia, la experticia para exponer contenidos en una lengua extranjera, junto con factores contextuales y propósitos discursivos, resultan importantes en presentaciones orales en ILE. A estos factores se suma el empleo adecuado de la entonación del inglés que, tanto para los presentadores como para los oyentes de ILE, suele ser un desafío insoslayable.

El presente trabajo tiene como objetivo indagar sobre el uso de la entonación en una presentación académica oral en ILE y analizar el rol que asume el hablante y la relación de proximidad o distanciamiento que establece con sus oyentes.

## MARCO TEÓRICO

### El discurso académico y las presentaciones orales

Según Dávila (2015), el discurso académico o de divulgación científica, ha sido investigado desde diferentes perspectivas, tales como “la intertextualidad, la contrastiva, las líneas de análisis crítico del discurso” (p. 1). Morell (2004) agrega la etnografía como



otra perspectiva de análisis del discurso académico. La autora menciona la importancia que varios estudios etnográficos le otorgan a aspectos lingüísticos que evidencian la construcción de relaciones interpersonales entre el orador y su audiencia (Benson, 1989; Flowerdew & Miller, 1992, 1996, 1997; Northcott, 2001, entre otros).

En general, Tarabay Yunes (2002) afirma que el discurso académico:

Se utiliza en diversas disciplinas para designar el conjunto de discursos orales y escritos producidos en ámbitos relacionados con la enseñanza (con una finalidad, generalmente, didáctica) y en la relación que se establece entre los participantes: de experto a experto o de más a menos experto (p. 1).

Tarabay Yunes (2002), en consonancia con Morell (2004), también considera que el discurso académico ha recibido contribuciones desde diversas perspectivas de análisis y sostiene que la razón principal es la amplitud en el área. Debido a la extensión que ofrece el campo del discurso académico, la investigadora subraya la multiplicidad de géneros que comparten ciertos parámetros contextuales, tales como:

El estatus enunciativo de discurso segundo; el lugar social, constituido por diferentes ámbitos de la institución académica; la intención comunicativa de carácter didáctico; la relación entre los participantes, que los puede situar en un estatus similar o diferente; el canal de transmisión prioritario: oral o escrito. (Morell, 2004, p. 1).

Si bien la clase magistral es el género que se mantiene como medio de instrucción por excelencia (Flowerdew, 1994) en las universidades, son las presentaciones orales desarrolladas por alumnos en lengua extranjera las que han sido objeto de preocupación reciente por parte de docentes e investigadores.

### **Las presentaciones orales de alumnos de ILE.**

Muchas universidades del mundo han acogido alumnos provenientes de diversos entornos lingüísticos, quienes se han visto en la necesidad de asistir clases magistrales y aprender contenidos a través de éstas, así como también de realizar presentaciones orales en un idioma extranjero (Cribb, 2012). En consonancia con esta realidad, Morell (2004) y Villar (2011) afirman que ha sido la lengua inglesa la que comenzó a emplearse como medio de instrucción y que, junto con este auge del inglés como idioma internacional en ámbitos académicos, surgió un gran conjunto de investigaciones sobre géneros académicos escritos “con el propósito de describir sus características textuales y mejorar su enseñanza-aprendizaje” (Villar, 2011, p. 1). Las investigaciones sobre géneros académicos orales son más recientes (Morell, 2004). La razón por la cual la Lingüística Aplicada ha centrado su

interés mayormente en géneros académicos escritos ha sido por “una aplicación práctica en mente” (p. 1), demorándose así el foco en géneros orales.

Morell (2002, 2004, 2015) ha sido una de las autoras que más recientemente se ha dedicado al estudio de géneros académicos orales en diversos trabajos. Su interés se ha focalizado en estrategias discursivas multimodales empleadas por alumnos que utilizan el inglés como lengua internacional en ámbitos académicos. También ha tenido en cuenta aspectos que evidencian un discurso interactivo en presentaciones orales, tales como el empleo de pronombres personales, marcadores discursivos, preguntas y negociación de significados. A través de estos aspectos, sostiene Morell (2004), se evidencia una tendencia por parte del enunciador a establecer una relación cercana con la audiencia y facilitar la comprensión durante una presentación oral.

Villar (2011) ofrece un análisis minucioso de las presentaciones orales académicas desarrolladas por estudiantes en carreras de grado. Su trabajo estudia aspectos como los roles de los participantes en presentaciones orales como evento discursivo y las características del género. Según la investigadora una presentación es un:

Género discursivo académico oral que tiene como macropropósito informar y/o persuadir en el marco de una relación asimétrica, configurada esencialmente entre un hablante o emisor -el estudiante- y un receptor o destinatario primario -el/la docente-. Asimismo, la audiencia incluye otros destinatarios -los estudiantes que integran el curso- y que se encuentran en relación de simetría con el emisor. Tiene lugar en un contexto académico y constituye una instancia de evaluación. Se trata de un discurso monologado, planificado o preparado con anterioridad. (p. 5)

La investigadora agrega que la presentación oral, como género discursivo, posee características expositivas y argumentativas y en ella se emplean recursos multimodales. También afirma que tiene “cierta dependencia del texto escrito: es escrita para ser expuesta o presentada oralmente en una clase universitaria y ocasionalmente incluye la lectura en voz alta de algún contenido relevante” (p. 6).

Otros trabajos recientes resultan interesantes para abordar el objetivo del presente estudio puesto que se enfocan en los recursos lingüísticos del enunciador para establecer una conexión con la audiencia. Así, por ejemplo, Hood y Forey (2005) dan a conocer un análisis multimodal del aspecto interpersonal al estudiar el uso de gestos junto con el desempeño verbal.

Sin embargo, dentro del ámbito de las presentaciones orales académicas, son pocos los trabajos que ahondan en el empleo, por parte de los enunciadores, de aspectos prosódicos destinados a mejorar la comprensión y a establecer un vínculo con la audiencia. Desde el punto de vista de la organización del discurso académico a través de recursos prosódicos, autores como Brown, Currie y Kenworthy (1980), Yule (1980), Brown y Yule (1983), Couper-Kuhlen (1986), Barr (1990), entre otros, estudian el papel de la entonación

y las pausas en la estructuración temática del discurso oral. Pero es, sin dudas, la teoría de la Entonación del Discurso (ED) de la Escuela de Birmingham (Brazil, 1997; Brazil, Coulthard, & Johns, 1980) la que se destaca por su aporte sobre el uso de la entonación para establecer el estatus de la información, ya sea nueva o compartida, y para dar cuenta del significado social de los tonos que componen el sistema de entonación del inglés.

## La Escuela de Birmingham

El propósito de esta sección es presentar el sistema de la entonación del inglés desde la teoría de la Entonación del Discurso (ED) de la Escuela de Birmingham (Brazil et al. 1980 y Brazil [1985]/1997).

En este modelo, las elecciones entonacionales adquieren un determinado valor según el “contexto de interacción” (Brazil 1997, p. 25). Ventola et al. (2002) sostienen que dicho contexto se debe considerar como una entidad dinámica que se transforma a medida que se desarrolla la comunicación entre los hablantes. Esto es precisamente lo que ocurre en presentaciones académicas orales y otros géneros textuales académicos como conferencias, clases magistrales, exposiciones científicas, entre otros.

Según la ED, las selecciones entonacionales por parte del enunciador son importantes para realizar numerosas funciones discursivas de las cuales mencionaremos al menos tres que se relacionan con el objetivo de este estudio: establecer el estatus de la información como nueva o compartida, informar acerca del rol del enunciador como dominante o no dominante y establecer relaciones de convergencia o divergencia entre los interlocutores.

La ED presenta y describe el uso de cinco tonos, o contornos melódicos, que forman parte del sistema entonacional del inglés. De los cinco tonos, dos ilustran la entonación descendente (tonos descendente y ascendente-descendente), otros dos corresponden a la ascendente (tonos ascendente y descendente-ascendente) y el último contorno, que se percibe como ni descendente ni ascendente, corresponde a una entonación neutra o de suspensión. Los tonos descendentes señalan información nueva, los ascendentes información compartida y el tono de suspensión, información precodificada o en procesamiento.

La selección de tonos también permite establecer el rol que los hablantes asumen en una situación comunicativa adoptando un rol dominante o no dominante en un determinado acto de habla. Un hablante asume un papel dominante cuando “está a cargo del control del acontecimiento comunicativo” (Nafá Waasaf, 2005, p. 76). Esta función dominante se encuentra ejemplificada en eventos comunicativos asimétricos, como lo son el de profesor-estudiante o doctor-paciente (Brazil, 1997, p. 84). En dichos eventos existe un participante que tiene a su disposición un repertorio amplio de opciones entonacionales en relación con su interlocutor, quien dispone de menos elecciones. Mientras que los tonos ascendente y ascendente-descendente indican dominancia y

pueden ser empleados por hablantes que asumen una función dominante, el resto de los tonos están relacionados con la no-dominancia y, por lo tanto, pueden ser empleados por hablantes que asumen una función dominante o no dominante. En otras palabras, en una presentación académica oral, el enunciador tiene la posibilidad de asumir un rol dominante y, por ende, posee un amplio repertorio de elecciones entonacionales ya que puede optar por aquellos tonos que marcan esta función de experto, o por aquellos que señalan una posición no dominante.

Además de la señalización del rol de los hablantes por medio de la elección tonal, la teoría de la ED propone que la selección de tonos le permite al enunciador establecer relaciones de convergencia, proximidad o solidaridad con los interlocutores o, por el contrario, de divergencia, distanciamiento social o alejamiento. La convergencia se manifiesta a través de los tonos ascendentes, mientras que la divergencia se evidencia por el uso de los tonos descendentes.

Cabe aclarar que, en numerosos contextos, suelen darse instancias de superposición de estos significados entonativos cuando los tonos seleccionados por el hablante proyectan un valor comunicativo de dominio y convergencia a la vez.

Estos dos aspectos -el rol que asume un enunciador y la relación de convergencia o divergencia que establece con la audiencia- son relevantes para el análisis de la entonación en la muestra seleccionada ya que ambas dimensiones ilustran el valor social que adquieren los tonos. Cabe aclarar que el tono neutro se excluyó del análisis debido a que su empleo obedeció, en la mayoría de los casos, a vacilaciones o titubeos.

## METODOLOGÍA

Para lograr el propósito de este estudio, se realizó un análisis exhaustivo del uso de los tonos en una presentación oral y se calculó la frecuencia de uso de cada uno de ellos. Luego, se analizó el valor comunicativo de los contornos melódicos según la teoría de la ED de Brazil et al. (1980) y Brazil (1997) con el fin de reflexionar sobre su valor social en la presentación.

### Participante

El sujeto de la muestra seleccionada es de género femenino. Al momento de la recolección de los datos, la participante cursaba el 5to año de las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas de la UNC. Su lengua materna es el español. El registro de habla adoptado por la hablante es formal y su relación con la audiencia amigable. Cabe aclarar que la hablante estaba transitando los últimos meses de cursado de toda su carrera universitaria y estaba pronta a graduarse. Por este motivo, la presentación posee características similares a las exposiciones que se realizan en congresos y conferencias en

las áreas de la enseñanza de ILE, traducción e investigación.

### Corpus y muestra seleccionada

Esta presentación forma parte del corpus de un proyecto de investigación sobre el discurso académico monológico. El corpus contiene 15 grabaciones de audio de presentaciones orales de alumnos de 5to año de la carrera de profesorado en ILE de la mencionada facultad. Las presentaciones se grabaron en tiempo real y constituyen muestras auténticas, ya que se realizaron como una actividad de evaluación de Didáctica II, que es una asignatura obligatoria del profesorado de inglés. Todos los oradores hicieron las presentaciones frente a una audiencia compuesta por otros alumnos que cursaban la asignatura y por el docente a cargo. Cuatro jueces externos al estudio calificaron las presentaciones según el nivel de eficiencia a través de una escala diseñada para tal fin. La presentación seleccionada fue calificada como la segunda más eficiente.

### Procedimiento

Se realizó un estudio auditivo de la presentación, que se complementó con un análisis acústico para corroborar casos de posible desacuerdo en el análisis auditivo. El estudio auditivo se realizó según la teoría de la ED y estuvo a cargo de 2 profesoras de inglés especialistas en Fonética y Fonología Inglesas. Cada una de las profesoras realizó un análisis fonético-perceptivo de los rasgos de prominencia y tonos. Luego se compararon las transcripciones y solo en los casos en los que hubo discrepancias se condujo el estudio acústico que se realizó con el programa Speechanalyzer 3.1. y se midió la frecuencia fundamental (F0) en sílabas prominentes. Finalmente, se obtuvieron los porcentajes de uso de los diferentes tonos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Gráfico 1 muestra la selección tonal por parte de la hablante en porcentajes simples.

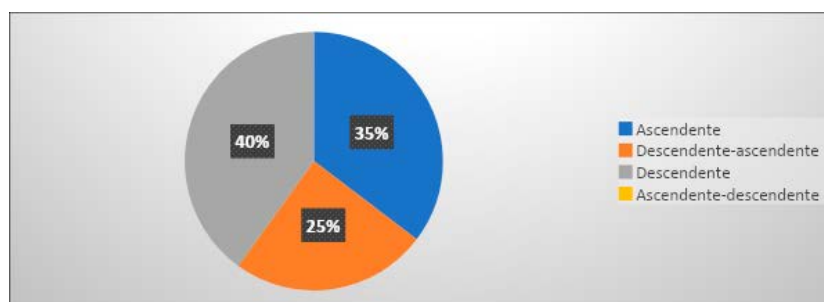


Gráfico 1. Selección de tonos en la presentación oral (en porcentajes simples)

Según el Gráfico 1, el tono descendente fue el más empleado. A dicho contorno melódico le sigue el ascendente y el descendente-ascendente. El tono ascendente obtuvo un porcentaje de uso cercano al descendente y pudo deberse a diferentes usos y significados relacionados con la melodía ascendente, tales como dominancia, convergencia o proximidad, o uso continuativo del discurso (Brazil, 1997, p. 86-93). El tono ascendente-descendente no fue empleado en esta presentación oral.

A continuación, el Gráfico 2 exhibe la selección tonal por parte de la hablante según el rol, dominante o no dominante, que asume con respecto a la audiencia. La elección del tono descendente (40%) y del descendente-ascendente (25%) durante la exposición evidencian la elección de un papel no dominante por parte de la hablante en relación con la audiencia.

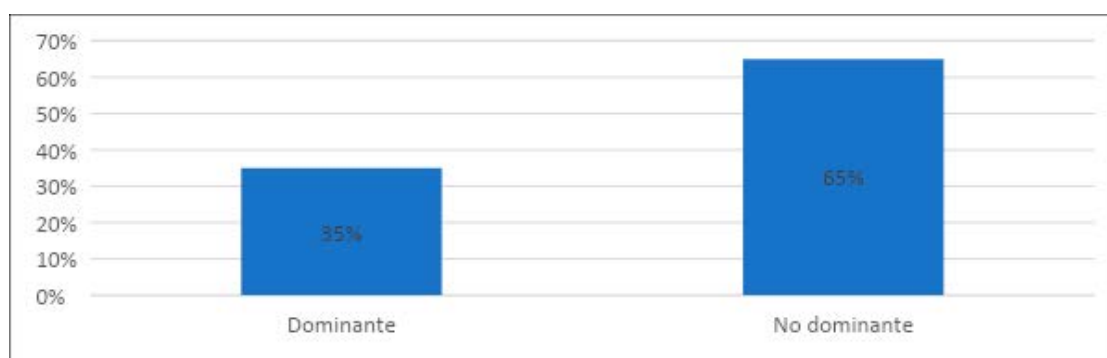


Gráfico 2. Selección de tonos según el rol de la hablante (en porcentajes simples)

Como se mencionó en el marco teórico, un enunciador puede optar por asumir un rol dominante o no dominante según las elecciones entonacionales durante la presentación oral. Según las cifras del Gráfico 2, la posición de la hablante que predominó fue la no dominante, lo que indica una relación de asimetría. De acuerdo con la definición presentada por Villar (2011), un orador establece una relación de asimetría con el docente que escucha y que, muchas veces, evalúa la presentación oral. Como ya se dijo, en el caso de la muestra seleccionada, la presentación formaba parte del proceso de evaluación de la asignatura Didáctica II y es probable que, debido a que la exposición estaba siendo evaluada al momento de la recolección de las muestras, la hablante se haya posicionado en un rol no dominante y asimétrico con respecto al docente.

A continuación, se cita un ejemplo en el que se muestra el predominio del rol no dominante. Las sílabas en *itálicas* fueron emitidas con el tono descendente y las resaltadas en **negritas**, con el tono descendente-ascendente.

...then we dealt with some **conNECTors** especially uh an or connector that was **IN** the text um although it is quite **transPARENT** uh for US Spanish speakers uh we **inCLUDed** it because in the **TEXT** it was **highLIGHTed** uh look at the **poSI**tion there of the or after the

the FIRST paragraph which you can SEE there and it was imPORTant uh it is important for the KIND of text because one of the two options uh took PLACE so we GAVE them a multiple choice to see what the FUNction of the connector there uh WAS...

Por último, el Gráfico 3 muestra la selección de tonos según el grado de proximidad o alejamiento con la audiencia establecido por la hablante. Desde esta perspectiva, los tonos más empleados durante la mayor parte de la presentación oral, fueron aquellos que indican una relación de proximidad, solidaridad y convergencia con los oyentes. Estos contornos fueron el ascendente (35%) y el descendente-ascendente (25%). La decisión de adoptar una actitud de cercanía con la audiencia puede deberse a que esta estaba constituida por sus compañeros de curso.

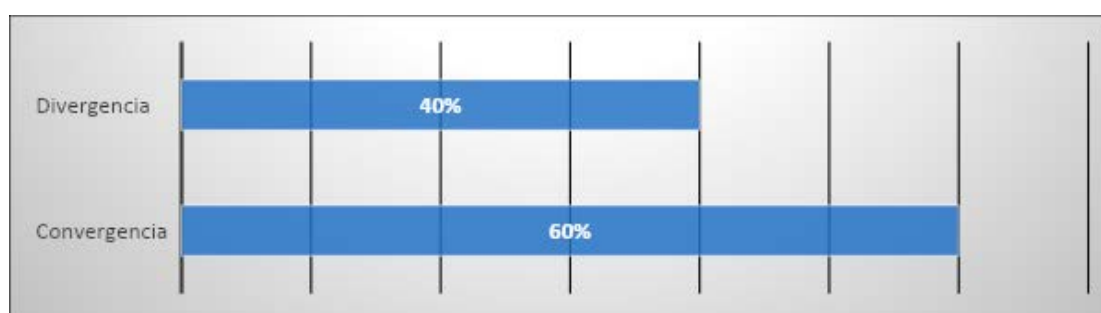


Gráfico 3. Selección tonal según el valor social (en porcentajes simples)

A continuación, se presenta un ejemplo extraído de la presentación en el que se muestra el predominio de la entonación que implica proximidad social con la audiencia. Las sílabas subrayadas contienen el tono ascendente y las sílabas resaltadas en negritas, el tono descendente-ascendente.

...top down yes they have to uh **PRE**view and say what they **THINK** or they **exPECT** uh of the **TEXT** uh what kind of uh **DO**document it is they already know uh they are in the third year of uh their **STUD**ies so they should be able to **RE**cognize this type of **TEXT** then the the **PART**ies involved and the well the place where it was issued...

El extracto fue pronunciado a continuación de una respuesta emitida por un alumno de la audiencia. La hablante confirma la respuesta como correcta (top down yes) y ofrece una explicación para complementar la respuesta de su compañero. Mientras la hablante avanza con su explicación, el predominio de tonos empleados demuestra cercanía hacia la intervención del compañero.



## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el análisis de los tonos utilizados por la hablante de la muestra seleccionada refuerzan la relevancia del significado social de la entonación. Al respecto, Brazil (1997) destaca que, el impacto social de la entonación es tan importante que, en numerosas ocasiones, el estatus de la información como nueva o compartida adquiere un valor secundario respecto del significado social de los tonos. Y agrega que, aun en los casos en los que los hablantes “asumen un rol conversacional superior, frecuentemente lo hacen invocando convergencia social simultáneamente” (p.86).

Si bien los aspectos prosódicos y rasgos de la pronunciación de las presentaciones orales, en general, no han sido tan exhaustivamente estudiados como otros aspectos de la lengua oral, se espera que formen parte del interés de académicos debido al potencial que poseen para transmitir significados. El valor social de la entonación del inglés desde el punto de vista de la ED podría integrar la formación de alumnos universitarios que emplean el inglés como lengua extranjera y se enfrentan con la tarea de realizar presentaciones orales. Una formación que tenga en cuenta una “competencia prosódica” (Grau i Tarruell, 2005, p. 89) podría facilitar la comprensión de una presentación oral por parte de los oyentes y, al mismo tiempo, otorgar otras herramientas lingüísticas al enunciador que le den más confianza en sí mismo y le aseguren efectividad para lograr sus propósitos discursivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARR, P. (1990). The role of discourse intonation in lecture comprehension. En M. Hewings (Ed.), *Papers in Discourse Intonation* (pp. 5-21). University of Birmingham: English Language Research.
- BENSON, M. J. (1989). The academic listening task a case study. *TESOL Quarterly*, 23, 3, 421–445.
- BRAZIL, D., COULTHARD, M., & JOHNS, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman.
- BRAZIL, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G., CURRIE, K. L., & KENWORTHY, J. (1980). *Questions of Intonation*. Londres: Croom Helm.
- BROWN, G., & YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRIBB, M. (2012). *Text-structuring Metadiscourse Devices and Intonation Cues in Academic*

- Spoken Monologues. BAAL 2012. Conferencia sobre Multilingual Theory in Applied Linguistics, University of Southampton, UK. Septiembre de 2012.
- DÁVILA, L. (2015). El análisis del discurso y sus potencialidades en la divulgación científica. Conferencia presentada en el VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC "Políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijadas de la investigación en América Latina". Córdoba, Argentina. Recuperado de [http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/EJE2/alaic\\_%202-38.pdf](http://www.alaic2015.eci.unc.edu.ar/files/ALAIC/EJE2/alaic_%202-38.pdf)
- HINCKS, R., & EDLUND, J. (2009). Promoting increased pitch variation in oral presentations with transient visual feedback. *Language, Learning & Technology*, 13(3), 32-50.
- HOOD, S., & FOREY, F. (2005). Introducing a conference paper: Getting interpersonal with your audience. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(4), 291-306.
- FLOWERDEW, J. (Ed.) (1994). *Academic Listening. Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J., & MILLER, L. (1992). Student perceptions, problems and strategies in L2 lectures. *RELC Journal*, 23(2), 60-80.
- FLOWERDEW, J., & MILLER, L. (1996). Lectures in a second language notes towards a cultural grammar. *English for Specific Purposes*, 15(2), 121-140.
- FLOWERDEW, J., & MILLER, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16, 1, 27-40.
- GRAU I TARRUEL, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp.89-100). Barcelona: Editorial Graó.
- MORELL, T. (2002). La interacción en la clase magistral: Rasgos lingüísticos del discurso interactivo en inglés.
- MORELL, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for specific purposes*, 23, 3, 325-338.
- MORELL, T. (2015). International conference paper presentations: A multimodal analysis to determine effectiveness. *English for Specific Purposes*, 37, 137-150.
- NAFÁ WAASAF, M. L. (2005). Análisis acústico-discursivo de la entonación en interpretación simultánea inglés británico-español peninsular. Aplicaciones a la didáctica y la investigación en la interpretación de lenguas. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, España.
- NORTHCOTT, J. (2001). Towards an ethnography of the MBA classroom a consideration of the role of interactive lecturing styles within the context of one MBA programme. *English for Specific Purposes*, 20, 15-37.
- PICKERING, L. (2004). The structure and function of intonational paragraphs in native and non-native speaker instructional discourse. *English for Specific Purposes*, 23, 19-43.

- ROWLEY-JOLIVET, E., & CARTER-THOMAS, S. (2005). Genre awareness and rhetorical appropriacy: Manipulation of information structure by NS and NNS scientists in the international conference setting. *English for Specific purposes*, 24(1), 41-64.
- SANTASUSANA, M. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Editorial Grao.
- TARABAY YUNES, F. (2002). El género discursivo de la clase magistral: el discurso académico como un conjunto de géneros discursivos. *Compendium revista de investigación científica*, 8. Recuperado de <http://www.ucla.edu.ve/dac/compendium/compendium8/discurso.htm>
- THOMPSON, S. E. (2003). Text-structuring metadiscourse, intonation and the signaling of organization in academic lectures. *Journal of English for Academic Purpose*, 2, 5-20.
- VENTOLA, E., SHALOM, C., & THOMPSON, S. (2002). *The Language of Conferencing*. Frankfurt: Peter Lang.
- VILLAR, C. M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 10, 130-172.
- YULE, G. (1980). Speakers' topics and major paratones. *Lingua*, 52(1-2), 33-47.

Simposio Temático

**Géneros textuales desde la  
perspectiva de la lingüística  
sistémico-funcional: la enseñanza de  
la lectura y la escritura**

## Resumen del Simposio Temático

# Géneros textuales desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional: la enseñanza de la lectura y la escritura

### Coordinadores

#### Liliana Anglada

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
lilanglada@gmail.com

#### Cristina Boccia

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Cuyo  
cristinaboccia@gmail.com

#### Ana Inés Calvo

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba  
anainescalvo@gmail.com

**E**n las últimas tres décadas, diferentes propuestas fundadas en marcos teóricos diversos como Inglés para Propósitos Específicos, Nueva Retórica y Escuela de Sídney han contribuido al desarrollo de la enseñanza de la lectura y la escritura basada en el concepto de género discursivo (Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995; Bhatia, 1993, 2004; Freedman & Medway, 1994; Hyland, 2004; Johns, 2002; Miller, 1994; Paltridge, 2001; Swales, 1990, 2004). La Escuela de Sídney, que se desprende de la Lingüística Sistémico-funcional (LSF), propone un acercamiento a la noción de géneros basada en dos conceptos fundamentales: el propósito comunicativo que guía la creación de un texto y las etapas que contribuyen a su desarrollo y consecución. Estas etapas constituyen configuraciones de significados que se expresan a medida que se despliega el texto y a través de recursos de la lengua que los codifican. James Martin (2009) define al género como “actividad social enfocada hacia una meta o propósito que se desarrolla mediante etapas” (p. 13) y formula una propuesta teórica que ha sido complementada por una pedagogía especialmente diseñada para la producción de géneros, conocida como el ciclo para la enseñanza y aprendizaje de géneros (Martin & Rose, 2012). De este marco teórico-descriptivo-pedagógico se origina la pedagogía Leer para Aprender (Martin & Rose, 2008; Reading to Learn, 2018; Rose & Martin, 2012), la cual se centra en la reflexión lingüística explícita y andamiada, especialmente diseñada para la enseñanza de la lectura, pero que también se extiende a la enseñanza de la escritura. La Teoría de Géneros se ha desarrollado ampliamente al recontextualizarse mediante el abordaje de textos provenientes de variados ámbitos académicos y campos profesionales (Christie & Derewianka, 2008; Coffin, 1997, 2006; Cope & Kalantzis, 1993; Hood, 2010, 2011; Martin & Rose, 2008; Moyano, 2004; Navarro, 2014) y al indagar acerca de la enseñanza de los géneros a diversos grupos de estudiantes y en distintos niveles educativos (Bazerman, Bonini & Figueiredo, 2009; Boccia et al, 2013; Marinkovich & Morán, 1998; Moyano, 2007, 2010, 2014, 2018; Natale, 2012; Rojas García, Olave Arias & Cisneros Estupiñán, 2016; Rose & Martin, 2012). Este simposio se plantea como un espacio para el diálogo entre docentes-investigadores abocados a la enseñanza y al estudio de géneros textuales y para la puesta en común de preocupaciones, experiencias, hallazgos, y reflexiones que derivan de esas actividades y de la recontextualización, ajustes y avances que se han realizado a partir de la utilización del marco propuesto por la Escuela de Sídney. Este simposio convoca a especialistas que trabajen no solamente desde esa perspectiva sino también a especialistas que lo hagan desde otros enfoques relacionados con fundamentos teóricos provenientes de la LSF.

**PALABRAS CLAVE:** lingüística sistémico funcional; escuela de Sídney; géneros textuales; lectura; escritura

# Contribuições do ciclo de ensino e de aprendizagem para o trabalho com a dissertação-argumentativa do enem: uma abordagem sistêmico-funcional

Cícera Alves Agostinho de Sá  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
cicalvesdsa@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) explora o gênero de texto dissertação-argumentativa em todas as edições, desde 1998. Escolas de Ensino Médio ampliam a carga horária destinada ao trabalho com a Redação, em virtude de seu resultado corresponder à nota de uma das áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a garantia de uma nota significativa na Redação do ENEM amplia as possibilidades de acesso à Educação Superior, em razão do peso de área que a nota da Redação assume no resultado do Exame. Embora o gênero de texto seja fixo e as instituições educacionais realizem um amplo investimento no tempo pedagógico em produções dessa natureza, os resultados anuais apontam uma dificuldade substancial dos candidatos para contemplar, em sua produção, as competências avaliadas na Redação.

Propomos a abordagem do gênero com base na proposição didático-pedagógica do ciclo de ensino-aprendizagem, desenvolvido pela Escola de Sidney, filiada à Linguística Sistêmico-Funcional, como estratégia de organização do trabalho na etapa, a fim de que os candidatos ampliem suas habilidades concernentes à produção de textos que atendam às exigências estabelecidas na competência 2, onde se situa as orientações referentes à produção da tese.

A organização do trabalho com a redação do ENEM em estágios se organiza com base nas seguintes etapas: o primeiro estágio do ciclo explora os aspectos culturais e situacionais envolvidos na constituição do contexto social do gênero; o segundo estágio se centra no propósito social do gênero, analisado com base em aspectos sistêmicos e funcionais; o foco do terceiro estágio aponta para o trabalho colaborativo entre alunos e professores, com foco em pesquisas, análises e discussões que subsidiam a produção coletiva do gênero de texto dissertação-argumentativa; o quarto e último estágio subsidia o trabalho do professor para mediar a produção final individual de um texto dissertativo-argumentativo.

Para tanto, analisaremos propostas de produção do gênero em livros didáticos do 3º ano Ensino Médio, na perspectiva de identificarmos em que medida os estágios propostos no ciclo de ensino-aprendizagem da dissertação-argumentativa estão

presentes nesse instrumento, além de adotarmos as categorias da estrutura temática para analisarmos a tese de texto dissertativo-argumentativo, posto que essa é constituída pelo Tema e Rema.

O presente artigo contempla os seguintes aspectos: a primeira seção aborda a categorização dos gêneros do discurso; a segunda seção explora as orientações legais para o trabalho com os gêneros; a terceira seção trata das categorias situadas na estrutura temática associada à Metafunção Textual, com base na Gramática Sistémico-Funcional; a quarta seção traz orientações para o trabalho com o gênero de texto dissertação-argumentativa, com base no ciclo de ensino-aprendizagem; a quinta seção contempla a análise de propostas de produção de texto dissertativo-argumentativo, com base em categorias da Metafunção Textual e orientações constantes no ciclo de ensino-aprendizagem.

Na sequência tratamos da categorização dos gêneros de texto, com foco nos gêneros secundários.

## **GÊNEROS DO DISCURSO PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS**

Os gêneros são definidos por Bakhtin (2000, p. 279) “como tipos relativamente estáveis de enunciados”. A estabilidade dos enunciados se encontra associada aos elementos que possibilitam a caracterização dos gêneros do discurso, evitando que um gênero seja confundido com os demais.

Os elementos que caracterizam os enunciados são conteúdo temático, composição e estilo. O assunto do gênero do discurso se situa no plano do conteúdo temático e trata da mensagem produzida. Os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua se situam no plano do estilo. Na composição se situam os elementos que caracterizam a organização, disposição e acabamento do gênero do discurso, concernente a sua estrutura formal.

A discussão acerca do nível de complexidade dos gêneros do discurso não é recente, posto que Bakhtin (2000, p. 280) categoriza-os em primários e secundários, com base na seguinte definição:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Imporá, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo).

Conforme proposto pelo autor, os gêneros primários são assim categorizados por apresentar uma composição composicional que se realiza por meio do uso de recursos estruturais simples, identificados com mais facilidade e clareza por enunciadores.



Os gêneros secundários, por sua vez, remetem a realizações comunicativas mais complexas, a exemplo do que se observa em relação à produção do gênero de texto dissertativo-argumentativo, que embora seja amplamente explorado por professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, os concludentes que participam do ENEM na condição de candidatos apresentam sérias dificuldades no domínio das competências avaliadas no Exame.

Os gêneros do discurso que se situam no grupo dos gêneros secundários são construídos por meio do uso de uma linguagem mais elaborada, que se caracteriza pela utilização da norma culta padrão, amplamente explorada pela Educação Básica, nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar de os estudantes explorarem os aspectos associados ao estilo ao longo de um período de escolarização regular de aproximadamente doze anos, esses também apresentam dificuldades no domínio da norma culta.

Outro fator que pode ser apontado como desafiador à produção de texto dissertativo-argumentativo que atenda as exigências do Exame se encontra relacionado ao domínio do conteúdo temático, posto que os estudantes que assumem a condição de candidatos apresentam habilidades reduzidas para estabelecer conexões entre os problemas explorados na proposta de redação, de ordem social, científica, cultural ou política e a vida prática.

É pertinente que o docente que media o trabalho com a redação oriente o estudante a estabelecer conexões entre as estratégias utilizadas no contexto de vida real e a definição de uma tese, a construção dos argumentos e a definição de possíveis soluções para o problema discutido no texto.

Na sequência, exploramos em uma abordagem sucinta as orientações legais para o trabalho com gêneros do discurso.

## **UMA ABORDAGEM LEGAL DOS GÊNEROS**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Portuguesa (1998) aponta para a urgência de que se processem mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem desse componente curricular, implicando no investimento sistemático em ações que se voltem à pesquisa, análise, seleção de informações, produção de síntese, negociação de significados, como cooperação.

Conforme ainda esse documento, o trabalho precisa se pautar na natureza transdisciplinar da linguagem, posto que essa constitui a capacidade humana de articular significados e compartilhá-los por meio do uso de sistemas arbitrários de comunicação. Esses sistemas são múltiplos e contemplam as diferentes possibilidades de realização da língua, das quais a metalinguagem se apresenta como uma vertente de análise.

O trabalho com a linguagem deve pautar-se na premissa de que todo ato de linguagem comporta a produção de sentidos. Logo, “O processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem. (BRASIL, 1998, p. 18)” Nessa perspectiva, o docente precisa contemplar em seu planejamento situações reais de uso da linguagem, promovendo reflexões sobre esses usos.

Tais atividades precisam contemplar os textos escritos, orais e multimodais, considerando certo equilíbrio, visto que a compreensão de que as realizações orais precisam ser tomadas como objeto de análise é recente, visto que até o século XX predominou o trabalho com o texto escrito.

Outra inserção que aconteceu no plano do trabalho com o texto posterior à instituição dos PCNs (1998) foi o reconhecimento do caráter multimodal de diversos gêneros do discurso, que vem sendo explorados pela escola. A constituição multimodal de inúmeros gêneros aponta para a necessidade de a escola explorar o propósito referente ao uso de distintos recursos, reconhecendo que as escolhas são intencionais e implicam em leituras realizadas com base na materialidade textual.

No caso específico da redação do ENEM, a delimitação das margens, o uso de letra legível e a definição do número de parágrafos são alguns critérios que se situam na organização multimodal do gênero, posto que embora as orientações gerais para a produção do texto sejam únicas, a materialização dessas orientações ocorre de modo singular em cada texto.

Foi com base nos PCNs (1998) que o trabalho com o texto passa a ser melhor realizado pela escola, posto que conforme esse referencial legal “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.” (BRASIL, 1998, p. 18)

Logo, a escola fundamenta seu trabalho explorando o texto, e suas múltiplas possibilidades de realização, conforme tratado na presente seção, posto que os enunciados verbais, escritos e multimodais são explorados como realizações linguísticas que se situam no esboço da linguagem verbal.

## **O TEXTO COMO MENSAGEM NA METAFUNÇÃO TEXTUAL**

A Gramática Sistémico-Funcional explora o texto com base em categorias associadas aos contextos de situação e cultura. O contexto de cultura é uma categoria mais ampla, posto que contempla as construções associadas às práticas, crenças e valores, situadas no macrocontexto; já o contexto de situação é o ambiente imediato ao texto, constituído por variáveis, das quais decorrem as metafunções.

A variável de campo comporta a ação social que está sendo realizada pelos participantes; a variável de relações compreende a interação estabelecida pelos

interlocutores, tratando dos participantes, dos papéis que eles desempenham, do grau de controle entre os participantes, da distância social e do grau de formalidade, dentre outros fatores; a variável de modo contempla a função que a linguagem exerce no processo de utilização da linguagem.

Da variável de Campo decorre a Metafunção Ideacional, que se desdobra nas funções experiencial e lógica. A função experiencial é adotada na construção de representações de mundo, com base em orações que constituem seu objeto de análise. A função lógica comporta análise realizada com base em complexo oracional.

Da variável de Relações resulta a Metafunção Interpessoal, que apresenta um conjunto de categorias que podem ser adotadas no exame de realizações para se discutir como se processa a interação entre os participantes envolvidos em um evento comunicativo.

Da variável de Modo decorre a Metafunção Textual, assim definida por Fuzer e Cabral (2014):

Na metafunção textual, a oração é vista como mensagem e consiste de um Tema acompanhado de um Rema, sempre nessa ordem. O que quer seja escolhido como Tema aparece no início da oração. O Tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto. Assim, a variável contextual modo tende a determinar as formas de coesão (elipse, referência, substituição), os padrões de voz e tema (voz ativa e passiva), as formas dêiticas (exofóricas, referenciais) e a continuidade léxico-lógica (repetição). (FUZER; CABRAL, 2014, p. 38)

As categorias citadas na definição da Metafunção Textual se situam na Estrutura Temática do texto. O Tema ocorre sempre no início da oração, se apresentando como o responsável por desempenhar as seguintes funções: estabelecer ligações entre a oração em análise e as anteriores; reiterar o assunto ao longo do texto; estabelecer contexto para apresentação do termo posterior, denominado como Rema.

O Rema é sempre o restante da mensagem, construída com base na oração. É o Rema o responsável pelo desenvolvimento do Tema. Há casos em que o Rema sofre subdivisões, constituindo ocorrência de Rema superordenado, conforme se observa na amostra a, trazida de Fuzer e Cabral, 2014, p. 114:

a) Quatro funções básicas têm sido convencionalmente atribuídas aos meios de comunicação de massa: informar, divertir, persuadir, e ensinar.

O Tema da oração, relativo à construção 'Quatro funções básicas' assume a função de sujeito da oração. Estamos diante da ocorrência de Tema não marcado, visto que no

geral o Tema assume a função de sujeito da oração, uma vez que ocorre na parte inicial da oração.

O Rema da oração compreende o desenvolvimento do Tema e começa com a locução verbal 'têm sido [...] atribuídas'. No caso específico da ocorrência em discussão, estamos diante de um uso marcado pela subdivisão do Rema.

Na sequência tratamos da abordagem do gênero de texto com base na pedagogia de gênero, desenvolvida pela Escola de Sidney.

### **CICLO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES**

A pedagogia de gêneros passou por diferentes etapas de adequação até atingir o modo de organização que se analisa na presente seção. Essa organização pedagógica é conhecida como ciclo de ensino-aprendizagem. O trabalho com essa proposta se organiza em estágios, conforme indicado na seguinte citação:

No primeiro estágio, os estudantes são expostos a uma quantidade de textos representativos de dado gênero. Durante esse estágio, estudantes e professor identificam o contexto cultural e situacional em que os textos daquele gênero funcionam, a que propósitos sociais servem, de que modo os elementos estruturais refletem suas funções e como os traços linguísticos realizam essas funções. Como tal, o primeiro estágio segue da discussão do contexto e do propósito social para uma descrição/análise do registro e da linguagem. No segundo estágio, estudantes e professores se envolvem numa negociação conjunta seguida da construção de um texto dentro do gênero, primeiramente pesquisando, desenvolvendo conhecimento sobre o conteúdo, tomando notas, observando, esquematizando e finalmente trabalhando colaborativamente para produzir uma versão do gênero. No estágio final, os estudantes constroem de forma independente uma versão do gênero, pesquisando para desenvolver conhecimento sobre o conteúdo, rascunhando o texto, trocando ideias com professor e colegas, revisando, avaliando e finalmente publicando o texto. (BAWARSHI; REIFF, 2010, p. 52)

A primeira etapa do ciclo contempla o investimento que o docente realiza na apresentação e discussão de exemplos de gêneros do texto explorado no ciclo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho possibilita a identificação do contexto cultural e situacional associado ao gênero. Além do contexto, nesse estágio estudantes e professores exploram os propósitos sociais do gênero, como também o modo como os elementos estruturais desempenham sua função, além dos traços linguísticos que desempenha cada uma delas.

A segunda etapa denominada como estágio se realiza com foco em uma negociação conjunta entre alunos e professores que se pauta na realização de pesquisas, ampliação de conhecimentos acerca do conteúdo, registro de anotações e levantamento das informações necessárias à produção da versão colaborativa do gênero. Trata-se de atividades que primam pelo protagonismo juvenil, posto que os combinados entre

docentes e discentes no geral possibilitam aos estudantes definir os aspectos que eles desejam aprofundar em relação ao gênero de texto. A mediação do professor assegura indicações aos estudantes acerca de aspectos que são pertinentes face ao gênero e assunto em discussão, sem no entanto impedir que o estudante defina os aspectos e elementos que podem ser aprofundados, possibilitando o investimento na aprendizagem significativa.

A terceira e última etapa contempla estratégias múltiplas que possibilitam a troca de ideias entre professores e alunos, no estágio voltado à produção da versão final individual do gênero de texto. A ampliação das pesquisas se apresenta como a possibilidade de ampliação dos conhecimentos construídos ao longo da sequência, que são sistematizados na versão final do texto e podem ser modificados com base nas indicações que decorrem de orientações, quando ocorre uma revisão entre pares, ou mesmo a reelaboração da primeira versão da produção final individual.

As atividades propostas para o ciclo precisariam ser desenvolvidas no formato cíclico, estando essa proposta aberta a adequações e (re)direcionamentos das atividades que, desenvolvidas em regime colaborativo entre docente e discentes, podem contribuir para que novas aprendizagens sejam capitalizadas.

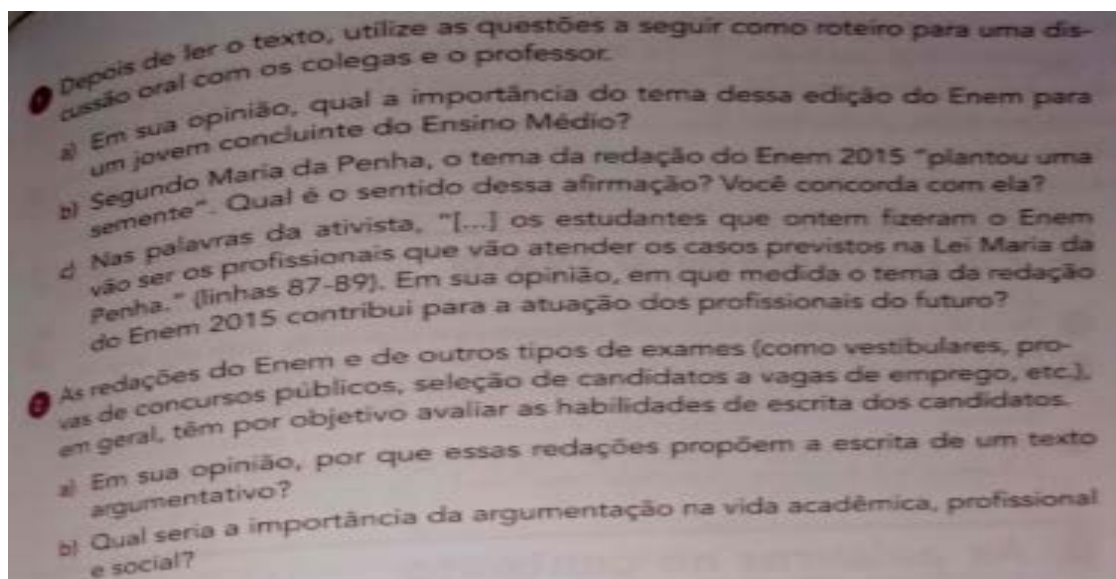
Na sequência, identificamos indícios dos estágios do ciclo de ensino-aprendizagem em uma seção que orienta a produção do texto dissertativo-argumentativo em um livro didático aprovado no PNL 2018, além da análise de orações com base nas categorias Tema e Rema.

## **DA TEORIA À PRÁTICA: CICLO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO**

A abertura da seção que orienta a produção do gênero de texto dissertação-argumentativa adotada para análise traz na abertura o texto Redação do Enem 2015 “plantou uma semente” diz Maria da Penha, cujo assunto versa sobre a violência contra a mulher. A utilização de texto que exemplifica o gênero em estudo converge com as orientações presentes no primeiro estágio do ciclo de ensino-aprendizagem, que prevê a utilização desse recurso, com base no qual podem ser identificados elementos associados ao contexto cultural e situacional do texto, com foco em seu propósito social, nos recursos que sistematizam sua estrutura e ainda na identificação dos traços linguísticos responsáveis pela realização dessas funções.

Após a disposição do texto citado, observamos a disponibilidade de uma série de questionamentos, organizados em torno das questões 1 e 2, conforme se pode observar no seguinte excerto:

Excerto 1: Atividade proposta com base em texto dissertativo-argumentativo

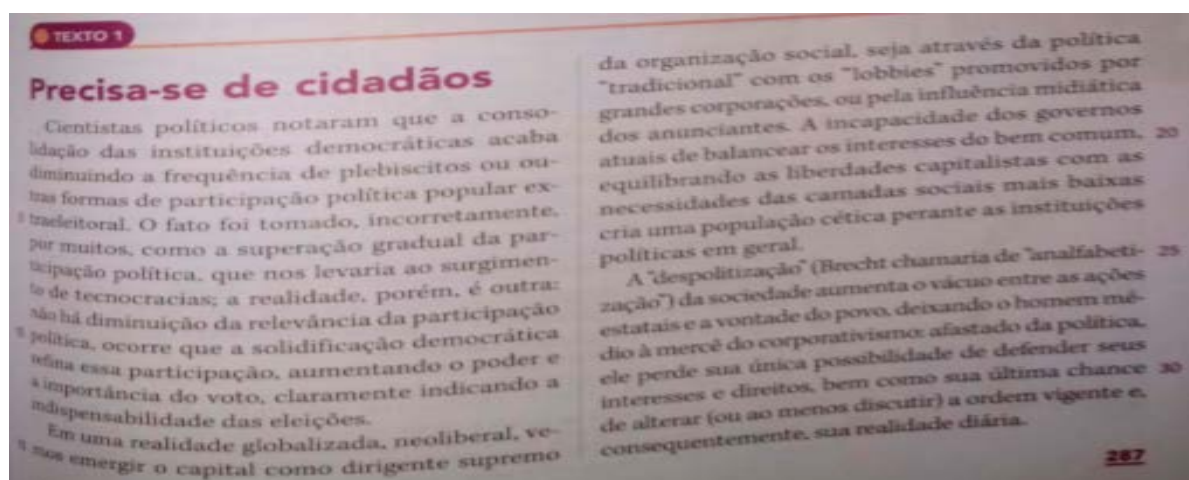


Ressaltamos a pertinência da orientação geral à realização da atividade, que consiste em uma discussão oral, envolvendo alunos e professor. A prática de linguagem oralidade vem ganhando espaço em livros didáticos aprovados nas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático, a exemplo da atividade em análise.

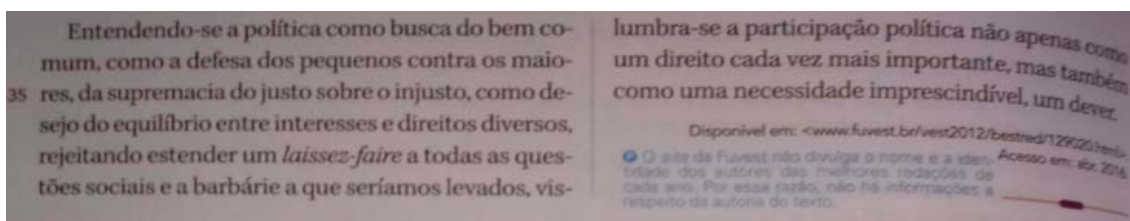
Os questionamentos provocam os estudantes a expor seus conhecimentos e pontos de vista sobre o gênero de texto dissertativo-argumentativo, explorando a pertinência da argumentação nas esferas da vida social, acadêmica e profissional.

Na sequência dispomos o texto 2 para análise:

Excerto 2: Texto 2



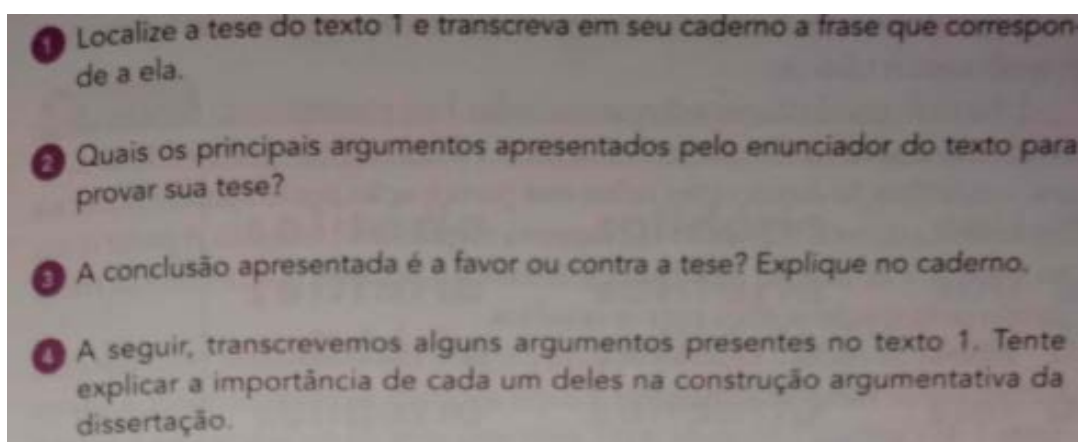




O segundo texto trata da participação política como estratégia pertinente à garantia de direitos e deveres, posto que a consolidação da cidadania se encontra atrelada à vivência dos direitos e deveres. Após o texto 1 estão dispostas duas seções: na seção Para entender o texto se encontram dispostos três questionamentos que tratam da solicitação de título eleitoral como prática de cidadania, além de problematizar acerca do voto como veículo de participação social.

Na seção As palavras no contexto observa-se uma série de questionamentos que trata da definição de termos com base no conhecimento de mundo do estudante, que é orientado a não definir os termos cujos significados ele desconhece.

#### Excerto 3: Atividade 3



A atividade ‘Linguagem e texto’ solicita ao estudante que localize a tese, bem como os argumentos produzidos para sustentá-la. Outra provocação trata da análise da conclusão, considerando como base à análise a tese, na perspectiva de diagnosticar se a conclusão apresenta defesa contrária ou favorável a ela. O questionamento seguinte solicita a identificação e explicação dos argumentos adotados no texto.

Na tese do texto “[...] a consolidação das instituições democráticas **acaba diminuindo a frequência de plebiscitos ou outras formas de participação política popular extraeleitoral.**”, a expressão nominal marcada em itálico consiste no Tema, que se caracteriza como não marcado, pois assume a função de sujeito da ação. O Rema se



encontra marcado em negrito, e se caracteriza pelo desenvolvimento do Tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero de texto dissertativo-argumentativo se situa no grupo dos gêneros secundários, dada a sua complexidade, representada nos resultados da avaliação da redação do ENEM.

O contato inicial com textos exemplificadores do gênero dissertativo-argumentativo é uma prática recorrente, visto que cada proposta apresenta sempre um exemplo na abertura. No entanto, a seção analisada mostra a ausência de orientação para investimento em levantamento de dados e informações para a construção coletiva do texto. Observamos ainda a ausência de orientações para revisão e avaliação do texto final produzido individualmente.

A utilização das orientações constantes no ciclo de ensino-aprendizagem e das categorias da Metafunção Textual Tema e Rema pode contribuir com a ampliação das habilidades avaliadas na redação do ENEM.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. Traduzido por Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. Introdução à gramática sistémico-funcional em língua portuguesa. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

## O gênero “redação” no exame nacional do ensino médio brasileiro pela perspectiva do ciclo de ensino e aprendizagem da escola de sydney

Fabiane Dalben de Faria  
PPGL/Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP  
fabiane\_d@yahoo.com.br

Orlando Vian Jr.  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP  
orlando.unifesp@gmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar y discutir aspectos del planeamiento y la implementación de un curso, en el que el género “redacción” del Examen Nacional de la Enseñanza Secundaria fue utilizado para enseñar producción escrita, apoyándose en el Ciclo de Enseñanza y Aprendizaje de la Escuela de Sídney (ROSE; MARTIN, 2012). Adoptando una metodología cualicuantitativa basada en documentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), fueron analizados 301 textos producidos por 60 alumnos. Para una reflexión lingüística y andamiada, que debe impregnar el trabajo siguiendo la propuesta de la Escuela de Sídney, el marco teórico se centra en el Sistema de Modalidad (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004) y la noción de alfabetización propuesta por Halliday (1996). Los resultados demuestran que los alumnos utilizan verbos auxiliares modales en sus textos, siendo el verbo deber el más frecuente, y, también, metáforas interpersonales tales como es necesario y hay que con la función de moldear la presentación de las propuestas de intervención social. El uso recurrente de operadores modales que indican alto compromiso con las propuestas de intervención social presentadas aumentó a lo largo del curso, revelando que los alumnos pasaron a adoptar actitudes más críticas y protagónicas en sus redacciones. Estos resultados comprueban lo propuesto por Halliday (1996), de que el dominio de la lengua asume un papel importante en el desarrollo de los procesos de alfabetización.

**PALABRAS CLAVE:** género “redacción del ENEM”; Escuela de Sídney; Ciclo de Enseñanza y Aprendizaje; gramática sistémico funcional

\* Graduada em Letras/Licenciatura Plena pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na área de Estudos Linguísticos. Atua como docente do Ensino Fundamental II, na área de Língua Portuguesa, e no Ensino Médio com ensino de produção textual. Tem experiência em cursos de formação de professores e foi orientadora educacional do programa REDEFOR oferecido pela Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo.

\*\* Mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolveu estágios pós-doutorais na PUC-SP e na Universidade de Sydney, Austrália. Atua na graduação em Letras/Inglês e na pós-graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orienta pesquisas de iniciação científica, mestrado e pós-doutorado no campo da Linguística Aplicada e que adotam a Linguística Sistémico-Funcional como perspectiva teórica e metodológica. Suas publicações e áreas de pesquisa incluem o ensino-aprendizagem de inglês, análises e descrições de gêneros do discurso, multiletramentos e multimodalidade

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir aspectos do planejamento e implementação de um curso em que o gênero “redação” do Exame Nacional do Ensino Médio brasileiro foi utilizado para o ensino da produção escrita com base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012). Adotando uma metodologia quali-quantitativa com base em documentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), foram analisados 301 textos produzidos por 60 alunos. Para a reflexão linguística e andaimada, que deve permear o trabalho conforme proposto pela Escola de Sydney, o arcabouço teórico está centrado no Sistema de Modalidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004) e na noção de letramento proposta por Halliday (1996). Os resultados demonstram que os alunos empregam em seus textos verbos auxiliares modais, sendo o verbo *dever* o mais frequente, e, também, metáforas interpessoais tais como *é necessário...* e *é preciso...*, com a função de modalizar a apresentação das propostas de intervenção social. O uso nos textos de ocorrências de operadores modais que indicam alto comprometimento com as propostas de intervenção social apresentadas aumentou ao longo do desenvolvimento do curso, revelando que os alunos passaram a adotar posturas mais críticas e protagonistas em suas redações, comprovando, como proposto por Halliday (1996), que o domínio da língua assume papel importante no desenvolvimento dos letramentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** gênero “redação do ENEM”; Escola de Sydney; Ciclo de Ensino e Aprendizagem; gramática sistémico-funcional

## GÊNERO TEXTUAL, GRAMÁTICA E O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

O ensino da produção escrita no Brasil tem sido, constantemente, alvo de críticas por se preocupar, na maioria das vezes, apenas em ensinar aos alunos fórmulas para a escrita dos mais diversos gêneros textuais, desconsiderando seu contexto de produção e, também, ignorando os conhecimentos que já fazem parte de seus repertórios.

Esse modelo de ensino baseia-se na preocupação com os exames vestibulares de seleção para universidades particulares e também para as públicas, federais e estaduais do país, cujas provas, em sua maioria, são compostas, além de questões de múltipla escolha e dissertativas, de uma produção escrita na qual se avaliam as habilidades e competências dos candidatos na produção de um texto. Nesse contexto figura o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), segundo maior exame vestibular do mundo, que, além de ser usado para medir a qualidade do ensino no país, passou a ser um modo de classificar os alunos para ingresso nas universidades e, por essa razão, influencia, fortemente, o currículo escolar brasileiro, inclusive o de ensino de produção escrita, fato que fez surgirem cursos preparatórios específicos para as produções escritas do ENEM, geralmente chamadas “redações”.

Daí o foco deste texto no ensino de produção de texto por uma perspectiva mais condizente com a realidade, que conceba a produção escrita como uma prática de letramento, e não apenas como uma receita em que fórmulas de uso de conjunções e outros conectores textuais ou elementos coesivos são ensinadas.

A proposta aqui apresentada toma por base a pesquisa Faria (2019) e vislumbra a produção textual como uma atividade multifacetada, cujo ensino é concebido como uma prática de letramento e que, para tal, gêneros textuais são eleitos como objeto de ensino. Como não se constrói um texto e nem sentidos nele sem uma estruturação gramatical, a gramática também tem um papel relevante em uma proposta desse tipo.

Associando esses elementos, portanto, apresentamos uma experiência em que esses aspectos são explorados, com base na noção de letramento, como proposta por Halliday (1996) e, para a prática pedagógica, são adotados os princípios da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012). Por fim, para verificação do impacto do ensino explícito da gramática para a produção de textos, analisamos as produções dos alunos para explicitar os mecanismos linguísticos por eles utilizados em seus textos.

Para atingir este objetivo, organizamos este texto em seis seções. Além desta introdução, na seção 2 discutimos os elementos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney e como seus elementos foram operacionalizados na prática de sala de aula. É apresentada, na seção 3, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como seus participantes e o contexto em que foi realizada. Em seguida, na seção 4, os dados obtidos a partir da produção textual dos alunos são analisados e discutidos com base no uso da modalidade e, por fim, na seção 5, discutimos os resultados, seguidos das nossas considerações finais.

## GÊNERO E GRAMÁTICA

A abordagem para o ensino da leitura e da escrita proposta pela Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012), geralmente referida como Pedagogia com base em Gêneros, tem como proposta o ensino explícito da língua a partir do funcionamento dos textos pertencentes aos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Embasando essa proposta está o princípio de que as atividades propostas devem propiciar práticas andaimadas aos estudantes, de forma a auxiliar na aquisição dos conhecimentos linguísticos e das habilidades de estrutura textual que possibilitem a produção de textos. As práticas andaimadas, assim, são direcionadas ao domínio do gênero exigido pelo currículo escolar.

A pedagogia utiliza o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (doravante CEA) para o ensino da leitura e da produção de texto, compreendendo as etapas cíclicas de Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual, como ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)



Fonte: Traduzido de Martin e Rose (2012, p. 147)

Para o trabalho com as fases do ciclo, não há uma sequência predeterminada ou estanque. O professor, ao trabalhar com o CEA, opta pela fase que for mais conveniente ao seu trabalho de sala de aula.

Por meio da Figura 1, também é possível perceber que as três fases centrais estão relacionadas à escrita propriamente dita, como será discutido na seção 4, focando em construção de períodos, escrita de períodos e ortografia. O professor, a partir dos padrões de linguagem típicos de cada gênero a ser ensinado, trabalha tais estruturas para que o conhecimento sobre aquele gênero seja construído, tanto do ponto de vista de sua estrutura esquemática – como os textos pertencentes a determinado gênero se organizam a partir de seus objetivos sociocomunicativos em estruturas esquemáticas de modo a atingir tais objetivos –, quanto das escolhas lexicogramaticais comuns ao tipo de texto.

No caso específico da experiência aqui descrita, o foco será na modalidade, por ser a estrutura típica utilizada para que sejam feitas as propostas de intervenção nos textos que tomam como base a redação do ENEM.

Pelo fato de o Sistema de Modalidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) ser bastante amplo, restringimos, para apresentação neste texto, apenas ao fenômeno em si e suas possibilidades de modulação e modalização. Remetemos àqueles interessados em um maior detalhamento sobre o sistema ao capítulo 4 de Halliday e Matthiessen (2014, pp. 143-150), em que os sistemas de Polaridade e Modalidade são abordados.

Em linhas bem amplas e gerais, sinalizamos, com base em Halliday e Matthiessen (2014, p. 147) que o que o Sistema de Modalidade faz é “interpretar a região de incerteza que está entre o ‘sim’ e o ‘não’”. Essa “região de incerteza”, desse modo, prescinde da existência de dois tipos de modalidade: a modalização (conhecida como epistêmica em outras teorias) e a modulação (conhecida como deôntica em outras teorias). Por meio dos mecanismos de modalização, o produtor textual expõe sua opinião sobre o que expressa e por meio dos mecanismos de modulação, por seu turno, o falante/escritor argumenta em relação à obrigação ou inclinação das propostas. A modalização, por outro lado, está relacionada à certeza, probabilidade – quando se expressa a possibilidade/probabilidade de algo – e usualidade, quando se expressam julgamentos em relação à frequência com que algo acontece.

Esses aspectos serão utilizados para a análise, na seção 4, dos usos dos operadores modais feitos pelos alunos nas propostas de intervenção em seus textos. Na próxima seção, apresentamos os aspectos metodológicos relativos à pesquisa.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Adotamos uma metodologia quali quantitativa pedagógica baseada em documentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), uma vez que procedemos a análises quantitativas das ocorrências de modalidade nas propostas de intervenção e, posteriormente, analisamos

qualitativamente tais ocorrências nos textos em que ocorrem.

Foram analisados 301 textos dissertativo-argumentativos produzidos a partir de propostas que seguiram o mesmo modelo das propostas de redação do ENEM, por 60 alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio e do curso pré-vestibular de duas escolas da rede privada do estado de São Paulo, que foram divididos em duas turmas, compostas uma por 21 alunos e outra por 39.

A prova de redação do ENEM consiste na produção analógica de um texto sobre tema de ordem social, política, científica ou artística, devendo o candidato desenvolver esse tema e elaborar uma proposta de intervenção para o problema apresentado, sem desrespeitar os Direitos Humanos. Dessa forma, não basta ao candidato criticar, é preciso que ele proponha um esboço de política pública para a solução do problema apresentado, principal característica na distinção entre a prova de redação desse exame e as provas de redação de outros vestibulares nacionais.

Na grade de correção do exame, a competência que avalia este trabalho propositivo do estudante é a competência V, apresentada como: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (BRASIL, 2016).

A fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de conhecimentos sobre o sistema linguístico de produção de sentidos e esclarecer a eles as características dessa prova e os saberes que ela privilegia, foi desenvolvida, nas duas escolas, uma Oficina de Redação, realizada no contraperíodo escolar, cuja duração foi de sete semanas, com duas aulas semanais de 45 minutos, totalizando 90 minutos de trabalho semanal com cada grupo de alunos. Ao longo dessas aulas, foram trabalhadas as cinco competências avaliadas pelo ENEM, a partir dos textos produzidos pelos alunos.

Cabe destacar que, por estudarem em escolas da rede privada cujo objetivo é a aprovação nos principais vestibulares do país, os participantes da pesquisa já contavam com um repertório acerca do exame, por essa razão, a primeira aula da Oficina foi destinada à escrita da primeira versão do Tema 1<sup>1</sup> selecionado para o trabalho, utilizada como escrita diagnóstica. A partir dessa primeira versão de texto, foram selecionados os principais conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas seguintes.

A fim de segmentar a análise dos dados, os 301 textos produzidos pelos alunos foram organizados eletronicamente em arquivos específicos que indicavam o Grupo 1 e o Grupo 2, além do tema e sua versão (escrita – T1, T2, T3 – ou reescrita – T1R, T2R, T3R), e salvos em formato texto sem formatação (.txt). Esse tipo de arquivo é específico para uso em programas de quantificação lexical e concordanciadores, como o *AntConc 3.5.6<sup>2</sup>*, software utilizado para a pesquisa.

1 Os três temas selecionados para o trabalho foram: (1) O aumento da expectativa de vida como desafio no Brasil; (2) Alternativas de combate à violência infantil no Brasil; (3) As complexidades do combate à homofobia no Brasil, conforme Faria (2019).

2 Software livre para os sistemas Windows, Mac OS X e Linux, desenvolvido por Laurence Anthony da Universidade de Waseda (Japão). Apresenta ferramentas para analisar frequência de palavras, palavras-chave, dentre outros.



## ANÁLISE DOS DADOS

Partindo dos aspectos metodológicos apresentados na seção 3, discutimos nesta seção os passos para a análise dos dados, que ocorreu em dois níveis principais. O primeiro nível está relacionado aos eventos e às práticas de letramento desenvolvidos ao longo do curso oferecido, a partir dos níveis e etapas do CEA, e sua contribuição para o letramento crítico dos alunos. Para o segundo nível, relacionado ao aspecto gramatical, são analisados os operadores modais que figuram nos 301 textos que compõem o corpus.

Como já mencionado na seção 2, o trabalho com o CEA é flexível e deve atender às necessidades do professor, assim, com essa liberdade e visando aos objetivos da Oficina de Redação, o trabalho com os níveis do CEA foi organizado tendo início, na segunda aula da Oficina, com os passos do nível 2. No entanto, a fim de encaminhar esta análise para o viés da modalidade presente na apresentação das propostas de intervenção social, exigidas na competência V, da redação ENEM, descrevemos na sequência o desenvolvimento dos três passos do nível 3 do CEA, realizada durante a aula 6 da Oficina de Redação<sup>3</sup>.

Como primeiro passo do Nível 3, foi trabalhada a construção do período. A primeira atividade dessa estratégia, como preparação para a construção do período, foi a leitura de três exemplos de propostas de intervenção social, característica exigida pela redação ENEM, com a finalidade de que os alunos reconhecessem tanto a estrutura quanto os elementos necessários para esta parte do texto. A partir dos exemplos apresentados, era solicitado aos alunos que tentassem listar os elementos constituintes das propostas de intervenção social. Assim, ao final da atividade, chegou-se à conclusão de que todos os exemplos mostravam ao menos uma das propostas com os elementos: (i) agente – aquele responsável por praticar a ação; (ii) ação – o que deve ser feito a fim de que o problema seja resolvido total ou parcialmente; (iii) modo – como a ação deve ser colocada em prática e (iv) efeito – qual o objetivo da ação proposta, além do (v) detalhamento de ao menos um desses elementos.

Foi possível observar, a partir da leitura dos exemplos apresentados aos alunos, que pode existir mais de uma proposta de intervenção social em cada texto. Além disso, outro aspecto importante, é a observação de que não existe uma ordem fixa para que os elementos identificados como constituintes das propostas sejam apresentados.

No segundo passo do CEA, foi trabalhada a ortografia. Na atividade, os alunos foram convidados a analisar a estrutura gramatical das propostas de intervenção social, observando o modo de funcionamento da língua na composição do gênero redação ENEM. Constata-se, a partir dos exemplos a seguir, que, ao apresentar a ação, os candidatos optam pela modalização. Assim, são comuns estruturas compostas de “metáfora modal”, como em (1) *é preciso que os órgãos especializados [...]*, além de “verbo modal+infinitivo impessoal”, como em (2) *Cabe aos cidadãos repudiar [...]* e em (3) *o governo deve promover*

<sup>3</sup> Para a descrição completa do trabalho com o CEA para o ensino da produção escrita, consultar Faria (2019). Para o embasamento teórico e metodológico do CEA, conferir Rose e Martin (2012) em inglês, ou Rose e Martin (2018), em espanhol.



*campanhas*. Essas estruturas identificadas nos exemplos influenciaram a produção textual do Tema III dos participantes, que apresentou maior incidência de propostas de intervenção social construídas com o verbo modal **dever**.

Após a análise dos exemplos, foi chamada a atenção dos alunos para o fato de que as escolhas linguísticas realizadas por eles evidenciavam o desejo de indicar uma ação que interferisse no problema em questão. Além disso, essas estruturas, dentre outras, também se mostram capazes de indicar os diferentes níveis de comprometimento e de responsabilidade do aluno autor do texto com o conteúdo da mensagem emitida. Para reforçar esse conteúdo, foram apresentados e analisados os exemplos (4) e (5):

(4) Torna-se evidente, portanto, que falta protagonismo entre os idosos. (T1CI3SA39)

(5) [...] o governo deve investir em empregos para a população[...] (T1CIPVA44)

A estrutura empregada na construção do exemplo (4) não pode ser considerada uma proposta de intervenção social, visto que não está explícito o desejo de interferir na questão; enquanto estruturas como a do exemplo (5) apresentam, claramente, a intenção do aluno de propor uma intervenção.

Finalmente, no passo 3, foi abordada a escrita dos períodos. Nessa fase, o objetivo foi auxiliar os alunos da Oficina a construírem as propostas de intervenção social de seus textos, para isso, foi-lhes apresentado um quadro com verbos e metáforas modais e sua classificação de acordo com o grau de modalidade que implicam.

A partir dos exemplos analisados, tanto da Cartilha do Participante ENEM 2017, quanto dos alunos da Oficina de Redação, e do quadro, esperava-se que os alunos incorporassem os elementos apresentados e discutidos na fase de desconstrução do texto e os incorporassem à estrutura das propostas de intervenção de seus textos alcançando, assim, bons resultados no exame.

O trabalho com o Nível 3 do CEA exemplifica o primeiro nível da análise realizada para este trabalho, relacionado aos eventos e às práticas de letramento desenvolvidos ao longo do curso oferecido, a partir dos níveis e etapas do CEA, e sua contribuição para o letramento crítico dos alunos.

O segundo nível de análise percorrido por este trabalho refere-se ao aspecto gramatical, no qual são analisados os operadores modais que figuram nos 301 textos que compõem o *corpus*.

A fim de reconhecer a proposta de intervenção no texto do aluno, é necessário, portanto, identificar o claro desejo de indicar uma ação que interfira no problema em questão. Dessa forma, é preciso buscar propostas com um caráter interventivo, ou seja, que apresentem o desejo de intervir em uma dada situação com a finalidade de modificá-la.

Nesse processo, algumas escolhas linguísticas evidenciam esse desejo e são capazes de auxiliar na identificação dessa proposta. Esse é o caso, por exemplo, do verbo auxiliar modal “dever” ou ainda de algumas construções com o verbo *ser* + *adjetivo*, como “é necessário”, “é preciso”, “é importante”, etc. Essas estruturas, dentre outras, são capazes de indicar os diferentes níveis de comprometimento e de responsabilidade do aluno autor do texto com o conteúdo da mensagem emitida. Assim, uma estrutura como a do exemplo (6), apenas apresenta um fato, uma constatação; enquanto estruturas como a do exemplo (7), a seguir, apresentam a intenção do aluno de claramente propor uma intervenção:

(6) “Torna-se evidente, portanto, que falta protagonismo entre os idosos” (T1CI3SA39)

(7) ... o governo **deve investir** em empregos para a população... (T1CIPVA44)

No exemplo (7), é possível perceber que os alunos empregaram alto grau de modalidade a fim de persuadir seu leitor. Esse exemplo evidencia o alto grau de comprometimento dos alunos com as propostas apresentadas em seus textos, reservando menos espaço para desacordos. Expressões como “**deve investir**”, que indica modalidade em seu nível mais alto, ainda são menos extremas do que o inequívoco “é” ou “não é”. Neste caso, essas expressões ajudam a construir o sentido de urgência do comando apresentado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise quantitativa dos 301 textos produzidos revelou que as escolhas lexicogramaticais relacionadas à modalidade presentes no *corpus* correspondem a 0,61% das palavras recorrentes no texto, ou 575 ocorrências, sendo expressas por meio de verbos modais. Essas 575 ocorrências encontram-se lexicalizadas de diferentes formas e expressas em diferentes tempos verbais, da mesma forma que se expressam por graus de comprometimento diferentes.

No Grupo 1, os modais mais utilizados pelos alunos na construção da proposta de intervenção social foram o operador modal **dever** (com 94 ocorrências) e **precisar** (com 18); já no Grupo 2, o operador modal mais empregado na construção das propostas foi **dever** (utilizado em 285 casos) e **cabere** e **poder** (com 43 ocorrências cada um).

Pode-se observar os usos de **dever** expressando os graus de obrigação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) a partir dos exemplos (8) e (9):

(8) ...E, para que possa haver um maior respeito com esse público, desde cedo, as escolas **devem** promover atividades e palestras que expliquem o processo pelo qual o

Brasil tem passado e a sua relação com os idosos, para que assim, haja uma diminuição dos desafios com o aumento da expectativa de vida e o Brasil esteja mais igualitário e preparado para acolher e lidar com a nova população idosa. (T1CC3SA5)

(9) ... O governo, sendo representado pelo Conselho tutelar, em parceria com o Ministério da Educação, com subsídios tirados de pequena parcela dos impostos, **deve** criar campanhas de conscientização, tanto para as crianças na tentativa de mostrar para elas que podem pedir ajuda, quanto para os pais. (T2CCPVA15)

Os excertos (8) e (9) constituem propostas – modulações, uma vez que os alunos da Oficina de Redação solicitam serviços/ações a serem realizados pelos órgãos que julgam responsáveis – como as escolas (8) e o governo (9). Segundo Halliday e Matthiessen (2004, 2014), o modulador **dever** é o modal deôntico prototípico de *valor alto* e indica *obrigação* ou *necessidade*. Os exemplos (8) e (9) apresentados fazem essa exposição, denotando a escolha realizada pelos alunos e revelando um grau alto de comprometimento com o discurso proferido em seus textos.

Vale ressaltar que o uso dos modais em geral aparece mais a partir da conclusão das redações, no momento em que os alunos apresentam as propostas de intervenção social a fim de cumprirem a exigência da competência V do ENEM, ou seja, no momento em que devem expressar comprometimento com o assunto abordado pelo tema da redação.

O emprego da modalidade, tanto com operadores modais quanto com metáforas de modalidade, aumentou ao longo das produções textuais, revelando que o trabalho desenvolvido a partir dos níveis do CEA teve resultado positivo na construção da argumentação nos textos.

Pelos resultados, ainda, é possível perceber o impacto do trabalho com os letramentos ativistas (HUMPRHEY, 2009), colaborando para que os alunos se coloquem criticamente frente aos problemas sociais apresentados pelas propostas de redação que, direta ou indiretamente, permeiam os contextos sociais dos quais esses estudantes fazem parte, comprovando, dessa forma, que o domínio da língua, como proposto por Halliday (1996), assume papel importante no desenvolvimento do letramento crítico dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo neste texto foi apresentar e discutir aspectos relacionados ao planejamento e à implementação de um curso em que o gênero “redação” do Exame Nacional do Ensino Médio brasileiro foi utilizado para o ensino da produção escrita com base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012). Por questões de delimitação de espaço, apresentamos apenas aspectos gerais da experiência. Àqueles interessados em um detalhamento e demais aspectos desenvolvidos, remetemos

o leitor ao trabalho de Faria (2019) e, para a relação dos gêneros com letramentos ativistas, remetemos a Vian Jr. e Faria (2019).

Com base nas produções que compõem o *corpus*, foi possível perceber pelos resultados que os alunos utilizaram em suas propostas de intervenção verbos auxiliares modais, sendo o verbo **dever** o mais frequente; empregaram, também, metáforas interpessoais, tais como é necessário e é preciso, principalmente com a função de modalizar a apresentação das propostas de intervenção social. Além disso, foi possível verificar nos textos que o número de ocorrências de operadores modais que indicam alto comprometimento com as propostas de intervenção social apresentadas aumentou ao longo do desenvolvimento do curso.

Fica evidente, com base nos resultados, que os alunos passaram a adotar posturas mais críticas e protagonistas em suas redações, o que se coaduna com a proposta de letramento concebida por Halliday (1996), em que o domínio da língua assume papel importante no desenvolvimento dos letramentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Guia do Participante: a redação do ENEM. 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)>. Acesso em: 26.dez. 2019.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter, 2004.
- FARIA, F.D. *A modalidade na competência V do ENEM: a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistémico-funcional*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. 2019.
- HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. *Literacy in Society*. London: Longman, 1996.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2014.
- HUMPHREY, S. *Adolescent literacies for critical social and community engagement*. Unpublished PhD Thesis. University of New England. Armidale, 2009.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ROSE, D.; MARTIN, J.R. *Learning to write, reading to learn – Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield and Bristol: Equinox, 2012.
- ROSE, D; MARTIN, J.R. *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*.

Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

VIAN JR., O.; FARIA, F.D. Letramentos ativistas: gêneros discursivos e participação cidadã de adolescentes na produção escrita de textos argumentativos. In: LOUSADA, E.; NASCIMENTO, E.L.; CRISTÓVÃO, V.L.L; *Gêneros do texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019.

## Sobre el tratamiento del género en la clase de lectocomprensión de inglés como lengua extranjera, profesorado de educación superior en historia

Livia Carolina Ravelo

Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González  
Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (UTN-INSPT)  
caroravelo75@gmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo registra el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Inglés como Lengua Extranjera, Profesorado de Educación Superior en Historia, cuyo objetivo es el desarrollo de la lectocomprensión de géneros preponderantes del área disciplinar. Para tal fin se propone una didáctica específica que se enmarca en la Gramática Sistémico Funcional (GSF), para indagar sobre cómo los distintos significados se producen y materializan a través del lenguaje en función de un contexto. Por lo expuesto, sobre la relación del lenguaje y el contexto, dialogan dos teorías: la teoría del género (contexto de cultura) y la teoría del registro (contexto de situación). La bajada didáctica realiza una exploración preliminar del texto para clasificarlo de acuerdo con su género (Martín, 1984), indagando primeramente sobre cómo su presunta función (global) se sustancia a través de un despliegue estructural específico –la estructura esquemática– compuesta por fases o etapas funcionales. Entre los variados beneficios los cursantes comprenden cómo y por qué una etapa es una fase funcional (y no formal), gracias a la identificación de la función específica que se sustancia a través de opciones léxico-gramaticales. De esta manera, se advierte que las variaciones lingüísticas no se interpretan “convencionalmente” en cuanto a su frecuencia en relación con un campo o eje temático (colocación léxica), sino que – por ejemplo – pueden responder a las diversas clases de significados que se realizan en el texto en virtud de un propósito específico donde se registran signos (explícitos o implícitos) que se constituyen como huellas de un componente ideológico en el tejido semiótico. Una vez analizada esta cuestión se proponen ejercicios concretos que refieren al etiquetado funcional de cada etapa o fase funcional, la elaboración de cadenas léxicas, la identificación de argumentos, la elaboración de mapas conceptuales, entre otras opciones. En conclusión, se ha observado cómo la metodología propuesta repercute de manera positiva en la clase de Lengua Extranjera, donde las estrategias de comprensión lectora no se trabajan de manera aislada sino que se orientan a la decodificación de significados (nunca casuales, siempre con un propósito), cuya realización a través del lenguaje se enmarca en un contexto de situación, embebido a su vez en un contexto de cultura provisto de rasgos culturales e ideológicos.

**PALABRAS CLAVE:** género; Inglés como LE; metodología de análisis; estructura esquemática

### ABSTRACT

This paper depicts the process of teaching and learning English as a Foreign Language (EFL) at an Argentinian teacher-training college for History teachers, where the primary goal is to develop reading literacy of predominant genres in History. To achieve this aim a specific didactics –circumscribed within the framework of Systemic Functional Grammar– is proposed to reflect upon how different meanings are produced and materialized through the use of language in specific situational contexts. As regards language and context, two theories interact: genre theory (context of culture) and register theory (context of situation in text). First, we start with a preliminary exploration of the sample text to classify it according to its genre (Martín, 1984) enquiring about how the text’s (global) function becomes materialized in a specific schematic structure (made up of functional stages). Among the varied advantages, students understand how and why a so-called stage is intrinsically functional (and not merely formal) through the identification of specific functions, accomplished by certain lexicogrammatical choices. On the same line, it is conceived that linguistic variations are not read in a “conventionalized” way according to their frequency in relation to

\* Livia Carolina Ravelo es Profesora de Inglés e Inglés Técnico (UTN-INSPT) y Licenciada en Lengua Inglesa (Universidad de Belgrano), Doctora en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y Magister en Análisis del Discurso de la misma casa de estudios. Cuenta, además, con dos Maestrías de la Universidad de Jaén sobre la enseñanza del Inglés y del Español como LE y LS, respectivamente

a specific field or topic (lexical collocation); they represent different types of meanings which are realized to comply with a specific purpose in a given text, where signs (either explicit or implicit) are conceived as marks of some underlying ideological component in the semiotic configuration. Once stages are identified, some exercises such as lexical chains, recognition of arguments, conceptual maps, etc. are administered. To conclude, it can be affirmed that this methodology has a positive impact on the EFL class, where reading strategies are developed to decode meanings (never at random, but always fulfilling a purpose) whose realization through language is always determined by a certain situational context embedded in a context of culture characterized by some sociocultural ideological component.

**KEYWORDS:** genre; EFL (English as a Foreign Language); methodology for analysis; schematic structure

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo informa sobre una propuesta pedagógica en la clase de Inglés como Lengua Extranjera basada en una didáctica circunscripta en el marco de la Gramática Sistémico Funcional, en el Profesorado de Educación Superior en Historia del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Específicamente, involucra a dos de las tres comisiones de la carrera- turno tarde y vespertino. En cada comisión contamos con un promedio de 25 a 30 alumnos por curso. En el actual Proyecto Curricular Institucional (de ahora en más, PCI)<sup>1</sup>, Lengua Extranjera es una materia cuatrimestral de quinto año en cuya cursada regular se dictan alrededor de trece clases. El objetivo general que plantea el PCI (2015)<sup>2</sup> es el desarrollo de la comprensión lectora para acceder a bibliografía auténtica en inglés.

El perfil del alumno del Historia presupone un cursante que ha desarrollado el hábito de leer un gran caudal de géneros preponderantes de su disciplina, pudiendo reflexionar sobre el componente ideológico de los textos. En otras palabras, la exploración del tramado ideológico es una práctica mayormente naturalizada en las materias del Eje Disciplinar (Campo de la Formación Específica-CFE) y del Campo de la Formación General (CFG), donde la apropiación de las fuentes bibliográficas se torna imperativo para el desarrollo del pensamiento crítico.

En consonancia con lo expuesto, en este espacio de Lengua Extranjera se plantea como objetivo la exploración del componente ideológico de textos auténticos para lo que es necesario -tal como se plantea en el Diseño Curricular- el desarrollo de la comprensión lectora en primer lugar. Siendo el marco teórico el de la Gramática Sistémico Funcional, los alumnos leen los primeros tres capítulos del libro de Eggins (2002), además de algunos resúmenes de Thompson (2014) y Martin & Rose (2007), elaborados por la cátedra sobre la semántica del discurso, la cohesión gramatical y léxica.

1 Se utiliza también la frase "Diseño Curricular" como sinónimo de Proyecto Curricular Institucional (PCI).

2 Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. (2015). Proyecto Curricular Institucional, Profesorado de educación superior en Historia. Disponible en [http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci\\_historia\\_resol\\_76\\_2016.pdf](http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_historia_resol_76_2016.pdf)



## MARCO TEÓRICO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La gramática sistémico funcional permite comprender cómo funciona el uso del lenguaje en un contexto determinado (contexto de situación), siendo éste parte de un contexto más amplio (el de cultura) que influye en la selección de las opciones léxicogramaticales, definiendo el lenguaje específico (o registro) de un texto dado.

Para el cursarte de Inglés como Lengua Extranjera, esta premisa implica la identificación del género (o hibridez genérica) del texto dado, para comprender significados globales y, posteriormente, aquellos más específicos.

Martin (1984) define el género como una actividad o proceso social, compuesto por etapas o fases, que persigue un propósito o fin. Esta teoría comprende que todo texto puede identificarse como perteneciente a un género, considerando las convenciones que le son propias y la estructuración textual, también denominada “estructura esquemática”, que delinea un esquema compuesto por etapas funcionales tanto obligatorias (aquellas que deben estar presentes para el reconocimiento del género) como opcionales (en parte definidas por el contexto de cultura, que modifica el registro (o sea, las variables contextuales–campo, tenor, modo)).

El género como actividad social no está desprovisto de cierta carga ideológica:

La denominada teoría del género considera pues que los géneros son estructuras de la actividad social que se realiza por medio del lenguaje; lo mismo sucede con la ideología. Si se entiende el género como un nivel contextual de la semiosis, si tenemos presente que el potencial de cualquier contexto cultural está distribuido irregularmente y en constante tensión entre los subsistemas generados (...) entonces se hace evidente la necesidad de otro plano (el de la ideología) que pueda dar cuenta de esta relación dialéctica entre las distintas orientaciones que, en la producción y en la orientación textual, se dan en cada cultura. Esto es consonante con la idea de Halliday de que la LSF es una forma de acción social que asume un compromiso ideológico. (Eggins, 2002, p. 25)

Considerando la interacción del género con el registro y el compromiso ideológico que todo género supone se ha enmarcado la propuesta abajo detallada.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA ESQUEMÁTICA DEL TEXTO “CRITICAL ANALYSIS OF PHOTOGRAPHS AS HISTORICAL SOURCES” DE SHERYL SILVER OCHAYON

A continuación, se presenta la propuesta basada en el texto de divulgación

“Critical analysis of photographs as historical sources” de Sheryl Silver Ochayon<sup>3</sup>. En primer lugar, es menester destacar se trabaja de manera explícita sobre la teoría del género y del registro, lo que posibilita el análisis textual a partir de los elementos paratextuales. En la primera aproximación al texto se consideran:

- **Criterios funcionales:** cuál es la función global del texto, tratando de inferir posibles finalidades específicas.
- **El ámbito de acción del texto, su ámbito de circulación, su medio y/o soporte:** en nuestro texto es imperativo asociar la procedencia del texto y su filiación (museo Yad Vashem) con la línea ideológica afín.
- **Criterios contextuales:** haciendo alusión a la contextualización que nos ofrece el marco de la gramática sistémico funcional (contexto de situación: registro; contexto de cultura: género).

Una vez que se han explorado los ítems arriba mencionados se procede a un segundo momento de lectura para identificar la estructura esquemática, completando el cuadro de la figura 1. Partiendo de la hipótesis que los textos de divulgación se caracterizan por estar compuestos por párrafos deductivos, se realiza un “barrido inicial” del texto (Alvarado, 1994) o “escaneo”, leyendo la primera oración. Cuando el tema es no marcado, el tópico es fácilmente reconocible en inglés debido a la obligatoriedad del sujeto expreso (exceptuando el caso imperativo).

Etapa N°	N° Párrafo, N° oraciones	Función específica	Tema específico	Evidencia Lingüística

Tabla 1. Cuadro de la estructura esquemática.

Se comienza con el análisis de la cita: “A picture is worth a thousand words”<sup>4</sup>. Como la función general del texto es demostrar cómo se realiza el análisis crítico de las fotografías como fuentes históricas, se desprende que la autora tiene como objetivo la deconstrucción de este mito popular. Los tres primeros párrafos conforman la primera

<sup>3</sup> El texto puede descargarse desde <https://www.yadvashem.org/articles/general/critical-analysis-of-photographs.html>

<sup>4</sup> Traducción al castellano: “una imagen vale más que mil palabras”.

etapa funcional del texto:

It has been said that “a picture is worth a thousand words.” The notion here is that a single image is enough to present an idea so complicated that hundreds of words are required to do it justice. If this is so, then photographs, which are direct and unadulterated expressions of the reality seen by the camera, should be the unsurpassed and unequalled medium for expressing truth – including the truths of the Holocaust. The strength of photographs as expressions of the truth come from their “mechanical aura and the verisimilitude that [they] convey.” As Walter Lippmann, the two-time Pulitzer Prize-winning journalist and writer wrote, *Photographs have the kind of authority over imagination today, which the printed word had yesterday, and the spoken word before that. They seem utterly real. They come, we imagine, directly to us, without human meddling, and they are the most effortless food for the mind conceivable....The whole process of observing, describing, repeating and then imagining has been accomplished.*

In other words, photographs assist in our understanding of an event by capturing the scene; and if “seeing is believing”, then photographs, which present reality, allow us to understand and believe that what was captured on film is what really happened.

Extracto 1: Primera etapa funcional, deconstrucción del mito.

El análisis de los conectores discursivos (“in other words”, “yet”) motiva la reflexión sobre la relación lógico-semántica entre las cláusulas, lo que suscita la comprensión sobre qué cantidad de párrafos y/u oraciones comprenden cada una de las etapas. El uso de “in other words” para parafrasear lo anteriormente expuesto es lo que nos da la pauta de que no se podría identificar una nueva etapa puesto que el eje temático se mantiene inalterado (aunque parafraseado). Además, es dable destacar que ese conector permite, a su vez, reconocer la presencia de la voz de la autora (Silver Ochayon). Contrariamente, el uso de “yet” origina una nueva etapa. Es precisamente la naturaleza dialógica de este último conector lo que pauta el inicio de la etapa funcional dos, ofreciendo un cambio de perspectiva.

Yet, it has also been said that “[p]hotography does more than reflect reality; it also interprets it.” In this respect, photography is much like other art forms; while photographers can serve to present a scene with authenticity, those same photographers can also manipulate the scene they are shooting. For instance, photographs may be cropped to eliminate certain elements while emphasizing others; photographs may focus on specific subjects in order to present a specific world view or moral position; photographs may omit certain elements altogether. In addition, photographs can serve to “freeze” a particular scene, creating an image that will be identified with a subject. There are certain photographs that have become icons of the Holocaust – the boy surrendering in the Warsaw ghetto with his hands raised as a German soldier with a rifle stands next to him being perhaps the most iconic. These frozen images become fixed in our collective visual memories, acquiring symbolic overtones.

Extracto 2: Etapa funcional 2. Conector “yet”, marcador de cambio de etapa.

A partir del párrafo siguiente (“In assessing...”) hasta las viñetas (incluidas) surge una nueva etapa funcional (número tres). Como evidencia lingüística<sup>5</sup>, los cursantes suelen considerar la frase “a number of issues”. Ésta permite dar cuenta de un número de ejes que se asocia con la enumeración de viñetas, que ilustran las presuntas categorías del análisis de las fotografías como fuentes históricas desde una perspectiva crítica (tal como lo sugiere el título del artículo).

Para finalizar, el último párrafo se constituye como la cuarta fase dado que todo artículo debe finalizar con un párrafo a modo de cierre o conclusión. Las lecturas hasta aquí realizadas, conjuntamente con la identificación de la evidencia textual, favorece el etiquetamiento de cada una de las etapas (rótulo presente en la primera columna del cuadro de abajo).

Etapa N°	N° Párrafo, N° oraciones	Función específica	Tema específico	Evidencia Lingüística
<b>-I</b> <b>PERSPECTIVA A: FOTO COMO REFLEJO</b>	-N° Párrafo/s: 1, 2 -N° Oraciones: 11	-Introducir el tema del texto partiendo de la primera perspectiva que concibe la fotografía como representación/ réplica de “la verdad”.	-La concepción de la fotografía como fuente histórica. Presunta representación “objetiva” la realidad (hecho histórico).	-“...photographs (...) allow us to understand and believe that what was captured on film is what really happened.”
<b>-II</b> <b>PERSPECTIVA B: FOTO COMO REPRESENTACIÓN</b>	-N° Párrafo/s: 3 -N° Oraciones: 9	-Contrastar la perspectiva anterior reponiendo un nuevo posicionamiento crítico respecto a lo que la imagen muestra y oculta.	El rol del fotógrafo para interpretar la realidad y las huellas de su subjetividad en el material fotográfico.	-“while photographers can (...) present a scene with authenticity, [they] can also manipulate the scene they are shooting.”
<b>-III</b> <b>EJES QUE PROPICIAN EL ANÁLISIS DE CORPUS</b>	-N° Párrafo/s: 4, 5 -Oraciones: 20	-Enumerar los ejes que organizan la segunda perspectiva a partir de la intención del fotógrafo y de los elementos que se encuentran presentes ausentes y que constituyen la fotografía.	-El análisis crítico de las condiciones en las que la fotografía fue concebida, su posterior circulación (si existiese) y su posterior descubrimiento/ hallazgo/localización	-“Who is the photographer? (...) Why was the photograph taken? (...) Where was the photograph found? Was it distributed? (...) What is absent from the photograph?”
<b>-IV</b> <b>CONCLUSIÓN</b>	-N° Párrafo/s: 6 -Ñ° Oraciones: 2	-Conclusión.	-La identificación de cierto sesgo que la fotografía como fuente histórica.	-“Photographs (...) must be evaluated in order to understand whether they contain a bias, and what that bias is.”

Tabla 2: Estructura esquemática elaborada por un estudiante de Historia.

5 Esta frase se utiliza como sinónimo de “evidencia textual”.

Posteriormente, cada etiqueta facilita la localización de la información clave del texto (los alumnos saben a qué parte del texto recurrir para la realización de ciertos ejercicios, por ejemplo), y ciertamente el rótulo debe condecir con el contenido del eje temático de cada fase.

En cada paso, no se pierde de vista la tarea final, que es el reconocimiento del componente ideológico. Con las cuatro etapas ya identificadas y etiquetadas, se prosigue a un tercer momento de lectura, enfocado en la comprensión de significados más específicos; en nuestro caso, las opciones léxico-gramaticales que materializan la carga ideológica del artículo de divulgación. Para tal fin se propone el reconocimiento de la tesis argumentativa (se la ubica en la etapa funcional correspondiente) para luego pasar a la localización del despliegue argumental (aquí el etiquetamiento permite comprender la naturaleza de cada argumento y el porqué de su ubicación en la estructura esquemática)<sup>6</sup>.

En cuanto al componente ideológico, es sorprendente para los estudiantes que no se utilice la palabra Shoá (“Holocausto” en hebreo), probablemente porque en la aldea global el uso de este término no se encuentra aún tan naturalizado. Vale destacar que tampoco se optó por incluir una nota aclaratoria; la opción fue usar el término “Holocausto”. Además, se utilizan signos que caracterizan “proposiciones normadas de memoria” (Ravelo, 2017); es decir, arquetipos, signos representativos de su clase o cápsulas culturales que por su naturaleza y carga simbólica se asocian de manera mediata con el Holocausto judío: “Auschwitz”, “Sondercommando”, “propaganda nazi”, “Warsaw ghetto”, “selektion process”, “gas chambers”<sup>7</sup>. En lo que respecta al registro, los cursantes concluyen que la complejidad gramatical es demasiado elevada para el género en cuestión (artículo de divulgación). Esta inferencia surge del análisis de la relación lógica entre las cláusulas, que suelen ser complejas (con otras cláusulas embebidas) y bastante largas. Por último, el tratamiento del texto de Silver Ochayon presenta otras ventajas para el futuro profesor de Historia: enterarse de la existencia de Yad Vashem, interesarse por el álbum de Auschwitz, preguntarse cómo y porqué las fotografías pueden constituirse como fuentes históricas.

## A MODO DE CIERRE

Sumado a las conclusiones arriba mencionadas (específicas del género seleccionado como muestra), se observan las siguientes ventajas en el tratamiento de distintos géneros en la clase de Lengua Extranjera<sup>8</sup> con la bajada didáctica aquí propuesta: los cursantes comprenden que el lenguaje específico (registro) siempre está relacionado con el género,

6 Una vez finalizados los tres momentos de lectura, se proponen ejercicios con el fin de cumplimentar una tarea final de integración: reescritura del cuadro de la estructura esquemática (donde se realizan las modificaciones necesarias, producto de aquello discutido en clase), y la elaboración de mapas conceptuales y de mapas mentales, donde se puede visualizar claramente en qué medida el cursante ha logrado apropiarse del texto dado.

7 Traducción al castellano: Auschwitz, Comando Sonda, gueto de Varsovia, Proceso de selección, cámaras de gas.

8 Además del artículo de divulgación se trabajan distintos géneros, siempre preponderantes en el campo de la Historia: artículo de investigación, extractos de libros, entrevistas, testimonios.

que todo género se caracteriza por tener una determinada estructuración (con algunas etapas obligatorias y otras opcionales), cuya identificación y comprensión posibilita la interpretación del texto.

Por otro lado, el trabajo resulta motivante y rompe con los típicos prejuicios sobre la enseñanza y aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, dado que –en general– los estudiantes creen que realizarán traducciones. Probablemente, ésta sea una de las razones por la cual el marco teórico de la Gramática Sistémico Funcional (GSF) les resulta totalmente novedoso. Por último, la GSF les ofrece una herramienta teórica para su desempeño docente y/o como investigador, pues promueve la reflexión sobre la importancia de la semántica y su relación con la concepción del texto histórico como un artefacto ideológico y literario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. (1984). *Paratexto*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Cátedra de Semiología. Ciclo básico común. Universidad de Buenos Aires.
- CIAPUSCIO, G. (1994). *Enciclopedia Semiológica. Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC, UBA. pp. 66-72.
- EGGINS, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. La Rioja, España: Universidad de la Rioja. Servicio de publicaciones.
- MARTIN, J. R. (1984) Language, Register and Genre. In E Christie (ed.) *Children Writing: A Reader*. Geelong, Vic: Deakin University Press, 21-9.
- MARTIN, J.R & ROSE, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- RAVELO. L.C. (2017). *Historietas de la Shoá. La construcción de la memoria a través del lenguaje historietístico* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- SILVER Ochayon, S. (s.f.). Critical analysis of photographs as historical sources. *Yad Vashem Museum*. Disponible en <https://www.yadvashem.org/articles/general/critical-analysis-of-photographs.html>
- THOMPSON. G. (2014). *Introducing functional grammar*. New York: Routledge.

## Percepciones docentes sobre la enseñanza basada en el enfoque del género en la educación superior

Natalia V. Dalla Costa  
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC)  
natalia.dalla.costa@unc.edu.ar

### RESUMEN

En los últimos años, ha experimentado un auge la investigación sobre los géneros textuales y las relaciones entre la lectura y la escritura, y de ella ha surgido la necesidad de instrucción en un aspecto fundamental de la alfabetización académica: la escritura a partir de fuentes múltiples. A pesar de que integrar la información de la lectura en la producción de textos es una tarea común en el ámbito académico, muchos estudiantes de Inglés con Fines Académicos (EAP por su sigla en inglés) no poseen esta habilidad. Esto da cuenta de la dificultad por la que atraviesan los alumnos al enfrentarse a la lectura y escritura de géneros académicos, y la necesidad de realizar investigaciones que aporten no sólo a la teoría sino también a la práctica áulica. Este trabajo es parte de un proyecto de mayor envergadura cuyo objetivo general es promover la autonomía en la alfabetización académica en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) de estudiantes universitarios a un nivel avanzado. Los objetivos específicos son: 1) Enseñar la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes múltiples en el marco del Inglés con Fines Específicos (ESP por su sigla en inglés) y evaluar si produce efectos positivos, 2) Analizar el contexto situacional en el que se produce el ensayo argumentativo a partir de fuentes para obtener información sobre las prácticas que rigen el funcionamiento del género en la comunidad académica en la que está inmerso, y 3) Realizar recomendaciones curriculares en el contexto de este estudio. En este trabajo, se presentan los resultados del análisis de la encuesta a docentes llevada a cabo para analizar el contexto situacional y reflexionar sobre la implementación de esta iniciativa de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza basada en el género; alfabetización académica; ensayo argumentativo a partir de fuentes; percepciones docentes

### ABSTRACT

Over the last few years, there has been growing interest in research into genres and the relationships between reading and writing, and it has become necessary to provide instruction in a fundamental aspect of academic literacy, writing from multiple sources. Despite the fact that the integration of information from reading into text production is a usual task in academic contexts, many students of English for Academic Purposes (EAP) do not have this ability. This accounts for the difficulty that students encounter when they face reading and writing academic genres, and the need to carry out studies that contribute not only to theory but also to classroom practice. This paper is part of a larger project whose general objective is to promote autonomy in the English as a Foreign Language (EFL) academic literacy of advanced level university students. The specific objectives are: 1) To provide instruction in writing an argumentative essay from multiple sources within the framework of English for Specific Purposes (ESP) and evaluate if it has positive effects, 2) To analyse the situational context in which the argumentative essay from multiple sources is produced to obtain information about the practices that guide the use of the genre in the academic community in which it is immersed, and 3) To make curricular recommendations for the context of this study. This paper presents the results of the analysis of the teacher survey carried out to analyse the situational context and reflect on the implementation of this teaching initiative

**KEYWORDS:** genre-based instruction; academic literacy; argumentative essay from multiple sources; teachers' perceptions



## INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años, ha experimentado un auge la investigación sobre las relaciones entre la lectura y la escritura (Hirvela, 2007) y de ella ha surgido la necesidad de instrucción en un aspecto fundamental de la alfabetización académica a nivel avanzado: la escritura a partir de fuentes múltiples. A pesar de que la integración de la información de la lectura en la producción de textos es una tarea común en el ámbito académico, varios autores (Johns, 1981; Morra, 2005) señalan que muchos estudiantes de Inglés con Fines Académicos (EAP por su sigla en inglés) no poseen esta habilidad. Esto da cuenta de la dificultad por la que atraviesan los alumnos de grado al enfrentarse a las prácticas lectoras y escriturarias en la universidad, y la necesidad de realizar investigaciones que aporten no sólo a la teoría sino también a la práctica áulica ofreciendo respuestas a dicha problemática.

## MARCO TEÓRICO

### Relaciones entre la lectura y la escritura

Hasta la década del 80, las relaciones entre la lectura y la escritura no eran un tema de interés. A fines de los 80, surgieron los primeros estudios sobre su interrelación (Kucer, 1987). Actualmente, existe evidencia de que la integración de las macrohabilidades lingüísticas ofrece más ventajas que el modelo de las cuatro habilidades separadas (Grabe & Stoller, 2002). Los investigadores parecen haber llegado al consenso de que la lectura y la escritura se apoyan mutuamente para el desarrollo de la alfabetización. En este sentido, Belcher y Hirvela (2001) se refieren a un aspecto de la alfabetización en L2 que suscita atención creciente: cómo los estudiantes leen textos fuente para escribir y aprender de esas fuentes.

### Escribir a partir de fuentes múltiples

En la universidad, muchas tareas que requieren comprender textos con fines académicos también implican escribir. Para realizar esta tarea, los estudiantes deben no sólo comprender textos sino también integrar información de las fuentes con sus conocimientos. Los investigadores que han estudiado las estrategias de integración de fuentes en la escritura han identificado factores que inciden en el empleo de estrategias inadecuadas tales como la limitada competencia en el idioma (Shi, 2004), falta de comprensión lectora y pensamiento crítico (Angélil-Carter, 2000), limitado conocimiento del tema (Chandrasoma, Thompson & Pennycook, 2004), el contexto y propósito de la tarea (Campbell, 1990); un sistema educativo que favorece la memorización e imitación de textos (Bloch & Chi, 1995), actitudes culturales (Pennycook, 1996) y desconocimiento de las normas para citar fuentes (Ellery, 2008). Por lo tanto, como sugiere Pecorari (2001),

es necesario recurrir a un enfoque constructivo que se centre en la instrucción en escritura a partir de fuentes. El enfoque para la alfabetización basado en el género ofrece un marco adecuado para ello.

## UN ENFOQUE PARA LA ALFABETIZACIÓN BASADO EN LA PEDAGOGÍA DEL GÉNERO

Desde la década del 80, ha surgido interés por un enfoque para la alfabetización que da cuenta de los textos, roles y contextos en los que los estudiantes desarrollan su alfabetización académica en una L2 (Johns, 1997). La pedagogía del género es un ejemplo de dicho enfoque. El Inglés con Fines Específicos (ESP por su sigla en inglés) es uno de los enfoques para la alfabetización basada en el género dentro del cual la propuesta más influyente ha sido desarrollada por Swales (1990). Este autor se basa en el análisis de las necesidades de los aprendientes y el estudio de las estructuras esquemáticas que conforman un género y sus realizaciones léxico-gramaticales. La pedagogía del género tiene como eje la noción de *andamiaje* (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990), que confiere importancia a la interacción entre pares y con expertos. Tal pedagogía concibe el aprendizaje de un género como etapas que implican: *construir el contexto, modelar el género, construirlo conjuntamente, construirlo independientemente, y conectarlo* con otros textos y contextos. Estas etapas conforman el *ciclo de enseñanza y aprendizaje* (Feez, 1998). Las controversias que giran en torno a la alfabetización basada en el género subrayan la necesidad de examinar sus efectos.

### El género ensayo argumentativo

En el marco de la argumentación, se han realizado estudios desde distintas líneas teóricas como la lógica, la retórica y la dialéctica. Consideramos la teoría propuesta por Toulmin (1958) como la más relevante para este estudio. En su libro *Los Usos de la Argumentación*, Toulmin proporcionó un modelo para describir un argumento que sostiene que, cuando alguien hace una aseveración, debe justificarla. Se pone en marcha un esquema de razonamiento que consiste en los datos o argumentos, la ley de pasaje (garantías o razones), la conclusión o tesis, los modalizadores, los soportes o respaldos y las restricciones o refutaciones. La estructura genérica del ensayo argumentativo tiene cinco secciones en las que se encuentran los elementos del modelo toulminiano: introducción, argumentos, contraargumentos, refutación y conclusión. Una de las técnicas de la argumentación son las citas de autoridad. A través de citas que hacen referencia a otros textos, los escritores incorporan voces para confirmar sus argumentos, proporcionar contraargumentos o refutarlos. Para escribir ensayos argumentativos a partir de fuentes, los estudiantes deben poner en práctica estrategias de escritura a partir de fuentes como la cita, la paráfrasis, el resumen y la síntesis.

## Antecedentes

En las universidades argentinas, la lectura y la escritura académicas han comenzado a ser consideradas habilidades centrales tanto para los docentes como para los alumnos. En este sentido, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) llevaron a cabo un estudio de las percepciones y prácticas de profesores terciarios argentinos en torno a leer y escribir en las disciplinas. Se administró una encuesta a 544 profesores de 50 instituciones que forman a docentes. Aunque muchos se ocupan de la lectura y la escritura, predominan quienes manifiestan intervenir solo al inicio de las tareas (solicitando trabajos) o al final (corrigiendo las producciones de los alumnos). Una proporción menor de docentes expresa que median procesos de leer y escribir durante sus clases. Se detectan dos modalidades con que los profesores incluyen la lectura y escritura en sus materias: una *periférica* y otra *entrelazada* (Carlino et al., 2013). En la primera, prevalece la concepción de la lectura y la escritura como actividades aprendidas en la escolaridad previa, universales y extrínsecas al aprendizaje de las materias. En la segunda, prevalece la noción de la lectura y la escritura como herramientas para construir conocimiento en las disciplinas que deben ser enseñadas explícitamente.

Varios investigadores en el ámbito nacional e internacional (Hyland, 2007; Johns, 2002; Martínez, 2011) han reportado que el enfoque basado en el género es efectivo para la alfabetización en inglés como lengua extranjera (ILE). No obstante, los estudios que examinan la enseñanza basada en el género en el área son escasos. La mayoría de los estudios en L2 se ha enfocado en los estudiantes a nivel primario y secundario (Tardy, 2006). Por otro lado, muchos han analizado géneros académicos de posgrado y profesionales (Cheng, 2008). Sin embargo, las investigaciones sobre géneros académicos de grado en ILE parecen ser menos frecuentes.

La mayoría de las investigaciones sobre escribir a partir de fuentes ha estudiado la escritura a partir de un solo texto fuente por medio de tareas como el resumen (Brown & Day, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983). Los estudios sobre varias fuentes son más recientes y también se centran en contextos de posgrado y profesionales.

Entre los escasos autores que investigan las estrategias de escritura en ILE a partir de fuentes de estudiantes de grado nativos y no nativos, en el contexto de este estudio, Morra (2005) investigó la producción de síntesis por parte de expertos y alumnos. Se encontraron las mismas estrategias para escribir a partir de fuentes: selección, estructuración, integración y corrección coordinadas por estrategias de planificación, monitoreo y evaluación. Sin embargo, la frecuencia de dichas estrategias fue más elevada en los expertos.

En cuanto a la investigación sobre la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes de estudiantes de grado, no tenemos conocimiento acerca de estudios sobre este género en el área de ILE a nivel local.

## OBJETIVO GENERAL

Promover la autonomía en la alfabetización académica en ILE de estudiantes universitarios a un nivel avanzado.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Enseñar la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes múltiples en el marco de ESP y evaluar si produce efectos positivos (calificaciones, desempeño, habilidades, actitudes y percepciones de los alumnos).
2. Analizar el contexto situacional en el que se produce el ensayo argumentativo a partir de fuentes para obtener información sobre las prácticas que rigen el funcionamiento del género en la comunidad académica en la que está inmerso (a través de documentos institucionales tales como reglamentos, planes de estudio, programas, manuales de cátedra, consignas de exámenes y encuestas y entrevistas a docentes).
3. Realizar recomendaciones curriculares en el contexto de este estudio para reflexionar sobre la implementación de esta iniciativa de enseñanza.

En el presente trabajo, se reportan los resultados de la encuesta a docentes llevada a cabo para analizar el contexto situacional.

## Metodología

Para el logro del primer objetivo, se siguió un diseño de investigación cuasi-experimental (con un grupo con pre- y post-test) y se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis de los datos. Para el logro del segundo objetivo, se empleó el análisis del contenido de los documentos institucionales y se realizó una encuesta y entrevistas a docentes.

## Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en la Facultad de Lenguas, UNC. Los sujetos fueron 79 alumnos de Lengua Inglesa IV. Los demás participantes fueron un instructor, dos evaluadores, 57 docentes encuestados y 8 docentes entrevistados.

## **Materiales y métodos**

Se utilizó un set de materiales para el docente con lineamientos sobre cómo seguir el enfoque basado en la pedagogía del género, un set de materiales para los evaluadores con instrucciones sobre cómo calificar el desempeño de los alumnos, y un set de materiales para los alumnos con actividades basadas en el género ensayo argumentativo a partir de fuentes. Además, se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: documentos institucionales (reglamentos, planes de estudio, programas, manuales de cátedra y consignas de exámenes), dos tareas de escritura de ensayos argumentativos a partir de fuentes, encuestas, entrevistas y guías de autoevaluación para los alumnos, y encuesta y entrevistas a docentes.

## **Procedimientos de obtención y análisis de datos**

Se administró un pre-test antes de la instrucción. El post-test fue administrado después de la enseñanza basada en el género por tres meses. Dos evaluadores calificaron los ensayos utilizando una escala analítica. Esta información fue triangulada con los datos provistos por las encuestas, entrevistas y guías de autoevaluación administradas a los estudiantes y el análisis del desempeño de los alumnos.

Para investigar el contexto situacional, se obtuvieron los documentos institucionales y se analizaron siguiendo el enfoque de análisis de contenido. La encuesta y las entrevistas a docentes fueron analizadas cuantitativa y cualitativamente. El análisis de las respuestas cerradas de la encuesta se llevó a cabo a través de la herramienta ofrecida por Google Docs. El análisis de las respuestas abiertas se realizó a través del análisis de contenido.

## **RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A DOCENTES**

### **Información Demográfica sobre los Sujetos Docentes**

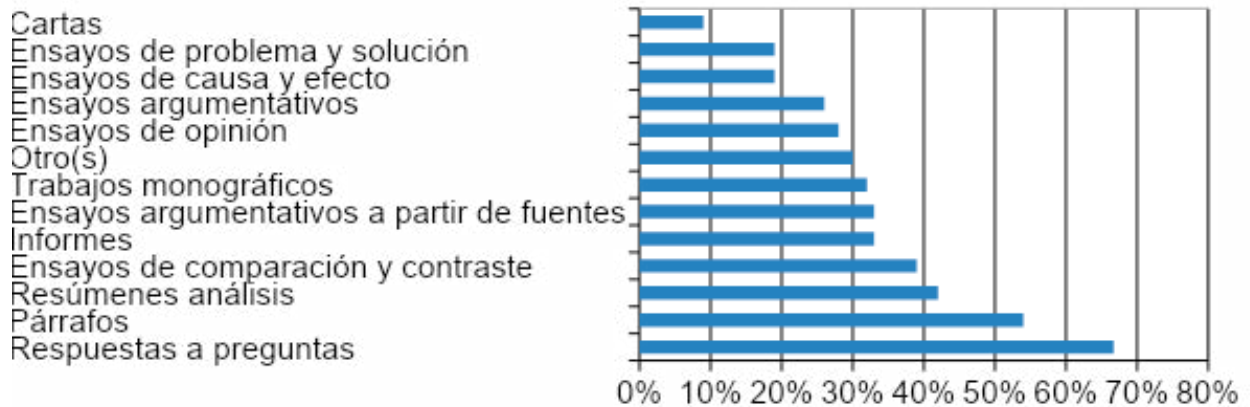
Los 57 docentes que respondieron la encuesta pertenecen a una planta de 107 docentes que dictan asignaturas en la Facultad de Lenguas, UNC. Cuarenta y siete (82%) son mujeres y 10 (18%) son varones. Treinta y dos (56%) pertenecen al área de Inglés. Los encuestados están a cargo de asignaturas representativas de todas las carreras e idiomas dictados en dicha facultad.

### **Información sobre la Enseñanza de la Escritura Académica**

Los resultados de la encuesta a los docentes muestran que, en cuanto a la enseñanza de la escritura académica en el contexto de este estudio, los géneros que los docentes encuestados más solicitan a sus alumnos son respuestas a preguntas, párrafos, resúmenes,

ensayos de comparación y contraste e informes mientras que el ensayo argumentativo a partir de fuentes se encuentra entre los géneros menos solicitados como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Géneros Académicos Solicitados a los Alumnos



La mayoría de los docentes (49=86%) proporciona instrucción explícita en la escritura de los géneros académicos que solicita.

### **Información sobre las Percepciones de Docentes sobre las Habilidades de los Alumnos para Escribir Ensayos y Escribir a partir de Fuentes**

En lo que respecta a las percepciones de los docentes sobre las habilidades de los alumnos para escribir ensayos y escribir a partir de fuentes, la mayoría de los docentes considera que dichas habilidades son regulares (en vez de buenas, muy buenas o malas).

### **Información sobre las Actitudes de los Docentes hacia las Estrategias de Escritura a Partir de Fuentes y su Enseñanza**

En lo concerniente a las actitudes de los docentes hacia las estrategias de escritura a partir de fuentes y su enseñanza, la mayoría de los docentes (86%) espera que los alumnos utilicen estrategias de escritura a partir de fuentes y sus convenciones en tareas de escritura académica. Sin embargo, si bien la mayoría de los docentes (70%) proporciona instrucción explícita en tales estrategias, sus convenciones y funciones, un 30% de los encuestados no lo hace porque no es inherente a su asignatura, por lo que se asume que los alumnos poseen conocimiento adquirido en otras materias. Además, algunos sostienen que no es necesario en los primeros años de las carreras y hacen referencia a la falta de tiempo para la instrucción.

## **Información sobre las Actitudes de los Docentes hacia la Instrucción Basada en el Género**

En cuanto a sus actitudes hacia la instrucción basada en el género, la mayoría de los docentes (95%) que proporcionan instrucción explícita ha empleado el enfoque basado en géneros académicos y el 63% considera que es efectivo y puede promover la autonomía en la alfabetización académica. Algunos docentes (20=35%) consideran que es efectivo solo en parte mientras que el 2% (1) considera que no es efectivo.

## **Información sobre las Percepciones de Docentes sobre las Habilidades de los Alumnos para Escribir Géneros Académicos a Partir de Fuentes**

Sobre sus percepciones de las habilidades del alumnado para escribir géneros académicos a partir de fuentes, la mayoría de los docentes (73,7%) cree que la tarea de escribir géneros académicos a partir de fuentes es difícil. Esto se debe sobre todo a la ausencia o deficiencia de la enseñanza explícita de la escritura de géneros académicos a partir de fuentes en el nivel secundario. Algunos (11=19,3%) consideran que la tarea es muy difícil y solo unos pocos (2=3,5% y 2=3,5% respectivamente) la consideran relativamente fácil o fácil.

Además, la mayoría (68,4%) considera que es una habilidad muy importante para el futuro académico y profesional de sus alumnos. Muchos (13=22,8%) manifiestan que es importante y algunos (3=5,3% y 2=3,5% respectivamente) sostienen que es relativamente o poco importante.

En efecto, el 100% de los encuestados cree que dicha habilidad podría mejorar mediante la instrucción basada en el género, en estrategias de escritura a partir de fuentes, sus convenciones y funciones y que esto podría conducir a un mejor desempeño en la tarea, promover la independencia de lo literal y fomentar la autonomía en la alfabetización académica.

Asimismo, la mayoría de los encuestados manifiesta que dicha instrucción debería proporcionarse en todas las asignaturas y desde los primeros años de las carreras. Muchos sostienen que debería proporcionarse en lengua extranjera y española y en materias como TyPI y Literatura. Algunos sugieren materias o talleres dedicados a la escritura académica.

Por otro lado, el 84% de los encuestados manifiesta que los alumnos utilizan la estrategia inefectiva de la copia al escribir a partir de fuentes y la mayoría (73%) declara que la principal razón es el desconocimiento de las convenciones. Muchos (39=69%) sostienen que se debe a la tendencia a memorizar e imitar textos fomentada por el sistema educativo. Algunos (32=56%) expresan que se debe a la falta de comprensión lectora y pensamiento crítico, a la limitada competencia en el idioma (27=48%) y al limitado conocimiento del tema (24=42%). Otros hacen referencia al limitado conocimiento del contexto y el propósito de la tarea (20=35%), a una fase necesaria por la que deben



atravesar los alumnos para adquirir estrategias de escritura a partir de fuentes (18=31%), a actitudes culturales (16=29%) y pocos docentes (2=4%) lo atribuyen a un comportamiento deshonesto.

La mayoría (44=77,2%) de los encuestados manifiesta que se deberían tomar medidas centradas en un enfoque constructivo basado en la instrucción explícita en escritura a partir de fuentes. Algunos (14=24,6%) sostienen que se deberían tomar medidas centradas en las consecuencias académicas del plagio (reprobar, reescribir). Un docente (1,8%) expresa que se deberían tomar medidas centradas en las consecuencias legales del plagio (sanciones disciplinarias).

En general, estos resultados son opuestos a las percepciones y prácticas de profesores terciarios argentinos en torno a la alfabetización académica reportadas por Carlino et al. (2013), quienes señalan que la mayoría de los docentes en su estudio emplea una *modalidad periférica de alfabetización* en la que prevalece la concepción de la lectura y la escritura como actividades aprendidas previamente, universales y extrínsecas al aprendizaje. Por el contrario, solo una porción menor de los docentes encuestados por Carlino et al. emplea una *modalidad entrelazada de alfabetización* en la que prevalece la noción de la lectura y la escritura como herramientas para construir conocimiento en las disciplinas como se advierte en la mayoría de los docentes encuestados en el presente estudio.

## CONCLUSIÓN

Los resultados de las encuestas a docentes fueron triangulados con los demás resultados del estudio. Dichos resultados permitieron confirmar que la enseñanza basada en el género produce efectos positivos en la escritura del ensayo argumentativo a partir de fuentes por parte de estudiantes universitarios de ILE a nivel avanzado y realizar recomendaciones curriculares para promover la autonomía en la alfabetización académica en ILE.

Los hallazgos de este estudio podrían contribuir a mejorar la enseñanza de la lectura y escritura académicas en las asignaturas de Lengua Inglesa ofrecidas en la Facultad de Lenguas y aplicarse a cursos de alfabetización en otros idiomas. En cuanto a las limitaciones de este estudio, sus resultados podrían no ser generalizables a una población fuera de este contexto. Además, este diseño mide los efectos de la pedagogía del género a corto plazo. Utilizando los mismos instrumentos longitudinalmente se podría investigar su efecto a largo plazo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGÉLIL-CARTER, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing*. Essex: Pearson.
- BELCHER, D. & HIRVELA, A. (2001). *Linking literacies: Perspectives on reading-writing connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BLOCH, J. & CHI, L. (1995). A comparison of the use of citations in Chinese and English academic discourse. In D. Belcher & G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 231-247). Norwood, NJ: Ablex.
- BROWN, A. & DAY, J. (1983). Macrorules for summarising texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 22, 1-14.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- CAMPBELL, C. (1990). Writing with others' words: Using background reading text in academic compositions. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 211-230). Cambridge: CUP.
- CARLINO, P., Iglesia, P. & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- CHANDRASOMA, R., THOMPSON, C. & PENNYCOOK, A. (2004). Beyond plagiarism: transgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity and Education*, 3, 171-193.
- CHENG, A. (2008). Analysing genre exemplars in preparation for writing: The case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. *Applied Linguistics*, 29(1), 50-71.
- ELLERY, K. (2008). Undergraduate plagiarism: A pedagogical perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507-516.
- FEEZ, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- GRABE, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd.
- HIRVELA, A. (2007). *Connecting reading and writing in second language instruction*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- HYLAND, K. 2007. *Genre and second language writing*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.
- JOHNS, A. (1981). Necessary English: A faculty survey. *TESOL Quarterly*, 15, 51-57.
- JOHNS, A. (1997). *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge: CUP.
- JOHNS, A. (2002). (Ed.). (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- KUCER, S. (1987). The cognitive base of reading and writing. In J. Squire (Ed.), *The dynamics of language learning* (pp. 27-51). Urbana, IL: NCRE and ERIC.
- MARTÍNEZ, I. (2011). Capitalizing on the advantages of the Latin American EAP situation: Using authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 21, 31-48.
- MORRA, A. (2005). *Procesos y estrategias en la producción de síntesis escritas en inglés*. (Trabajo de tesis doctoral inédito). Facultad de Lenguas, UNC: Córdoba.
- PECORARI, D. (2001). Plagiarism and international students: How the English-speaking university responds. In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* (pp. 229-245). The University of Michigan Press: Ann Harbor, MI.
- PENNYCOOK, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- SHI, L. (2004). Textual borrowing in second language writing. *Written Communication*, 21, 171-200.
- SWALES, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: CUP.
- TARDY, C. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15, 79-101.
- TOULMIN, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: CUP.
- VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## Diferencias y similitudes tras la implementación del programa “Leer para aprender” en la L1 y LE”

Mgter. María Belén Oliva  
Facultad de Lenguas, UNC  
boliva555@unc.edu.ar

Mgter. Natalia Ríus  
Facultad de Lenguas, UNC  
nataliarus@unc.edu.ar

### RESUMEN

La mayoría de los estudiantes en todos los niveles de educación formal experimenta problemas de distinta índole al momento de comprender y producir diferentes tipos de géneros textuales. Esta problemática constituye una preocupación generalizada para docentes e investigadores.

A partir de la situación planteada, intentamos dar respuesta a las falencias relacionadas con la lectura y la escritura que tienden a evidenciar los alumnos de la escuela primaria de tres colegios de la ciudad de Córdoba y de los ingresantes a las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Para ello, implementamos el programa pedagógico denominado ‘Leer para Aprender’ (Rose, 2014; Rose & Martin, 2012), con el objetivo de contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de dichos estudiantes y, por lo tanto, mejorar su rendimiento académico.

El programa ‘Leer para Aprender’ tiene como base teórica y pedagógica el modelo propuesto por la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004) y propone la reflexión lingüística andamiada como metodología que apunta al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura (Halliday, 1993; Vygotsky, 1978). Dicho programa, orientado a la mejora de la alfabetización académica, está basado en los géneros discursivos y ofrece al docente una secuencia didáctica explícita y detallada con la que enfrentarse a la comprensión y producción de textos.

Con el objetivo de comprobar si la intervención pedagógica resultó beneficiosa para los estudiantes de la escuela primaria y los ingresantes a la universidad antes mencionados, aplicamos un pre-test y un post-test de lectura comprensiva antes y después de las intervenciones didácticas. Luego, analizamos cuantitativa y cualitativamente los resultados arrojados por ambos tests. Para ello se compararon las notas asignadas en cada evaluación y se utilizaron porcentajes simples que fueron interpretados cualitativamente.

Los resultados preliminares revelan que la aplicación de la pedagogía ‘Leer para Aprender’ es positiva en el avance de la comprensión de textos académicos tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, aunque los beneficios en la lengua extranjera parecieran adquirir una mayor relevancia debido al impacto que el enfoque tiene sobre el sistema lingüístico en LE.

**PALABRAS CLAVE:** ‘Leer para Aprender’; lectura y escritura; escuela primaria; nivel superior

### ABSTRACT

Most of the students at all levels of formal education experience various kinds of problems to understand and produce different types of genres. This issue represents a major concern for teachers and researchers.

Based on this situation, we have tried to overcome the reading and writing difficulties that tend to face the primary school students of three schools in Córdoba city and the university applicants for the English study programs at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. To do this, we implemented the pedagogical program called ‘Reading to Learn’ (Rose, 2014; Rose & Martin, 2012), with the aim of contributing to the development of the reading and writing skills of these students and, therefore, improve their academic performance.

The ‘Reading to Learn’ program has its theoretical and pedagogical basis on the model put forward by Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), and provides the necessary scaffolding as a methodology to develop students’ reading and writing skills (Halliday, 1993; Vygotsky, 1978). This program, aimed at improving academic literacy, is based on discourse genres and offers the teacher an explicit and detailed teaching sequence so as to deal with text comprehension and production.

In order to prove whether the pedagogical intervention was beneficial for the primary school students and the university applicants mentioned above, we applied a reading comprehension pre- and post-test before and after the interventions. Then, we analysed the results of both tests quantitatively and qualitatively. To do this, we compared the scores and used simple percentages that were interpreted qualitatively.

The preliminary results reveal that the application of the 'Reading to Learn' pedagogy is beneficial for the understanding of academic texts both in L1 and L2, though the benefits in the foreign language seem to have more relevance due to the impact that the approach has on the L2 linguistic system

**KEYWORDS:** 'Reading to Learn'; reading and writing; primary school; university level

## INTRODUCCIÓN

El bajo nivel de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes del nivel primario y secundario en la Argentina es un motivo de preocupación para docentes e investigadores de nuestro país. Probablemente, esta problemática esté ligada al hecho de que los alumnos en general no son instruidos explícita y sistemáticamente en la comprensión y la producción de los géneros propios del ámbito académico.

El estudio aquí propuesto se deriva de dos trabajos de investigación más abarcativos por el que intentamos dar respuesta al problema de la lectura comprensiva y la escritura de géneros académicos que deben enfrentar dos grupos de alumnos que provienen de dos contextos educativos muy diferentes: por un lado, los alumnos de 6to grado de una escuela urbano-marginal de Córdoba capital y, por otro, los ingresantes a las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

El principal objetivo de nuestra investigación-acción (Burns, 2005) es promover el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de ambos grupos de estudiantes y, por lo tanto, mejorar su rendimiento académico. Para ello, replicamos las prácticas pedagógicas basadas en el programa denominado 'Leer para Aprender' (Rose, 2014; Rose & Martin, 2012), que acelera el aprendizaje de todos los alumnos y contribuye a reducir la brecha entre los alumnos con más alto y más bajo rendimiento (Acevedo, 2010; Coffin, Acevedo & Löfstedt, 2013; Rose, 2014; Rose & Acevedo, 2006).

## MARCO TEÓRICO

Para la consecución de este proyecto adoptamos como marco teórico-metodológico el modelo de análisis desarrollado por Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, Eggins, 2004) y, en particular, nos basamos en la tercera fase del proyecto de alfabetización basado en los géneros discursivos propuesta por exponentes de la LSF (Rose & Martin, 2012), conocida como 'Leer para Aprender'.

La Lingüística Sistémico-Funcional es una teoría semiótico-social que concibe al lenguaje como un sistema que tiene el potencial de expresar diferentes configuraciones de significados, y propone una perspectiva de género que es definida como una actividad social (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008). Esta teoría propone un modelo estratificado en el cual el género (propósito social) se reconoce como el nivel máximo de abstracción y se realiza por medio del registro (campo, tenor y modo), el que a su vez se realiza a través del lenguaje desde sus significados ideacionales, interpersonales, y textuales (Eggins & Martin, 2003).

### **‘LEER PARA APRENDER’**

El programa internacional de alfabetización ‘Leer para Aprender’ integra la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las áreas del currículo en la escuela primaria y secundaria, en la enseñanza universitaria, como así también en contextos de aprendizaje de segundas lenguas o de formación profesional. El propósito de este programa es posibilitar la lectura y escritura de manera exitosa en todos los niveles educativos, de acuerdo a la edad, año escolar e interés de los participantes (Rose, 2014). Para tal fin, se provee al estudiante el andamiaje necesario para que identifique la estructura esquemática prototípica del texto del currículo y pueda acceder a los contenidos a través de la comprensión de las formas lingüísticas en que estos son transmitidos.

La metodología de ‘Leer para Aprender’ consiste en un conjunto de estrategias que proporcionan tres niveles de apoyo a la lectura y la escritura: (1) preparación para la lectura, construcción conjunta y construcción individual, (2) lectura detallada, reescritura conjunta y reescritura individual y (3) construcción de oraciones, ortografía y redacción de oraciones.

En la fase de la preparación para la lectura, el/ la docente explica brevemente los antecedentes necesarios para facilitar la comprensión general del texto, identifica el tipo de texto, resume su contenido, explica su propósito, identifica sus etapas y fases y, por último, lee el texto en voz alta, un párrafo a la vez.

En la fase de la lectura detallada, el/ la docente selecciona uno o dos párrafos del texto que considera relevantes, resume el contenido de cada párrafo seleccionado y luego elabora preguntas que suscitan las palabras claves que los estudiantes deben resaltar en sus textos. A continuación, el/ la docente explica y/o elabora los conceptos claves.

En la fase de construcción conjunta, las palabras o frases claves que fueron resaltadas anteriormente se transcriben en el pizarrón, organizadas según las partes del texto, es decir, etapas y fases. A continuación, el/ la docente les pide a los alumnos que elaboren oraciones con las palabras y frases que aparecen en el pizarrón, guiando a los estudiantes en la construcción de oraciones en todo momento. Cuando se termina de construir el texto de manera conjunta, se puede avanzar hacia la última fase, que implica la escritura individual de un tipo de texto con las mismas características con el que se trabajó en las fases anteriores.

## METODOLOGÍA

La implementación del programa ‘Leer para Aprender’ en la L1 y L2 se llevó a cabo a través de cuatro talleres de lecto-escritura que tuvieron como base teórica y pedagógica el modelo propuesto por la LSF y la pedagogía ‘Leer para Aprender’. Dichos talleres tuvieron una duración de 80 minutos cada uno y estuvieron orientados a la preparación de esquemas de estructuración textual (identificación de las etapas genéricas), la formulación de preguntas dirigidas a la localización de información específica por parte de los alumnos, y la identificación y el análisis de instancias lingüísticas claves para comprensión primero y para la reelaboración de los textos luego.

Los participantes que recibieron la implementación de la pedagogía en la lengua materna fueron unos veinticinco alumnos de 6to grado de una escuela urbano-marginal de Córdoba capital, y los participantes que recibieron la aplicación didáctica en la lengua extranjera fueron aproximadamente cincuenta ingresantes al Ciclo de Nivelación de la Facultad de Lenguas (FL), UNC, que cursaron la materia Lengua Inglesa. En cada taller se trabajó con diferentes tipos de textos que forman parte del material bibliográfico obligatorio de las asignaturas: informes descriptivos y clasificatorios con los alumnos de la escuela primaria y biografías, informes descriptivos y exemplums con los ingresantes universitarios.

## PRETEST Y POSTTEST DE LECTURA

Con el propósito de evaluar el alcance de la intervención y analizar los impactos en el rendimiento académico de los alumnos de 6to grado y los ingresantes universitarios, se diseñó y aplicó el mismo *test* de lectura comprensiva -idénticas preguntas sobre el mismo texto- en dos instancias: *pretest* antes de la intervención docente y el *posttest* luego de la misma. El diseño del *test* se basó en los mecanismos aplicados en las pruebas PIRLS<sup>1</sup> que incluyen preguntas abiertas y cerradas, que apuntan a evaluar diferentes habilidades de lectura como son la identificación de respuestas textuales, inferencia de respuestas que implican un nivel de elaboración mayor que la identificación -la respuesta no se halla textual- y habilidades de interpretación de preguntas -involucran un nivel más complejo de búsqueda de la respuesta en el texto.

El *test* estuvo compuesto por ocho preguntas o consignas sobre un informe clasificatorio “Proyecto Ciervo de los Pantanos”<sup>2</sup> en el caso de la escuela primaria, y cinco

1 Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS). Estudio desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), que tiene como objetivo mejorar la enseñanza y la adquisición de habilidades de comprensión lectora en los países participantes, entendiendo habilidades o competencias lectoras como la capacidad de comprender y emplear lo que se está leyendo. Provee información de calidad sobre los logros de estudiantes de 4° básico respecto a la comprensión de textos literarios e informativos. Fuente: <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pirls/>

2 Manual de Ciencias Naturales para Sexto Grado, Editorial Kapeluz, 2017.



para la biografía “Anne Frank” trabajada en el Ciclo de Nivelación universitario. El puntaje total de cada test fue de 12 y 10 puntos respectivamente.

A los fines de esta investigación, estos tests de lectura fueron administrados a solo catorce alumnos de 6to grado y catorce ingresantes a la Facultad de Lenguas. Se crearon dos corpus conforme a los diferentes momentos en que los alumnos realizaron los tests: el primero o *Test 1* se llevó a cabo antes de implementar la pedagogía y contiene las respuestas a los 14 informes clasificatorios que fueron administrados a los alumnos de primaria y las 14 respuestas al test sobre la biografía administrado a los alumnos ingresantes de las carreras de inglés. El *Test 2* o *posttest* está formado por las respuestas a los 14 informes clasificatorios y las 14 biografías de los mismos alumnos después de la implementación del programa ‘Leer para Aprender’ con esos textos.

Los resultados arrojados por los *pretests* y *posttests* se analizaron cuantitativamente a través de porcentajes simples en forma manual. Asimismo, se analizaron cualitativamente las intervenciones didácticas a través de observaciones de clases y encuestas a los estudiantes.

## LOS TALLERES DE CAPACITACIÓN

Las docentes e instructores a cargo de 6to grado y del Ciclo de Nivelación recibieron talleres específicos sobre el programa ‘Leer para Aprender’ antes del comienzo de la implementación de la pedagogía con sus alumnos. Durante los mismos se buscó no sólo ahondar en el marco teórico que sustenta la pedagogía en cuestión sino que se realizaron modelajes concretos de cómo llevar a cabo la intervención en el aula. En un principio las investigadoras “andamiaron” el enfoque para que las docentes de primaria e instructores universitarios pudieran apreciar detalladamente los distintos pasos a seguir al momento de abordar los textos. En otro momento se impulsó a docentes e instructores a modelar otros textos junto a las investigadoras y finalmente se les solicitó la preparación de una clase basada en el programa ‘Leer para Aprender’. Esta última instancia incorporó el modelaje de uno de los textos que las docentes e instructores iban a utilizar en sus aulas en las clases subsiguientes. Tras este trabajo individual de las docentes e instructores, se realizaron reuniones entre ellos y las investigadoras para pulir, ajustar y definir claramente cada actividad que sería utilizada en las clases.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados preliminares han sido consignados en la siguiente tabla:

Estud. PRIMARIA	Pre-test (12)	Post-test (12)	Concepto final	Estud. UNIV.	Pre-test (10)	Post-test (10)	Concepto final
61	8.5	10	+	A1	7	7,5	+
62	8.5	9.5	+	A2	5,5	7,5	+
63	0	2	+	A3	2	6	+
64	3	2	-	A4	4	7	+
65	9.5	10.5	+	A5	4	9	+
66	6.5	9	+	A7	6	7	+
67	3	3	+/-	A8	6	9	+
68	7.5	9	+	A9	7	9	+
69	1	8.5	+	A10	9	9	+/-
610	2.5	2	-	A11	7	8	+
611	0	6.5	+	A12	6	7	+
612	6	6.5	+	A13	9	9,5	+
613	6	7.5	+	A14	5	9	+
614	0	1	+	A15	8	9	+

Tabla 1: Resultados *pretest* y *posttest* escuela primaria y estudiantes universitarios

En la tabla podemos apreciar que 11 de los 14 alumnos de la escuela primaria y 13 de los 14 estudiantes universitarios mejoraron su comprensión lectora tras la intervención docente. Dos alumnos de la primaria obtuvieron un resultado más pobre en el *posttest* luego de la intervención pedagógica y un alumno obtuvo la misma clasificación en ambas pruebas aunque es importante destacar que sus respuestas fueron distintas. En el caso de los universitarios solo un estudiante mantuvo el mismo puntaje en el *pretest* y *posttest* y ninguno empeoró su rendimiento.

De forma preliminar podríamos asegurar que la implementación del enfoque ‘Leer para Aprender’ en estos grupos de alumnos resultó beneficioso en un cierto grado de progreso. Cabe mencionar que el avance en la mayoría de los casos fue apenas significativo ya que las mejoras fueron entre 0.5 y 2.5 puntos entre uno y otro *test*. Hubo dos estudiantes de 6to grado y cinco estudiantes universitarios que marcaron una diferencia positiva importante entre el *pretest* y el *posttest*. Estos casos posiblemente ameriten un análisis más exhaustivo en futuras investigaciones para descubrir las razones de tal diferencia.

## OBSERVACIÓN DE CLASES

Durante las observaciones de clases se pudo tener una idea cabal de cómo se involucran los alumnos al ser interpelados a través de este enfoque particular de lectura y escritura. Pudimos detectar alumnos que normalmente no participan de la clase pero que en este caso se sintieron incorporados a la misma pudiendo dar respuestas válidas.

Es justamente este aspecto el que genera seguridad en el estudiante con un impacto positivo en su rendimiento.

## SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN L1 Y LE

En relación a las similitudes observadas en las clases de lengua materna (primaria) y extranjera (universitarios), podríamos señalar que la fase **lectura detallada** resultó beneficiosa para los instructores en las dos lenguas. Los instructores manifestaron haber tomado conciencia de las dificultades del texto al tener que formular preguntas para la identificación de palabras claves. A su vez, detectamos una mejor comprensión del texto después de la intervención no solo por los resultados de los tests sino porque los mismos estudiantes hicieron referencia a ello. En ambos contextos constatamos una mayor participación de los estudiantes con bajo rendimiento, lo que generó en ellos mayor confianza y seguridad.

En cuanto a las diferencias, pudimos detectar que entre los estudiantes de LE (universitarios) hubo una mejora más sustancial entre pre y post-test, una organización genérica más apropiada y respuestas más elaboradas tras la intervención. Asimismo, al momento de la **Elaboración** durante la fase de **Lectura detallada** y la fase **Escritura conjunta** resultaron claves para los estudiantes de LE ya que pudieron beneficiarse más con el análisis de relaciones semánticas, sintaxis, pronunciación, errores recurrentes, y apropiación del vocabulario necesario para relatar y reescribir el texto con sus palabras. Entendemos que esto se debe a que el estudiante de una lengua extranjera se encuentra ávido por los aspectos lingüísticos más que los estudiantes de primaria de educación en lengua materna. La edad de los estudiantes en los dos contextos diferentes seguramente ha incidido en estas diferencias.

## CONCLUSIÓN

Los resultados son muy alentadores ya que han sido positivos en casi todos los alumnos estudiados. Si bien dan cuenta de que esta metodología específica de abordaje de géneros escolares aparentemente redundante en el progreso académico de los alumnos, la implementación de 'Leer para Aprender' se encuentra en una etapa inicial aún y los resultados no pueden ser generalizables o transpolados a cualquier contexto. Más aún, la implementación del programa deberá ser sometida a análisis con otros textos, otras disciplinas y en otros contextos. Asimismo, la evaluación de resultados deberá ser replicada en numerosas instancias y a más largo plazo para poder analizar el alcance de la pedagogía.

Cabe destacar que la capacitación de los docentes es de suma importancia en este proyecto, por lo que alentamos a muchos otros a estudiar este enfoque e intentar aplicarlo en sus contextos locales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, C. (2010). Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? A Report on School-based Action Research, [online] Disponible en: <http://www.pedagogstockholm.se/-/Kunskapsbanken/>
- BURNS, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching* 38(2), 57-74.
- COFFIN, C., ACEVEDO, C. & LÖVSTEDT A-C. (2013). Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE) Final Report, Public Part [online] Disponible en: <http://tel4ele.eu/>
- EGGINS, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- EGGINS, S. & MARTIN, J. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funciona. *Revista Signos*. 36 (54), pp.185-205.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. & C. MATTHIESSEN. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition), London: Arnold.
- MARTIN, J. (1992). *English text. System and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, J. R., & ROSE, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Ministerio de Educación, (2017). Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2017>
- ROSE, D. (2014). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVD. Sydney: Reading to Learn. Retrieved from [http:// www.readingtolearn.com.au](http://www.readingtolearn.com.au).
- ROSE, D., & ACEVEDO, C. (2006). Closing the Gap and Accelerating Learning in the Middle Years of Schooling, *Australian Journal of Language and Literacy*. 14 (2) pp 32-45.
- ROSE, D., & MARTIN, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society and the ZPD*. USA: Harvard.

## Repensando y reconstruyendo los géneros: problemáticas vinculadas con su enseñanza en las disciplinas

María Lucía Molina  
UBA, UNGS  
mlmolina@campus.ungs.edu.ar

Lucía Natale  
UNGS, UNLu  
lnatale@campus.ungs.edu.ar

### RESUMEN

Esta ponencia surge del interés por sistematizar los conocimientos producidos sobre los géneros requeridos en materias avanzadas de distintas carreras de grado. Se enmarca en el trabajo del equipo docente de un espacio curricular universitario de escritura en las disciplinas: el de Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED), ex Programa de apoyo a la escritura académica a lo largo de las carreras (PRODEAC) de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En este dispositivo, profesores del área de Ciencias del Lenguaje trabajan junto con docentes pares de diversas disciplinas en la enseñanza y el acompañamiento de tareas de lectura, escritura y oralidad vinculadas con diferentes materias. Nuestro objetivo en esta presentación es relevar las problemáticas y los desafíos a los que se enfrentan los docentes de Ciencias del Lenguaje para la definición, la comprensión, la descripción y la enseñanza de géneros en ese espacio. Por ello, realizamos entrevistas semiestructuradas en profundidad a los miembros del equipo. Los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de las entrevistas según la teoría empíricamente fundada permiten recuperar y sistematizar distintos aspectos que intervienen en la recontextualización de los géneros en las materias y las estrategias que los docentes llevan a cabo para abordarlos. A partir de esta sistematización, proponemos un análisis sobre la redefinición y la reconfiguración de los géneros disciplinares y de las metas que se persiguen en su abordaje en las aulas universitarias.

**PALABRAS CLAVE:** géneros, escritura en las disciplinas, alfabetización académica, enseñanza

### ABSTRACT

This paper aims to systematize the knowledge about genres required in different university subjects, by drawing from the experience of the teaching team of a university writing in the disciplines curricular space called Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED), former Programa de Apoyo de la Lectura y la Escritura en las Carreras (PRODEAC) at Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). In this teaching device, professors from the field of Language Sciences work together with peer teachers from different disciplines to teach and accompany reading, writing and oral tasks related to different subjects. The goal of this presentation is to describe the problems and challenges faced by Language Sciences teachers in the definition, understanding, description, and teaching of genres. We conducted in-depth semi-structured interviews with members of the program. The results obtained from the qualitative analysis of these interviews show different aspects of practice that impact on the recontextualization of the genres in each subject and the strategies that teachers carry out to address them. The challenges include problems such as the understanding of the role that genre plays in the disciplinary culture and/or in the academic community, the adaptations made in its schematic structure and its labeling, the work of the linguist teacher with genres and languages of other disciplines, communication and negotiation processes between peer teachers. Based on the systematization, we propose an analysis of different issues that produce redefinition and reconfiguration of the disciplinary genres and the goals pursued in the university classrooms.

**KEYWORDS:** genres, writing in disciplines, academic literacy, teaching

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de un interés por sistematizar y generar conocimientos sobre la conceptualización y la enseñanza de los géneros requeridos en asignaturas universitarias de distintos campos del saber. Parte de nuestra experiencia en la coordinación y en el equipo docente de una instancia curricular denominada Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas (ALED, ex PRODEAC), que se ocupa de la enseñanza de géneros disciplinares en materias intermedias y avanzadas de todas las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), y de distintos proyectos de investigación<sup>1</sup>. La modalidad de ALED se basa en un dispositivo de co-docencia: las clases son dictadas en parejas pedagógicas conformadas por el profesor o equipo responsable de cada asignatura y un docente de ALED, especializado en lectura y escritura en el nivel superior. En este dispositivo, ambos docentes se reúnen para dialogar sobre la materia, eligen qué géneros trabajar, coordinan un cronograma de intervenciones y las llevan a cabo como pareja pedagógica (para más detalles, véase Natale, 2013).

En este sentido, este trabajo apunta a realizar un primer acercamiento a los desafíos que los docentes especialistas en lectura y escritura encontramos al elaborar y llevar a cabo propuestas vinculadas con la enseñanza de géneros en las materias disciplinares de nuestra universidad. Específicamente, buscamos poner el foco en los problemas identificados en la práctica docente en relación con la conceptualización y la enseñanza de los géneros discursivos correspondientes a distintas materias y disciplinas, y en las estrategias desplegadas para abordarlos.

A partir de este primer relevamiento esperamos, por un lado, realizar un aporte a la enseñanza de los géneros en el nivel superior. Por otro lado, nuestro propósito es generar una reflexión más amplia en torno a la conceptualización, la definición, la caracterización y el abordaje de los géneros discursivos, especialmente en relación con las prácticas discursivas que efectivamente tienen lugar en las diferentes materias o disciplinas.

A continuación, luego de presentar de manera sintética nuestro marco teórico-metodológico, exponemos los resultados según dos ejes: en primer lugar, los problemas y tensiones en el trabajo con géneros y, en segundo lugar, las estrategias para abordarlos en las clases de materias disciplinares. Para cerrar, exponemos algunas reflexiones.

## ENCUADRE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nuestro trabajo recupera los desarrollos de distintas corrientes de los estudios sobre la escritura académica y disciplinar (Bazerman, 1988; Lillis, 1997; Lea & Street, 1998; Russell, 1997; Swales, 1990, 2004; Wingate, 2015). Dentro de ese campo, nuestra

---

<sup>1</sup> “Las prácticas de lectura y escritura en el primer año universitario” y “Prácticas, géneros y sujetos en contextos laborales: una aproximación desde las prácticas pre-profesionales”, radicados en el Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS y dirigidos por Lucía Natale.

perspectiva se basa en la enseñanza explícita, situada, disciplinar y basada en géneros.

En este marco, partimos de la noción de género elaborada por la Escuela de Sídney (Martin & Rose, 2008; Nesi & Gardner, 2012). En esta línea los géneros son entendidos como procesos sociales organizados y orientados a fines (Martin & Rose, 2008: 6) que se realizan en textos.

Con respecto a la metodología, para la conformación del corpus, tomamos aportes del enfoque etnográfico (Gardner, 2012; Lillis, 2008). Realizamos entrevistas semi-dirigidas a los 10 docentes que conforman actualmente el equipo de ALED, para conocer su perspectiva e incluir en la conceptualización de los géneros el punto de vista de los docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza. Para el análisis y la categorización de las entrevistas tomamos la Teoría Empíricamente Fundada (Glaser & Strauss, 1967), que nos permite observar las categorías que inductivamente surgen de la práctica en el análisis cualitativo.

Las entrevistas que conforman el corpus abarcan distintos aspectos de la práctica docente en ALED. Para este trabajo, nos centramos en los desafíos y problemas que encontramos y formulamos los docentes de ALED en cuanto a los modos en que conceptualizan los géneros los docentes disciplinares y los docentes lingüistas, las diferentes metas que se ponen en juego en el abordaje de los géneros, las tensiones entre diferentes ámbitos de producción y circulación de los géneros, las estrategias de los docentes lingüistas para poder comprender y enseñar los géneros de las diferentes asignaturas.

## LOS DESAFÍOS DEL TRABAJO CON GÉNEROS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

En el análisis de las entrevistas pueden observarse diferentes problemas y desafíos que los docentes lingüistas encontramos en la práctica docente a la hora de enseñar determinados géneros en las asignaturas disciplinares en las que intervenimos.

En primer lugar, aparecen en las entrevistas tensiones en la conceptualización del género de docentes disciplinares y lingüistas. Es decir, no siempre existe consenso acerca de qué géneros trabajar, sus denominaciones, su organización esquemática, además de la dificultad para encontrar ejemplares genéricos que se ajustan a las demandas de los docentes disciplinares en las materias, como puede observarse en los siguientes ejemplos:<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En todos los casos los ejemplos son transcripciones textuales de fragmentos de las entrevistas. Se introducen aclaraciones entre corchetes y se indican recortes con puntos suspensivos. Las entrevistas están identificadas al azar con letras. No se mencionan los nombres de los entrevistados porque el foco está puesto en las visiones que coexisten en el equipo docente; del mismo modo, fueron anonimizados los nombres de materias y docentes que se mencionan en las entrevistas.



- (1) La respuesta de parcial... para ellos [los docentes disciplinares] era muy especial, era muy diferente de lo que para mí es una respuesta de parcial. (C)
- (2) ...a veces he tenido diferencias terminológicas [con los docentes disciplinares]. “Es un ensayo”. Bueno, pero ¿qué es un ensayo? Por ahí términos que en ese nombre se incluía una cantidad de expectativas de escritura que no necesariamente son las mismas. (E)
- (3) Después en la materia X también eran todos géneros nuevos, porque tenían esto de que tenían que ser académicos, pero tenían que ser una narración, pero tenían que ser en primera persona, pero no sé qué... (C)
- (4) ...no logré que los profesores me dieran modelos de cómo tenían que ser [los géneros que solicitaban] ni nada. (C)

En los ejemplos (1) y (2) puede observarse el uso de etiquetas cuya caracterización no resulta transparente para los docentes lingüistas, es decir, géneros que son nombrados de la misma manera pero cuya organización interna puede ser diferente para los dos miembros que conforman el dispositivo de co-docencia. Al mismo tiempo, como puede verse en (3) y (4), en las materias se suelen requerir tareas de escritura que no responden a un género con una etiqueta determinada o un modelo específico, “géneros nuevos”, en palabras de la docente entrevistada; allí la dificultad consiste en reconstruir de qué género se trata y cuáles serían sus características y funciones.

Notamos, entonces, que ante una pregunta como qué géneros trabajar, punto de partida del trabajo de ALED, no siempre surge una comprensión mutua inmediata entre los docentes ni un consenso claro acerca de cuáles son y cómo son los géneros elegidos.

Una segunda tensión que puede relevarse en las entrevistas muestra las diferentes metas en el abordaje de los géneros por parte del docente disciplinar y del docente lingüista. Estas tensiones se vinculan con la enseñanza de géneros académicos o profesionales en contextos universitarios. Por ejemplo:

- (5) Mi impresión es que muchas veces los profes piensan el instrumento de evaluación en función de la necesidad de su materia y no en función de preparar al estudiante para hacer un género específico. Entonces inventan el género. Ellos inventan el género, por eso no tienen un modelo. Es como que dicen “bueno, a mí me gustaría que haga esto y esto para poder evaluarlo” y no está pensando en lo que les va a servir hacer esto y esto, como que lo está pensando solo como instrumento de evaluación. (C)
- (6) Yo noto que hay cierta resistencia en modificar los modos de evaluación, porque también traen más incertidumbre respecto de aquello que el docente está evaluando. Ahora estoy en una materia de la carrera X, con el docente X, y él hace tipos de parcial

que son de constatación de lectura. ... Me parece que ahí también hay lugares de cierto confort de cómo evaluar y de cómo darle una seriedad a esa evaluación, creo que algo de eso hay. Y el acercamiento a géneros menos pautados pedagógicamente produce mayor incertidumbre. (L)

- (7) Y en algunos casos hemos intentado acercarnos o pensarlos [los géneros solicitados en la materia] en relación con un género un poco más vinculado a la vida profesional o al ámbito no necesariamente pedagógico de esa disciplina... Por ejemplo, en la materia X en algún momento la propuesta fue que veamos otros ensayos de esta disciplina para ver si podemos más bien acercarnos a esto. ... Vimos, tomamos algunas cosas pero nunca se salió de la idea de pedirles una monografía. (L)

Tanto en (5) como en (6), se observa una tensión entre el objetivo de utilizar una tarea de escritura para evaluar el desempeño de los estudiantes en una materia, con una función pedagógica o de acreditación, por un lado, y enseñar el género para preparar a los estudiantes para que puedan realizar una determinada tarea de escritura de forma autónoma en otros contextos por fuera del ámbito de la clase. En (7), esta tensión se especifica en relación con la negociación entre docente lingüista y docente disciplinar sobre la enseñanza de una monografía o un ensayo, lo que da cuenta de la oposición de géneros de formación (géneros que producen los estudiantes como parciales, resúmenes, respuestas a cuestionarios) versus géneros expertos disciplinares (ya sea de los ámbitos profesionales o de la investigación).

Estas tensiones permiten plantear el problema de la especificidad de los géneros universitarios en relación con otros géneros discursivos que circulan en otros ámbitos. Y dan lugar a la pregunta de qué géneros enseñar en la universidad: ¿es necesario enseñar los géneros profesionales o de investigación tal cual circulan en sus ámbitos “reales” de producción y recepción? ¿Es necesario formular géneros específicos para las materias universitarias, centrados en la función pedagógica? ¿Con qué metas o propósitos se plantea el trabajo con géneros en las asignaturas?

Puntualmente al enseñar géneros profesionales, se hacen evidentes los desafíos al presentarlos y enseñarlos en ámbitos de circulación académicos como las aulas de las materias universitarias. En esos casos, tanto para los docentes disciplinares como para los docentes lingüistas resulta un desafío presentar y acercar a los estudiantes, que están transitando su formación en el contexto de la universidad, géneros que fueron pensados para otros contextos, para otros destinatarios, con otros propósitos, en condiciones que solo hasta cierto punto son reproducibles en el aula. Esta tensión puede ejemplificarse en los siguientes fragmentos:

- (8) En la Práctica Pre-Profesional ... tenían que hacer una devolución oral, como una exposición, que además me resultó muy interesante porque era una exposición para

no académicos. Nosotros [los docentes lingüistas] estamos muy acostumbrados a defender la tesis, a dar una charla en un congreso, con académicos. Y de repente tenían que ir a hablar con los feriantes ... teníamos que hacer una intervención que era profesional, no era académica. Ese salto a mí me costó verlo y una vez que lo vi me resultó súper interesante. Es un poco lo que decían hoy los docentes de la carrera X con el resumen ejecutivo: “lo que estamos haciendo es trabajar, no estamos rindiendo parcial”. (N)

- (9) ...vos tenés un género que sí puede circular, un informe de coyuntura. Pero no es lo mismo un informe de coyuntura y cómo es el tipo de informe de coyuntura que se les pide a los estudiantes en el aula. Entonces, caracterizar también esas dos particularidades, esos dos géneros y las particularidades que adquieren en el marco de la materia. (E)
- (10) En general los ejemplares [de los géneros a enseñar] me los daban los docentes y después hago ese trabajo de primero leer, después caracterizar, buscar regularidades. Y ver qué es de la disciplina, qué es para el profesor, qué elementos se mantienen, qué elementos cambian. (E)

En (8) es el docente lingüista el que debe reposicionarse para comprender cómo planificar una tarea de enseñanza que recupere aspectos de la producción oral en el ámbito profesional (a partir de la diferencia entre “rendir parcial” y “trabajar”). En (9) y (10), la mirada de la docente lingüista sobre los géneros incorpora las posibles diferencias que pueden adquirir en el contexto del aula o fuera de él; en (10) también se pone el foco en la perspectiva del docente al definir las tareas solicitadas.

## **ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LOS GÉNEROS EN LAS MATERIAS DISCIPLINARES**

Además de detallar los desafíos que encuentran al trabajar con géneros en las materias, los docentes lingüistas mencionan en sus entrevistas distintos mecanismos que ponen en práctica para abordar esas problemáticas.

Con respecto a las estrategias para comprender los géneros que presentarán a los estudiantes en las diferentes disciplinas, en las entrevistas aparecen diferentes opciones:

- (11) Fui yo sola descifrando [el género] a partir de leer la consigna y de ver las notas que les ponían. Fui yo descifrando lo que tenían que hacer ... (C)
- (12) ...yo me imagino el género a partir de la consigna y de lo que el docente quiere evaluar. (C)

- (13) En la carrera X me tocó trabajar con géneros que no conocía... Y ahí me parece, al menos a mí, hay que plantear una lectura, una caracterización de esos ejemplares. Y después en algunos casos poder leer y caracterizar ejemplares que se hayan elaborado en el marco de la materia. (E)
- (14) No [tuve problemas en la comprensión] en términos del género pero sí cosas que no entendía o que no me terminaban de cerrar. Y ahí sí les preguntaba [a los docentes]: “¿Acá qué quieren? ¿Qué necesitan de esta parte? ¿Qué esperan de esta parte? ¿Qué tienen que hacer los estudiantes en esta parte?”. Eso sí lo preguntaba así, todo el tiempo. (E)
- (15) Sí me costó en algún momento, y ahí pedí ayuda, las torturé a ustedes y a X [otra docente de ALED] también, no entender qué era lo que tenía que buscar. “El profe quiere que los chicos hagan x...”. “Ah, lo que te están pidiendo es un informe de avance”. “Ah, bueno, bueno”. Y entonces ahí buscar, encontrar el nombre... (N)

Como puede verse en (11), (12) y (13), una primera estrategia es el desciframiento individual de las características del género, que se puede llevar a cabo mediante la lectura y el análisis de los ejemplares del género, producidos previamente en la materia o producidos en el campo de la disciplina. También se plantean otras estrategias para comprender los géneros centradas en la interacción y la negociación, como muestran los ejemplos (14) y (15): en el primer caso, la interacción es con el docente disciplinar, y en el segundo caso es con el equipo de docentes lingüistas.

Además de las estrategias para comprender los géneros que se van a enseñar, así como sus características y funciones, los miembros del equipo docente de ALED también llevan a cabo estrategias, no exentas de desafíos y tensiones, para planificar y llevar a cabo la enseñanza de esos géneros. Podemos observarlo en los siguientes ejemplos:

- (16) ...discutiendo con la profesora X, cuando al principio ella me decía “bueno, yo le digo monografía para darle un nombre”, hablamos de la posibilidad de pensarlo más como un ensayo que podría estar publicado en una revista especializada en esa disciplina. Entonces vimos algunos casos, hicimos algunos trabajos de lectura en clase de ese tipo de ensayos, señalando los pasos, los movimientos que iba dando ese texto, para poder tomar conciencia de eso, tanto para facilitar la lectura como para poder producir algo similar. (L)
- (17) ...lo que terminé haciendo fue armar un híbrido yo, estructurando la consigna, que era demasiado flexible la propuesta de los docentes. Estructuré la consigna con un poco más de claridad y lo que empecé a hacer fue eso. Yo ya llevaba la consigna estructurada, con un género medio híbrido, inventado por mí... (C)

(18) [lo que hago es] advertir en la clase que [los informes de coyuntura] circulan de manera distinta [en los ámbitos profesionales], porque una cosa es en una revista especializada y otra cosa es que circulen en la materia. (E)

En (16) puede notarse la participación activa de la docente especialista en prácticas letradas en la negociación con la docente disciplinar para definir el género, planificar y llevar a cabo las tareas de escritura. En ese caso, la tensión entre la enseñanza de un género de formación o experto (monografía o ensayo) se resuelve a partir de la negociación entre las docentes y la propuesta de producir “algo similar” al género experto. En (17) la docente sorteaba el obstáculo a partir de la confección de una consigna que propone escribir un género híbrido, tomando como punto de partida la propuesta de la materia y a partir de la estructuración de las demandas y los materiales de los docentes disciplinares. En (18) la docente propone explicitar en clase las tensiones en la configuración de diferentes géneros.

Como puede observarse en los ejemplos, las estrategias llevadas a cabo por las docentes cuestionan las visiones esencialistas de los géneros o basadas en modelos, y plantean la pregunta sobre cuáles son los géneros objeto de enseñanza en la universidad y en qué medida coinciden con los que circulan en otros ámbitos extra universitarios. ¿Se puede trabajar con géneros sin ejemplares genéricos publicados? ¿Por qué los docentes solicitan géneros que no corresponden a esquemas fijos? ¿Cómo trabajar si no se parte de esos ejemplares previos para que los estudiantes puedan imitar?

## REFLEXIONES FINALES

El relevamiento realizado en este trabajo nos permite plantear algunas reflexiones sobre el abordaje de los géneros en las disciplinas en general, y en particular en un dispositivo de co-docencia como el de ALED. El análisis de las entrevistas mostró que los desafíos del trabajo con géneros abarcan diferentes aspectos: el uso de determinadas etiquetas y las caracterizaciones correspondientes a esas etiquetas; las metas en la enseñanza de géneros que priorizamos los docentes lingüistas frente a los docentes disciplinares, y los diferentes grados de explicitud de esas metas; la tensión entre la enseñanza de géneros a partir de modelos ideales y preexistentes o a partir de la negociación o la construcción de híbridos o nuevos géneros; las tensiones que se dan en el contexto universitario para construir géneros que alcancen las metas pedagógicas y que respondan a las prácticas disciplinares y expertas.

El trabajo realizado tiene implicaciones prácticas para el trabajo en ALED y las reflexiones de nuestro equipo, dado que nos permitió sistematizar grupalmente las tensiones que encontramos en el dispositivo de co-docencia, desde una mirada crítica sobre nuestro trabajo docente, nuestros presupuestos en torno de los géneros que enseñamos y su recontextualización en las aulas. Del mismo modo, pudimos avanzar en

la explicitación de las tensiones y las distintas metas perseguidas por los docentes que conforman la pareja pedagógica y poner en discusión las metas perseguidas a la hora de demandar un género en una asignatura, con el fin de promover la toma de decisiones conscientes y deliberadas en nuestra práctica cotidiana. En suma, el análisis apunta a que podamos revisar nuestras conceptualizaciones de género, entendiéndolo no como un objeto previo sino como el resultado de una re-construcción en contexto caracterizado por diferentes tensiones.

Además de iluminar diferentes aristas del trabajo con géneros, las experiencias y reflexiones del equipo de docentes de ALED plantean preguntas acerca de cómo entendemos y conceptualizamos los géneros quienes nos dedicamos a su enseñanza. El modo en que los docentes registramos nuestro trabajo apunta a que es necesario trascender la visión del género como un forma cristalizada cuyas características discursivas resultan estáticas, y pasar a entender los géneros como actividades sociales, variables según los diferentes contextos en los que tienen lugar. Al pensar el género, hay al menos tres aspectos importantes del contexto para tener en cuenta: cómo se entiende el género según la disciplina (y, en ocasiones, según determinados contextos académicos o profesionales), cómo se reconfigura o recontextualiza el género al pasar de determinado contexto a la clase de una materia en la universidad, y cómo se define cada género según la materia y/o el equipo docente que lleva a cabo su enseñanza. Esta reconstrucción o recontextualización del género (que puede estar dada por el cambio de ámbito -del profesional/experto al académico- o por su reubicación en otro campo disciplinar) se vincula, a nuestro juicio, con la apropiación de algunos elementos de una práctica social en otro contexto, tal como ha sido propuesto por algunos autores (Bernstein, 1990; Chouliaraki & Fairclough, 1999). Estos cambios pueden ser reconocidos en los textos que representan los géneros y pueden ser ubicados a partir de operaciones que pueden implicar la ampliación, la simplificación, la condensación y la refocalización de algunos de los pasos que los componen (Linell, 2009).

Esperamos que estas reflexiones, que para nosotras son centrales porque nos ayudan a repensar nuestra tarea cotidiana, puedan ser útiles para otros docentes e investigadores que trabajen para entender, definir, caracterizar los géneros y para diseñar y poner en juego su enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZERMAN, Ch. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Madison: University of Wisconsin Press.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- GARDNER, Sh. (2012). Genres and registers of student report writing: An SFL perspective on texts and practices. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (2012), pp. 52–63.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- LEA, M. & STREET, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), pp. 157-172.
- LILLIS, T. (1997). New voices in the academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and education*, 11 (2), pp. 182-199.
- LILLIS, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and 'deep theorizing': Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25 (3), pp. 353–388.
- LINELL, P. (2009). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in Professional discourse. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 18 (2), pp. 143-158.
- MARTIN, J. & ROSE, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- NATALE, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (58), pp. 685-707.
- NESI, H. & GARDNER, Sh. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUSSELL, D.R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written communication*, 14 (4), pp. 504-554.
- SWALES, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- SWALES, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINGATE, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: The Case of Inclusive Practice*. Bristol: Multilingual Matters.



Simposio Temático

**Escribir “la ruptura”. Acerca de la escritura de proyectos de tesis de grado y posgrado**

## Resumen del Simposio Temático

# Escribir “la ruptura”. Acerca de la escritura de proyectos de tesis de grado y posgrado

### Coordinadores

**Alicia Olmos**

Facultad de Educación, UCC  
alicia\_olmos@hotmail.com

**Celia Basconzuelo**

Facultad de Humanidades, UNRíoIV  
basconzuelo2003@yahoo.com.ar

**Felipe Marín**

Facultad de Ciencias de la Educación, UCM  
marin@ucm.cl

**E**scribir un proyecto de tesis es un requisito para acceder a un título de grado y de postgrado. Sin embargo, es mucho más que un requisito. Es un texto académico resultado de un largo proceso de indagación, de construcción y de reconstrucción de conocimientos. Es un texto en el que se pone en juego supuestos, teorías y metodologías para comprender algún aspecto de la realidad que, como sujetos sociales, también nos involucra. Como género textual mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, implica diálogos entre diferentes agentes: el tesista, el director, los evaluadores, los asesores, los sujetos objeto de estudio. De este modo, el complejo proceso de elaborar el proyecto de tesis no solamente se lleva a cabo entre tensiones teóricas y metodológicas, sino que se desarrolla en una compleja trama de vínculos en contextos académicos, laborales, incluso familiares. En este contexto de producción del texto tiene lugar lo que podríamos nombrar, con Bourdieu, la ruptura epistemológica, quiebre que se produce en relación a lugares comunes, tanto del campo social como del académico. Esta ruptura con lo preconstruido supone poner en juego estrategias de pensamiento propias, de toma de distancia en relación a los posicionamientos de los docentes orientadores y de los discursos académicos dominantes. A la vez, implica estrategias para poder extrañarse del saber inmediato para poner en discusión la transparencia del sentido común, siempre en un marco textual que le da validez científica. Es el escrito que captura ese proceso de ruptura epistemológica y da inicio a la construcción del objeto. En este simposio convocamos a presentar reflexiones, experiencias y propuestas que tomen como temática central la producción de este género textual, en la formación de grado y de posgrado.

**PALABRAS CLAVE:** géneros textuales; proyectos de tesis; formación de grado; formación de posgrado

## Desafíos de la escritura de trabajos finales de la licenciatura en comunicación social: estrategias y recursos multimediales

Lic. Ileana Ibáñez (FCC- FFyH. UNC)  
leanaib@gmail.com

Lic. Carla Ludueña (FCC.UNC)  
carla.fem15@gmail.com

Dra. Ximena Ávila (FCC. UNC)  
xavila5@yahoo.com.ar

### RESUMEN

La lectura y la escritura en el nivel superior implican prácticas contextualizadas que requieren aprendizajes específicos según las situaciones en que se producen y se constituyen en medio privilegiado para acceder, participar y producir conocimiento en un determinado campo disciplinar. La finalización de la carrera universitaria presenta a las/los estudiantes avanzados nuevos desafíos, como es la elaboración del trabajo final de grado. En esta etapa compleja, las prácticas y géneros aprendidos anteriormente, entran en tensión e interpelan los modos de enseñanza-aprendizaje del estudiante futuro profesional con relación al género tesina (Navarro, 2014). En este escenario, junto a políticas de democratización sostenidas en principios de inclusión con calidad que desafían a la educación universitaria, se destaca el papel de los materiales de estudio como elemento que regula, organiza y mediatiza estos procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que, a modo de transposición de aportes de acciones e investigaciones recientes y en curso desarrolladas en la propia Facultad de Ciencias de la Comunicación, hemos realizado una propuesta de acompañamiento a tesis que consiste en la elaboración de un material multimodal para fortalecer el proceso de escritura del trabajo final de la Licenciatura en Comunicación Social. Este proyecto forma parte de las acciones impulsadas por el Centro de Escritura de la FCC.

En este sentido, las Tics son parte fundamental de la transformación en las formas de enseñanza - aprendizaje. Consideramos relevante incorporarlas como herramienta pedagógica, lugar de interacción y producción de textos que habitan esta etapa final de la carrera. En este trabajo presentamos el proceso de elaboración del material didáctico exponiendo: 1) Discusiones y reflexiones sobre el uso de TICs en la escritura académica a partir de la exploración de antecedentes de recursos multimodales. 2) Objetivos y aproximaciones al formato de ejercitaciones específicas. Asimismo estas últimas son producto de las demandas/dificultades en escritura académica más frecuentes expresadas por los estudiantes en distintas instancias de elaboración de Trabajo final.

**PALABRAS CLAVE:** trabajo final; material multimodal; escritura académica

### RESUMO

A leitura e a escrita no nível superior implicam práticas contextualizadas que requerem aprendizagem específica de acordo com as situações em que são produzidas e constituem um meio privilegiado para ter acesso, participar e produzir conhecimentos num determinado campo disciplinar. A conclusão da carreira universitária apresenta aos estudantes avançados novos desafios, como a preparação do trabalho de conclusão do curso (TCC). Nesta complexa etapa, as práticas e gêneros aprendidos anteriormente entram em tensão e questionam os modos de ensino-aprendizagem do estudante-futuro profissional em relação ao gênero TCC (Navarro, 2014). Neste cenário, juntamente com políticas de democratização baseadas em princípios de inclusão com qualidade que desafiam a educação universitária, o papel dos materiais de estudo é enfatizado como elemento regulador, organizador e mediador destes processos de ensino e aprendizagem. Por isso, como transposição de contribuições de pesquisas e ações recentes e em andamento desenvolvidas na própria Faculdade de Ciências da Comunicação, fizemos uma proposta para acompanhar os formandos, que consiste na elaboração de um material multimodal para fortalecer o processo de redação do TCC do Bacharelado em Comunicação Social. Este projeto também faz parte das ações promovidas pelo Centro de Redação da FCC.

Neste sentido, as TICs são uma parte fundamental da transformação nas formas de ensino - aprendizagem. Consideramos

relevante incorporá-las como uma ferramenta pedagógica, um lugar de interação e produção de textos que habitam esta etapa final do curso. Neste trabalho apresentamos o processo de elaboração do material didático expondo: 1) Discussões e reflexões sobre o uso das TICs na escrita acadêmica a partir da exploração dos antecedentes dos recursos multimodais. 2) Objectivos e abordagens para o formato de exercícios específicos. Estas últimas são também o resultado das exigências/dificuldades mais frequentes na escrita acadêmica expressas pelos alunos em diferentes instâncias de elaboração de trabalhos finais.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalho de conclusão de curso; material multimodal; escrita acadêmica

## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas se ha producido un viraje en los modos en que se abordan los procesos de lectura y escritura en los estudios universitarios, constituyéndose en uno de los ejes centrales para pensar las prácticas pedagógicas y didácticas de enseñanza de los niveles superiores. En un principio el acento estuvo puesto en el ingreso de los estudiantes a la universidad, las investigaciones y acciones se concentraron en las prácticas de lectura y escritura de la primera etapa de las trayectorias de formación. Sin embargo, pronto las indagaciones en este campo específico dieron cuenta de la complejidad de la problemática siendo una de las propuestas el abordaje desde las disciplinas específicas de manera transversal al curriculum y no solo una tarea de “iniciación”. Por otro lado este campo, que ya era complejo en cuanto a las especificidades disciplinares y profesionales; en los último 15 años ha sido revolucionado por el advenimiento de sociedades 2.0, particularmente con estudiantes interpelados/as por las nuevas tecnologías y ambientes tecnológicos que reconfiguran las formas perceptivas, comprensivas y comunicativas este proceso ha derivado en una reflexión profunda en las universidades.

Desde nuestra experiencia en las aulas sostenemos la necesidad de (re)pensarnos en nuestros lenguajes y formas de interpelación, considerar las prácticas de lectura y escritura que los y las estudiantes realizan cotidianamente, los marcos de comprensión con los que ingresan en la universidad. De este modo, partiendo de la potencialidad de sus conocimientos tecnológicos, de sus formas de lectura podemos proponer formas de interacción y los recursos didácticos que los interpelen desde el hacer. Aquí queremos compartir algunos de los acercamientos que realizamos a una propuesta didáctica desde el Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (CEFCC). De este modo presentamos primero antecedentes, discusiones y reflexiones sobre el uso de TICs en la escritura académica a partir de la exploración de antecedentes de recursos multimodales en Centros de Escritura. Luego, señalamos la perspectiva que hemos construido desde el CEFCC compartimos algunos objetivos y aproximaciones al formato de ejercitaciones específicas. Asimismo estas últimas también son producto de las demandas/dificultades en escritura académica más frecuentes expresadas por los estudiantes en distintas instancias de elaboración de Trabajo final.

## EXPLORACIÓN DE LOS CENTROS DE ESCRITURA DE LATINOAMÉRICA

Como hemos señalado anteriormente, los desarrollos e indagaciones en el campo de la educación superior específicamente sobre la problemática de la lectura/escritura dieron cuenta de su complejidad y amplitud. De allí emergió la propuesta de abordaje a través del curriculum y en las disciplinas, teniendo en cuenta los géneros discursivos propios (académicos y profesionales) de las carreras específicas. En este contexto reconocemos los aportes fundamentales de los enfoques Escribir a través del curriculum (Write across the curriculum- WAC) y Escribir en las disciplinas (Write in the disciplines- WID). Estas producciones teóricas tuvieron

“importantes repercusiones en las propuestas educativas que, a grandes rasgos, asumieron la necesidad de focalizar la atención más allá de la fase de acceso a los estudios universitarios, entendiendo que a medida que el contenido disciplinar deviene más exigente y complejo, las prácticas de escritura se hacen también más específicas y, consecuentemente, requieren de enseñanza explícita si de lo que se trata es de que los estudiantes comprendan y utilicen de manera eficiente los contenidos y discursos disciplinares.” (Montserrat Castelló, 2014: 349)

Una de las consecuencias más palpables y consolidadas de estos movimientos es la creación y desarrollo de centros de escritura en la educación superior. Estas experiencias son predominantes en los contextos universitarios anglosajones, aunque las iniciativas de establecerlos en América Latina vienen en aumento.

Siguiendo esta línea, distintas universidades de Sudamérica han puesto en funcionamiento programas, centros de escritura y acciones que merecen ser mencionados. En relación a esto hemos realizado un sintético recorrido para conocer las modalidades implementadas por algunos de los centros de escritura latinoamericanos para hacer frente a estas cuestiones. Sin desconocer la existencia de muchos otros centros de escritura en Latinoamérica (siendo algunos pioneros como los de universidades de Puerto Rico y México), sin embargo nos detendremos en algunos centros de escritura de América del Sur, atendiendo a algunas de sus particularidades en el uso de las TICs que nos interesan especialmente, nos referimos a los recursos educativos digitales que ofrecen sus páginas web.

El primer centro de escritura en Sudamérica fue el Centro de Escritura Javeriana, de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. Fundado en 2008, como un proyecto del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales<sup>1</sup>. Este centro de escritura tiene como finalidad formar mejores escritores a través de sesiones de tutorías prestadas por estudiantes avanzados o de posgrado que se ponen al servicio del compañero. Funciona precisamente como una unidad de servicio que acompaña a la comunidad universitaria en el proceso de escritura de textos académicos.

<sup>1</sup> <https://www.javerianacali.edu.co>

Además de los servicios de tutorías (individuales-grupales/presenciales-virtuales) y distintos talleres, el centro ofrece recursos educativos digitales para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura a lo largo del curriculum y en las disciplinas. De esta manera, brinda y acerca a estudiantes, profesores, investigadores y otros miembros de la comunidad herramientas y estrategias para acompañar el proceso de escritura; aprender a manejar géneros académicos y profesionales; fortalecer habilidades de redacción, citación, entre otros. Para ello propone de acuerdo al caso, diferentes formatos, como infografías, textos, videos, materiales multimedia, quiz interactivos, enlaces a manuales, artículos, etc.

De esta manera, los servicios y recursos ofrecidos por este centro a través de su portal web ponen de manifiesto un enfoque puesto en los procesos de escritura, en los discursos y en los géneros más que en aspectos gramaticales, sintácticos, de ortografía, puntuación, etc. La utilización de herramientas digitales permiten explorar y modelar estrategias multimodales e interactivas potentes y atractivas para los estudiantes, manteniendo siempre la posibilidad de estar en contacto con algún tutor que acompañe estos procesos de aprendizaje.

Otro centro de escritura en el que nos interesó detenernos es el Centro de Escritura Lectura, Escritura y Oralidad en Español (LEO) de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia<sup>2</sup>. Como su nombre lo indica, tres ejes vertebran la propuesta de este centro de escritura: la lectura, la escritura y la oralidad. En su portal web, cada uno de ellos ofrece contenidos específicos. Sin embargo, puede apreciarse que el eje escritura cobra centralidad en la propuesta ya que es el más abarcativo en cuanto a cantidad de información, observamos incluso que es el único que posee distintas subcategorías. Este eje central da cuenta de un enfoque o abordaje de la escritura como proceso por lo que su propuesta dispone de guías, documentos, textos, material multimodal y programas para descargar que orientan y facilitan los distintos momentos del proceso de escritura. De esta manera ofrece herramientas y estrategias para planificar un texto, elaborar un mapa conceptual, estructurar un texto, tipos de párrafos, construir conclusiones, seguir un hilo conductor, usar conectores. También se detiene en la escritura colaborativa así como en la revisión y autoedición de los textos.

Destacamos que el eje claramente va de lo procesual a lo gramatical y se detiene específicamente en tipos de géneros académicos, géneros para uso laboral (como un CV, proyecto o carta de presentación) y la escritura de géneros disciplinares (arquitectura, derecho, filosofía, literatura, periodismo, etc). Entre los recursos principales utilizados por todos los ejes encontramos documentos de textos, artículos, guías, instructivos, infografías, cuadros, material multimedia y un canal de comunicación o contacto.

Para finalizar este recorrido, nos detuvimos en un centro de escritura de Argentina, el Centro Virtual de Escritura Ciencias de la Comunicación (UBA)<sup>3</sup>. Creado por la Cátedra

<sup>2</sup> [www.leo.uniandes.edu.co](http://www.leo.uniandes.edu.co)

<sup>3</sup> [www.centrodeescrituravirtual.wordpress.com/](http://www.centrodeescrituravirtual.wordpress.com/)

Taller de Expresión I de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires. Su objetivo principal es ofrecer a estudiantes y docentes recursos para favorecer la resolución de tareas de escritura en el ámbito universitario. Para ello, desde su portal web ofrece una serie de recursos que constituyen el “Manual del escritor”. Los mismos están agrupados en secciones: a-Temas de gramática y sintaxis; b- Proceso de composición; c- Escritura académica.

Cada una de estas secciones dispone de guías, textos de consulta y ejercitación para diferentes temas específicos. En este caso queda en evidencia, por su jerarquía y orden de aparición en el diseño de la página que el Manual del escritor hace foco principalmente en los temas de gramática y sintaxis para luego detenerse en el proceso de composición y algunos géneros como el examen escrito o la monografía a través de los cuales se aborda la escritura académica.

El portal cuenta también con un canal de comunicación o contacto y una serie de enlaces a distintas bibliotecas y diccionarios de lengua española.

## EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA FCC

Este breve recorrido por los portales de distintos centros de escritura nos permitió acercarnos y conocer los recursos digitales implementados para lograr los objetivos propuestos por cada uno. Así como la posibilidad de pensar e imaginar nuestra propia página web, como también algunas herramientas digitales para su creación de acuerdo a las posibilidades concretas que nuestra institución permite/posee. Al respecto es importante señalar lo incipiente que es en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) la creación del centro de escritura. Sin embargo, el recorrido hasta su concreción merece un pequeño repaso.

El punto inicial es principalmente a través de la Cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos que esta unidad académica. Desde las inquietudes y propuestas de la cátedra, participando de proyectos y acciones de relevancia, vinculados a la lectura y escritura en procesos de formación desde el año 2004. Algunas de las acciones realizadas son el Programa de Orientación hacia Metas Académicas (POMA 2004); a partir el año 2011 en el Proyecto de Apoyo y Mejoramiento de Grado; así como de distintas Jornadas Internacionales y Proyectos de lectura y escritura en el nivel superior, instancias y acciones que contribuyeron en el año 2017 a la creación e institucionalización de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). También es importante mencionar el aporte que se ha realizado a esta problemática desde el desarrollo y participación en proyectos y programas de investigación de esta Facultad que fueron la tierra fértil para la institucionalización de estas iniciativas.

De este modo, luego de transitar ese camino a finales del años 2018, se crea el **Centro de Escritura de la FCC** (Resolución FCC N° 1038). Como objetivo principal se propone “contribuir a la inclusión educativa y la democratización de la producción y



apropiación social del conocimiento, así como a la ampliación de los procesos de formación con base en la escritura, la oralidad y la lectura a través del currículum y en todas las disciplinas, como vía privilegiada para acceder a los campos disciplinares y profesionales”. A su vez, uno de los objetivos particulares del centro es “producir materiales didácticos que contribuyan a generar un reservorio para consulta por parte de la comunidad educativa, y asesorar en la producción de materiales específicos por área de conocimiento”.

En relación a este último, una de las primeras acciones propuestas desde el centro de escritura de la facultad es la creación de un material multimodal para fortalecer el proceso de escritura del trabajo final de la Licenciatura en Comunicación Social (LCS) como propuesta de acompañamiento a tesis que están en esta etapa.

### **UN RECORRIDO TRANSMEDIA: RECURSOS Y MATERIALES PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO FINAL EN LA LCS**

El tramo final de una carrera presenta una singular complejidad porque los estudiantes deben acreditar saberes teóricos y prácticos aprendidos en su formación y una de las modalidades solicitadas con más frecuencia es la elaboración de un trabajo final -también denominada tesis de grado o tesina-, trabajo que es el resultado de un proceso investigativo que en general es el primero que el estudiante desarrolla de manera autónoma. Uno de los problemas principales vinculados con la obtención del título es la dilación entre la finalización del cursado y la entrega del trabajo final. Las universidades han comenzado a implementar acciones para acompañar esta compleja etapa, ya que manifiestan una preocupación por resolver el problema de que los estudiantes obtengan su titulación en los plazos previstos en el currículum.

En este escenario, junto a políticas de democratización sostenidas en principios de inclusión con calidad que desafían a la educación universitaria, se destaca el papel de los recursos y de los materiales de estudio como elementos que regulan, organizan y mediatizan estos procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que, desde el recientemente creado Centro de Escritura de la FCC y a modo de transposición de aportes de acciones e investigaciones recientes y en curso desarrolladas en la propia Facultad de Ciencias de la Comunicación, hemos realizado una propuesta de acompañamiento a tesis que consiste en la elaboración de un material multimodal, dentro de un recorrido transmedia, para fortalecer el proceso de escritura del trabajo final de la LCS.

En este sentido, las Tics son parte fundamental de la transformación en las formas de enseñanza-aprendizaje. Consideramos relevante incorporarlas como herramienta pedagógica, lugar de interacción y producción de textos que habitan esta etapa final de la carrera. De esta manera, la decisión de utilizar las TICs como herramientas para elaborar un material didáctico multimodal y transmedia nos da la posibilidad de incorporar distintos lenguajes, condensar información y atender distintas formas de consumo cultural de los estudiantes. Así como la posibilidad también de pensar y atender diferentes audiencias

estudiantiles, con demandas diferentes o capacidades diferentes.

Frente a lo multimodal -que solo se sustenta en la presentación de diversos materiales en soportes apropiados- la lógica transmedia supone la participación del estudiantado en todas o en al menos una de las propuestas. También, este universo prevé la creación de nuevos materiales a través de sus demandas y de esta manera, los tesisistas cobran una centralidad única en esa creación como así también, de los recursos que se ponen a circular. En esta línea Renó, sostiene que la narrativa transmedia, “es un lenguaje contemporáneo que ofrece al usuario una posibilidad de navegación física y/o virtual, de retroalimentación, de reconstrucción, de participación a través de contenidos distintos, complementarios y relacionados entre sí” (2012:82). Además hacen referencia a relatos que se apropian de múltiples plataformas para construir sus universos narrativos. Una característica distintiva del transmedia es que cada medio (web, redes sociales, etc) desde su especificidad, aporta al relato información que contribuye a ampliar el universo propuesto. Esta información no se dispersa sino que se conecta a través de nodos temáticos. Otra de las características fundamentales del transmedia es su carácter participativo, que abre un espacio a los usuarios para que interactúen con el relato.

La decisión de realizar un giro en el modo de la producción de los materiales, nos permite reflexionar en torno a la convergencia (Jenkins, 2006), que no tiene lugar mediante aparatos sofisticados, sino que se produce en la mente de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. De esta manera el autor sostiene que,

“El consumo se ha convertido en un proceso colectivo, hablar de «inteligencia colectiva», un término acuñado por el teórico cibernético francés Pierre Lévy. Ninguno de nosotros puede saberlo todo; cada uno de nosotros sabe algo; y podemos juntar las piezas si compartimos nuestros recursos y combinamos nuestras habilidades” (Jenkins; 2006)

Tal como sostiene Lopez Gil lo multimodal ofrece ciertas ventajas para apoyar y orientar la escritura académica en sus funciones epistémica, comunicacional y de poder ya que los estudiantes tienen preferencias por los medios audiovisuales, por lo que escuchar un podcast o ver un video corto suele ser interesante para ellos. El uso de estas herramientas puede favorecer también el propio desarrollo de competencias mediáticas. (en Molina Natera; 2015: 204)

Teniendo en cuenta lo expuesto, la propuesta de elaboración de un material didáctico multimodal atenderá a las demandas o dificultades en escritura académica más frecuentes expresadas por los estudiantes durante el proceso de elaboración del Trabajo Final. El material tendrá como finalidad ofrecer a los estudiantes avanzados una serie de actividades que fortalezcan las prácticas discursivas vinculadas a la escritura de distintas partes o momentos del trabajo final (como la introducción, búsqueda de antecedentes, construcción del marco teórico, etc.) Así como vinculadas al tratamiento adecuado fuentes

para construir la propia voz autorial.

Para aprovechar los recursos multimodales/transmedia y darle dinamismo a la propuesta, el material ofrecerá diferentes formatos, como presentaciones audiovisuales, textos explicativos, videos, actividades multimedia, espacios de intercambio, enlaces a manuales, artículos, etc. Herramientas pensadas para fortalecer no solamente el dominio del discurso académico y sus géneros, si no también el desarrollo de competencias mediáticas, imprescindibles para que el estudiante, futuro profesional enfrente nuevos desafíos laborales. De este modo un esquema de la estructura inicial:

Presentación sintética del material y la estructura a modo de mapa de los recorridos posible en el Centro de Escritura.

Presentación de secciones en registro audiovisual. Cada sección tendrá una cápsulas cortas de 3 minutos máximo con un/a docente explicando el objetivo y modalidad de la ejercitación. De este modo, consideramos la oralidad como forma de interpelación directa, que además expresar la Polifonía de voces que realizan el material y otorga dinamismo a la propuesta. Las ejercitaciones se estructuran en tres ejes VER CUADRO

EJES	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD
CARACTERIZACIÓN PARTES TESIS	La introducción: movimientos/conectores/marcadores lingüísticos.	Objetivo: configuración de antecedentes y el área de vacancia
USO DE BUSCADORES EN LA WEB	Antecedentes, tipos de búsqueda. Dónde? Indices/motores/metabuscadors. Cómo delimitar la búsqueda: operadores booleanos.	Actividades guiadas en relación a su tema de tesis: uso base del ministerio de ciencia y técnica sicytar
CONSTRUCCIÓN DE VOZ AUTORAL EN TEXTOS ACADÉMICOS:	Particularmente Citas- definición, tipos de citas (citas directas- paráfrasis) (encajonadas, integradas	Objetivo: redacción de distintos tipos de citas- elaboración de referencias que acompañan la cita) enlace a normas APA

Sin duda consideramos que las TICs son herramientas para incorporar distintos lenguajes, condensar información y atender distintas formas de consumo cultural de los estudiantes. Asimismo abre la posibilidad también de pensar y atender diferentes audiencias estudiantiles, con demandas distintas y diversas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLÓ, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365
- CUBO DE SEVERINO, L.; PUIATTI, H. y LACON, N. (2012): *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte, Córdoba.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- LOPEZ GIL, K.S. (2015) “Tutorías virtuales: Retos y oportunidades en los centros de escritura de América Latina” en *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano (Pgs. 199- 216)
- MOLINA NATERA, V. (editora). (2015) *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2009). “Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis”. En Elvira Narvaja de Arnoux (directora) *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado*, Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- NAVARRO, F. (coord) (2014), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de filosofía y Letras UBA.
- RENÓ RENÓ Y VIVAS (2012): “Periodismo Transmedia”, Ed.Fragua, España.

## Dispositivos y trayectorias de escritura en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicomotricidad (FES-UPC)

Claudia María del Valle Rodríguez

Facultad de Educación y Salud - Universidad Provincial de Córdoba  
claurod57@hotmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo pretende indagar las prácticas docentes y estudiantiles en el marco del Taller de Trabajo Final de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). Este espacio curricular tiene como objetivo socializar a los estudiantes en tareas investigativas tales como planteamiento de problemas de investigación, confección de contextos contextuales y marcos teóricos, discusión de bibliografía y antecedentes de investigación, utilización de herramientas metodológicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas en pos de la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura (TFL). Este proceso complejo requiere diseñar estrategias variadas para asegurar la permanencia y el egreso del estudiantado; por ello, desde la institución universitaria y el espacio curricular mencionado, se han generado distintos dispositivos didácticos que tienen como meta iniciar en la práctica de la investigación y producir conocimiento sobre el campo disciplinar específico.

En este sentido, esta ponencia apunta – en primer lugar- a describir los modos posibles de intervención docente a partir de la revisión de la propuesta de enseñanza llevada a cabo con una de las comisiones de la cohorte 2018 y – en segundo lugar- dar cuenta de la valoración que los estudiantes realizan a partir de la experiencia de cursado del Taller. Esta última información es recabada a partir de encuestas y narrativas de los cursantes. Se vislumbran, en este análisis, algunos elementos para pensar y desandar la construcción de diferentes trayectorias de escritura en el tramo final de la carrera.

Para cerrar, el propósito de esta aproximación analítica, en tanto relato de experiencia, se vincula con la posibilidad de evaluar y mejorar los dispositivos escriturales en juego en esta instancia de la formación de grado, como así también con compartir herramientas didácticas potentes que permitan la construcción de un género específico como lo es el Trabajo Final de Grado en la carrera de Psicomotricidad.

**PALABRAS CLAVE:** Psicomotricidad - dispositivos escriturales - Trabajo Final de Licenciatura– formación de grado

### ABSTRACT

The present work intends to investigate the teaching and student practices within the framework of the Final Work Workshop of the Degree in Psychomotor of the Faculty of Education and Health of the Provincial University of Córdoba (FES-UPC). This curricular space aims to socialize students in research tasks such as planning research problems, making contextual contexts and theoretical frameworks, discussing bibliography and research background, using both qualitative and quantitative research methodological tools in pursuit of the elaboration of the Final Degree Project (TFL). This complex process requires designing varied strategies to ensure the permanence and discharge of the student body; therefore, from the university institution and the mentioned curricular space, different didactic devices have been generated that have as a goal to initiate in the practice of research and produce knowledge about the specific disciplinary field.

In this sense, this paper aims - firstly - to describe the possible modes of teacher intervention based on the revision of the teaching proposal carried out with one of the 2018 cohort commissions and - secondly - to give an account of the assessment that students make from the workshop experience. The latter information is collected from surveys and narratives of the students.

\* Lic. en Comunicación Social (UNC). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Profesora de Lengua y Literatura en Nivel Secundario y Superior. Integrante responsable de equipos de investigación sobre lectura y escritura académicas en la Universidad Nacional de Córdoba (FCC-UNC) y la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). También dicta cursos de formación vinculados a la temática.

Some elements to think and retrace the construction of different writing paths in the final part of the race are envisioned in this analysis.

To close, the purpose of this analytical approach, as a story of experience, is linked to the possibility of evaluating and improving the writing devices in play in this instance of the degree training, as well as to share powerful teaching tools that allow the construction of a specific gender such as the Final Degree Project in the Psychomotor race.

**KEYWORDS:** Psychomotor skills - writing devices - Final Degree Project - degree training

## FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA EN PSICOMOTRICIDAD

Sostiene la artista mexicana Nayeli Benhumea (2017):

“En la escritura, el cuerpo es.  
Lugar de encuentro y coincidencia.  
El cuerpo del texto, el cuerpo de la escritura.  
El ejercicio de la escritura en todas sus formas”.

Al mismo tiempo se pregunta: **¿Cuál es el cuerpo de la escritura? ¿Cuál es la escritura del cuerpo? ¿Cómo escribimos un cuerpo? ¿Cómo corporeizamos la escritura?** Estos interrogantes podrían funcionar como orientaciones para pensar las formas que adquiere la escritura académica en un campo de estudio como lo es la Psicomotricidad que tiene por objeto el cuerpo mismo. Daniel Calmels, un especialista en esta temática, la define como:

una disciplina que toma como objeto de estudio el cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. Le ocupa el saber sobre el cuerpo en sus manifestaciones (la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad, el rostro, la voz, las praxias, la actitud postural, los sabores, la conciencia del dolor y del placer. (Calmels, 2016, pp. 21-22)

Con la intención de iniciar en la formación investigativa a futuros/as profesionales y problematizar algunos vacíos conceptuales o poco explorados en el campo específico desde la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC) se impulsan distintas líneas de investigación a las que son asignados los/as estudiantes de las cohortes en estrecho diálogo con directores y miembros de equipos.

La práctica investigativa y escritural se materializa, entonces, en las cátedras de Taller de Trabajo Final I y Taller de Trabajo Final II que se cursan en el quinto año de formación de la Licenciatura en Psicomotricidad durante el primer y segundo cuatrimestre respectivamente. La modalidad de dictado implica un espacio de trabajo teórico-práctico dado que el objetivo central consiste, según el programa anual de la cátedra, en que el/la estudiante pueda “adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para abordar problemas

teóricos y prácticos de la realidad social mediante trabajos de investigación” (Abascal et al, 2018). En este sentido, se prevé la elaboración de un proyecto investigativo y -a partir de un ingreso al campo de tipo exploratorio- la revisión, reformulación y producción del Trabajo Final de Licenciatura (TFL). Durante el año 2018 se conformaron tres comisiones de cursado, una de las cuales es eje de esta ponencia.

El instrumento legal que reglamenta la presentación de los trabajos finales, en general, es la Resolución Decanal 076/2017 que rige desde el 14 de agosto del 2017 y está compuesta por tres anexos:

- Anexo I (Reglamento de Trabajo Final de las Licenciaturas en Psicopedagogía, en Psicomotricidad y en Pedagogía Social)
- Anexo II (Reglamento de Trabajo Final de Licenciatura Ciclo de Complementación curricular en Educación Física, en Psicomotricidad y en Psicopedagogía)
- Anexo III (Características formales de presentación de los Trabajos Finales de Licenciatura)

La conformación de grupos de estudiantes, la elección temática sobre la práctica investigativa y la dinámica/estructura organizativa del espacio curricular están planteadas en función del artículo 3 del Anexo I cuando expresa:

La elección del tema del TFL podrá articularse con temáticas prioritarias disciplinares o interdisciplinares que sean objeto de estudio en los equipos de investigación y/o equipos de cátedra de la facultad, como así también podrán proceder de investigaciones de otras universidades que cuenten con reconocimiento académico y publicaciones. A tal efecto, el área de investigación de cada facultad en acuerdo con la dirección de cada carrera realizará, al inicio de cada año académico, un listado de inscripción de proyectos en curso, que los equipos docentes quieran postular para articular con los TFL de los estudiantes.

Una vez designada la problemática a indagar, el reglamento también prevé instancias de seguimiento y evaluación en su artículo 11 del Anexo I:

El seguimiento de los estudiantes en sus producciones de TFL durante el cursado estará a cargo de los docentes de los Talleres de Trabajo Final y contará con la colaboración de los docentes especialistas de los campos disciplinares, ambos podrán asumir funciones de directores o de codirectores. En este marco, es responsabilidad de los Talleres de Trabajo Final articular y recuperar las nociones teóricas metodológicas que sirvan de guía para la elaboración de TFL de los estudiantes así también como la supervisión de los procesos de escritura y la evaluación del desempeño de los estudiantes en el transcurso de las clases semanales presenciales y virtuales, cumplimentando la asignación horaria que establece cada plan de estudios. Mientras que, la función del docente especialista en el campo disciplinar específico es guiar a los estudiantes en la correcta delimitación



temática del problema de investigación, proponer nociones centrales del marco teórico y presentar opciones bibliográficas para el desarrollo de un estado de arte actualizado.

Aquí se vislumbra una clara diferenciación de roles y funciones entre el/la docente del espacio curricular de TFL y el/la docente especialista o contenidista. Ante este postulado de asignación de tareas es evidente la necesidad de una permanente y justa articulación de espacios, tiempos y criterios para acompañar el devenir de la escritura de los grupos de investigación. Se construye así un dispositivo didáctico que vincula estudiantes y profesionales de la educación.

### **LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO ESCRITURAL PARA LA ELABORACIÓN DE LOS TRABAJOS FINALES EN PSICOMOTRICIDAD**

La puesta en marcha y el sostenimiento del mencionado dispositivo dependen - en gran medida- de la identificación de las dificultades/obstáculos que presentan los/as estudiantes durante el trayecto. Numerosos estudios (Dalmagro, 2007; Botta y Warley, 2007; Cubo de Severino et al, 2005, 2012; Iglesias y Resala, 2014; Resala, 2017) han sistematizado los problemas recurrentes - en el plano escritural- relacionados con la elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Entre ellos podemos reconocer: desconocimiento del género discursivo y de las convenciones de la comunidad académica; los modos de incorporación de distintas voces expertas y la construcción de la propia voz autoral; cuestiones gramaticales y de normativa.

Otra posible variable a abordar, en el marco de este dispositivo en particular, es la relación estudiante (grupo) y tutor/director que implica una modalidad de vinculación particular en cada caso.

Por otra parte, las estrategias de acompañamiento instituidas dan cuenta de la generación de varias herramientas didácticas y creativas que permiten ir andamiando el proceso investigativo y de escritura en distintos momentos del TFL que pueden enunciarse como críticos o claves, estos son: la formulación del problema, la construcción del marco teórico y el análisis de datos producidos en la exploración. Las voces de los/as estudiantes lo manifiestan del siguiente modo:

*“La mayor dificultad que se nos presentó en la construcción del proyecto fue poder delimitar el tema a investigar ya que el tiempo transcurría y no lográbamos encontrar un tema viable”.*

*“Nuestro desafío ahora, es reevaluar la forma en que venimos trabajando, y necesariamente, empezar a delinear más finamente lo que plasmamos en nuestros escritos. Además, tendríamos que bajar a la realidad, pensar en el campo, en los cómo y los por qué de las decisiones que tomamos de manera más contundente de lo que lo hicimos en la primera etapa”.*

En realidad, estas cuestiones pueden traducirse en algunas preguntas: ¿cómo escribimos/formulamos una pregunta de investigación? ¿Qué decimos/escribimos en el marco teórico? ¿de qué manera? ¿cómo presentamos los datos? ¿y el análisis? ¿cómo se estructuran estos apartados en el marco del TFL?

Si bien es valorable que aparezca una preocupación sobre el aspecto formal de la escritura de los trabajos; también da cuenta de una representación de la escritura que la deslinda de la investigación como si no fuesen parte constituyente de la misma práctica.

En este marco, y en los distintos momentos del cursado, se utilizan distintas estrategias de acompañamiento (Brailovsky y Menchón, 2014). que se caracterizan justamente por evidenciar el vínculo escritura-investigación como ser:

- **Índice comentado:** Es un dispositivo escritural que se emplea como una herramienta para “imaginar” la organización/estructura del trabajo y, al mismo tiempo, comentar brevemente el posible contenido de cada apartado. Es orientador, sujeto a modificaciones.
- *Plan de texto:* Es un dispositivo que se caracteriza por ser la frontera por la cual se ingresa al territorio de la textualización. No tiene que haber un corte entre una etapa solo de lecturas y otra solo de escrituras. Es importante la existencia de escrituras intermedias.
- *Mapa de citación:* Es un dispositivo que posibilita cartografiar lecturas y se presenta como un mapa de conceptos/autores/perspectivas teóricas utilizados en la construcción del Trabajo Final de Licenciatura y en vistas de un borrador borrador/avance del Marco Teórico/Contexto conceptual.
- *Fichas de escritura/lectura:* Posibilitan- en el marco de la práctica de investigación- la recuperación y reelaboración de la información de varios textos propios de la disciplina. Existen diversos tipos: bibliográfica, de citas, temática, de lectura propiamente dicha.

De esta manera, las valoraciones que realizan los distintos grupos en proceso de investigación y realización del TFL indican que las herramientas propuestas en el marco del taller fueron muy útiles para debatir, acordar y elaborar con conciencia cada consigna de escritura solicitada.

## HACIA UNA ESCRITURA NECESARIA PARA EL CAMPO DE LA PSICOMOTRICIDAD

Para finalizar, puede decirse que el propósito de esta aproximación analítica, en tanto relato de experiencia de una comisión particular de la cohorte 2018, se vincula con la posibilidad de evaluar y mejorar los dispositivos escriturales en juego en esta instancia de la formación de grado, como así también con compartir herramientas didácticas

potentes que permitan la construcción de un género específico como lo es el Trabajo Final de Licenciatura en la carrera de Psicomotricidad.

Del mismo modo, posibilita dibujar/trazar la trayectoria de escritura de cada uno de los grupos comprometidos en la elaboración del TFL dado que los diferentes dispositivos empleados instauran una huella en el proceso de investigación que puede ser mirada, revisada, discutida, e incluso, bienvenida. Así, puede retomarse la frase inicial de este escrito que situaba la discusión sobre una escritura disciplinar ligada a la forma del cuerpo (en tanto objeto de estudio de la Psicomotricidad) para afirmar que ese cuerpo es en la escritura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal M. et al (2018) Programa de la cátedra Taller de Trabajo Final de Licenciatura I y II. Licenciatura en Psicomotricidad, Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.
- Benhumea, N. (2017). Cuerpo habitado. Sobre el cuerpo y sus escrituras. Disponible en: <http://museodelasmujeres.co.cr/2017/11/cuerpo-habitado-sobre-el-cuerpo-y-sus-escrituras-de-nayeli-benhumea/>
- Botta, M. y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Buenos Aires: Biblos.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Calmels, D. (2016). *¿Qué es la Psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz*. Buenos Aires: Lumen.
- Cubo De Severino, L. (Coord.) et al (2005): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Cubo De Severino, L. et al (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- Dalmagro, M. C. (2007). *Cuando de escribir textos científicos se trata: guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba: Comunicarte.
- Iglesias, G. y Resala, G. (Comps.) (2014). *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales: diferentes modalidades, pautas metodológicas, indicadores de evaluación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Resala, G. (2017). *Los errores más comunes al escribir una tesis: guía práctica con explicaciones, ejercicios y soluciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Universidad Provincial de Córdoba. Resolución Decanal 076/2017. Agosto de 2017, Córdoba (Argentina).

## Escribir en el cierre de la formación docente inicial. Algunas aproximaciones

**Susana Cagnolo**

Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales - UNC  
scagnolo@unc.edu.ar

**Laura Castro**

Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC  
castrolauras@gmail.com

**Carolina Wannaz**

Facultad de Ciencias de la Comunicación - UNC  
carolinawannaz@gmail.com

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos avances de una investigación, cuya finalidad es estudiar las prácticas de escritura de estudiantes avanzados dos carreras de grado: el Profesorado en Ciencias Biológicas y el Profesorado de Comunicación Social dictadas por la Universidad Nacional de Córdoba. La investigación se lleva cabo el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de Argentina.

El estudio se focaliza en aquellos géneros discursivos/textuales requeridos en espacios curriculares que desarrollan prácticas profesionalizantes en terreno. Este momento del trayecto formativo constituye una instancia particularmente compleja para los futuros graduados y puede ser caracterizado como una instancia de ruptura, discontinuidades y -o reconfiguraciones de sus experiencias como escritores. La metodología es de tipo cualitativa con uso de técnicas de análisis documental, entrevistas semiguías y grupos focales. En esta ocasión, se describen brevemente el encuadre teórico y metodológico, como así también resultados en torno a escritos requeridos y desarrollados por cursantes en el tramo seleccionado para el Profesorado en Ciencias Biológicas.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior – escritura- géneros profesionales - docencia

### ABSTRACT

This article aims to present some advances in an investigation, whose purpose is to study the writing practices of advanced students of the Teacher Training in Biological Sciences and in Social Communication of the National University of Córdoba. The investigation is carried out within the framework of the Program of Incentives for Research Teachers of the Ministry of Education of Argentina.

The study focuses on those discursive / textual genres required in curricular spaces that develop professional practices in the field. This moment of the formative journey constitutes a particularly complex instance for future graduates and can be characterized as an instance of rupture, discontinuities and -or reconfigurations of their experiences as writers. The methodological approach is qualitative with the use of documentary analysis techniques, semi-guided interviews and focus groups. On this occasion, the theoretical and methodological framings are briefly described, as well as results around the writings required and developed by advanced students of Teacher Training in Biological Sciences.

**KEYWORDS:** higher education- writing- professional genres - teaching

## INTRODUCCIÓN

La finalización de una carrera representa un momento crítico en los procesos de formación en Educación Superior. En ese particular tramo, la escritura de diversos géneros académicos y/o profesionales para acreditar los estudios y obtener la titulación implican un trabajo altamente complejo. En su elaboración se juegan aspectos cognitivos, emocionales, culturales e identitarios. Algunos autores describen la elaboración de tesis, trabajos finales u otros géneros con valor equivalentes -como lo son las prácticas pre profesionales en terreno- como zonas de pasaje o frontera. Se trata de una instancia caracterizada por tensiones y reconfiguraciones que pueden ser significadas por los futuros graduados como formas de “rupturas”, quizás en plural. La formación docente inicial no es ajena a esta situación.

En función de lo expuesto, este trabajo tiene como objetivo presentar algunos avances de una investigación en curso cuyo propósito es abordar las prácticas de escritura de estudiantes en el último tramo de dos carreras de grado: el Profesorado en Ciencias Biológicas y el Profesorado de Comunicación Social que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y, luego, en las primeras inserciones como nóveles profesionales. La investigación se lleva cabo en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de este país durante el período 2018-2021. El recorte analítico incluye aquellos géneros discursivos/textuales demandados en espacios curriculares asociados a la práctica profesionalizante en terreno durante el último año de esas carreras. En esta ocasión, se describen el encuadre teórico y metodológico y, luego, algunos resultados en torno a escritos desarrollados en el Profesorado en Ciencias Biológicas durante el tramo seleccionado para el estudio.

## ENCUADRE TEÓRICO

La investigación construye su marco teórico conceptual a partir de la noción de escritura como una práctica sociocultural altamente contextualizada que se materializa en géneros discursivos-textuales en el marco de comunidades disciplinares que los producen, recrean y legitiman (Bazerman, 2012; 2014 Bazerman, 2016; Navarro, 2014; 2017; entre otros). Conlleva un proceso de enculturación en sus prácticas letradas específicas por parte de quienes se incorporan (Navarro, 2016).

En esta línea, la escritura es entendida como una tecnología semiótica que estructura los campos disciplinares y profesionales (Bazerman, 2012) y su dominio demanda un aprendizaje a lo largo de la vida (Bazerman, 2013). Interviene en la construcción de conocimiento, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones de educación superior (Navarro, 2017). Constituye para los sujetos una práctica multidimensional que involucra aspectos lingüísticos, sociales, históricos, físicos, afectivos, cognitivos cuyas funciones también son variadas. Autores como Navarro destacan la epistémica, comunicativa, empoderadora, habilitante y expresiva (2017).

La noción de géneros discursivos- textuales (Bazerman, 2012; Navarro, 2014) y la distinción entre aquellos considerados de formación y profesionales (Cubo de Severino, 2014; Camps y Castelló, 2013; Navarro, 2014; 2017; entre otros) informan conceptualmente el estudio. En el primer caso, alude a escritos que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares. En el segundo, refiere a aquellos que producen, circulan y legitiman las comunidades en sus ámbitos profesionales. En el marco de estos planteos, las tareas de escritura académica y/o profesional que se realizan en etapas avanzadas de los estudios de grado constituyen un trabajo altamente complejo. Implican para los futuros graduados, en este caso futuros docentes, desafíos importantes que pueden significar ciertas “ruptura/s”, discontinuidades y –o reconfiguraciones. Algunos autores conceptualizan como “pasaje” estas instancias formativas (Bombini y Lebeur, 2013; 2017; Carlino, 2006; entre otros).

En este sentido, escribir en el cierre de la formación requiere de los estudiantes aprender nuevos usos del lenguaje, el conocimiento y dominio de reglas de composición específicas, múltiples receptores y propósitos comunicativos como así también la articulación de distintas fuentes - bibliográficas, empíricas, experienciales, etc.-. También, comprender cómo esos textos que producen forman parte de familias de géneros y sistema de actividades (Bazerman, 2012). Estas experiencias escritoras son transitadas como un “pasaje” que supone una reconfiguración enunciativa de alumno a docente y de un contenido como objeto disciplinar a un contenido como objeto de enseñanza (Castagno y Salgueiro, 2017).

## ENCUADRE METODOLÓGICO

El diseño metodológico es de tipo cualitativo con uso de técnicas de análisis documental, entrevistas semiguionadas y grupos focales. Se organiza en dos fases. La primera aborda las prácticas de escritura en el último año de la carrera y se corresponde con el bienio 2018’2019. En dicho lapso se trabaja, con tareas de escritura desarrolladas por estudiantes durante el último año de ambas carreras con foco en espacios curriculares que llevan adelante prácticas profesionalizante en terreno -cuyas propuestas fueron implementadas en 2019-. La segunda comprende las primeras experiencias escriturales ya en sus desempeños como noveles profesores en el ámbito laboral y abarca el periodo 2020’2021.

En esta presentación se describen resultados preliminares sobre un espacio curricular del último año del Profesorado en Ciencias Biológicas que derivan del tratamiento analítico de cinco entrevistas semiguionadas a estudiantes y dos entrevistas a la profesora responsable. Además, del análisis documental del Programa y de materiales de estudio elaborado por el equipo de cátedra correspondientes al año académico 2019. El trabajo de campo fue desarrollado entre diciembre de 2018 y mayo de 2019. Los ejes que orientan la indagación en esta fase refieren a: -Tipos de escritos solicitados y su finalidad,- Logros y dificultades con relación a los procesos de escritura, -Apoyos, recursos y acompañamiento a los procesos

de escritura. –Variaciones de la escritura entre el campo profesional y campo disciplinar,  
-Valoraciones de las escrituras en la formación.

## RESULTADOS

### Tipos de escritos solicitados y finalidad

El análisis del material empírico permite reconocer un conjunto variado de géneros discursivos textuales solicitados en la etapa formativa estudiada en el Profesorado en Ciencias Biológicas. Se trata de *Memoria, Diario, Registro de observaciones de clase, Informe, Planificaciones de clase, Proyecto didáctico, Registros fotográficos* y, a partir de 2019, *Narrativas orales*. Todos estos escritos pertenecen al ámbito del futuro ejercicio profesional en el campo de la enseñanza y algunos son de resolución individual y otros de forma con pares. Diversas producciones son elaboradas y o compartidas en entornos virtuales con el propósito de fortalecer la formación. En la propuesta de enseñanza se incorporan diferentes soportes y lenguajes: se utiliza el aula virtual, el foro y las notas de voz e imágenes fotográficas. El uso de múltiples lenguajes se advierte también en la elaboración del material de estudio.

El Programa y del Material de estudio destinado a los estudiantes evidencia referencias explícitas a las prácticas de escritura como parte de la profesión docente y se alude a su papel epistémico y comunicativo. Por su parte, los estudiantes entrevistados afirman que realizaron en todas las asignaturas del profesorado distintos tipos de escritos. Mencionan: *Ensayos, Textos de divulgación científica, Resúmenes de investigación, Proyectos de investigación educativa*. También, identifican: *Planificaciones de unidades didácticas, Registros de observación de clases y Narrativas*. Estos últimos escritos coinciden con los registrados en el Programa de cátedra y desarrollados en Material de estudio.

La docente entrevistada sostiene que “*la escritura tiene un carácter transversal*” en la propuesta formativa y destaca su rol en la construcción de “*pensamiento reflexivo sobre la práctica*”. Además, la finalidad de cada género discursivo solicitado está asociado a tiempos-momentos dentro de la propuesta de enseñanza ligados al proceso de aprendizaje que busca propiciar (Ocelli et al., 2017). De esta manera, se pueden identificar tres etapas. En la primera, en el inicio del cursado, los estudiantes escriben una *Memoria* en el cual recuperan su historia de vida y sus experiencias de formación. Su propósito es objetivar la experiencia personal en relación a la docencia y a la elección de la carrera. También, para poder visibilizar valoraciones, reconstruir, recontextualizar, cuestionar conocimientos en relación con el posicionamiento a asumir en las aulas como futuros profesores. En la demanda de este tipo de texto se advierte una clara función epistémica de la escritura a la vez que empoderadora (Navarro, 2017). También, se reconoce una forma de construcción-aproximación identitaria respecto del rol profesional para que cual se forman los cursantes (Bombini y Lebeur, 2013; Castagno y Salgueiro, 2017).



En la segunda etapa, durante el desarrollo de las prácticas en terreno que se realizan en parejas pedagógicas, se trabaja con el *Diario* y el *Registro de Observación de clases*. Ambos tipos de escritos buscan potenciar la exploración de ideas, de saberes y de producción de conocimiento (Bazerman, 2010; Carlino, 2006). También, en este período, los cursantes realizan *Planificaciones de clase* y *Proyectos didácticos*. Recientemente se incorporaron las *Narrativas orales* -a través de notas de voz que ofrecen los teléfonos móviles- para complementar el registro lingüístico. Así, se busca lograr, con mayor dinamicidad, la captura de núcleos problemáticos y-o decisiones acertadas. La docente plantea que “*las narrativas se construyen en función de situaciones que merezcan un diálogo con la teoría*” y que significan un complejo “*proceso de triangulación de fuentes*” que involucra la devolución-confrontación con información generada por los pares de práctica.

Finalmente, para el cierre del cursado, se demanda la elaboración de un *Informe* con el cual se acredita el espacio curricular. En éste se retoma la *Memoria* de la primera etapa para ser reformulada en función de la experiencia transitada. Dicho informe incluye la *Planificación de clase*, el *Proyecto didáctico* y otros registros elaborados junto a la fundamentación teórica de esa planificación. Con este escrito se pretende realizar un proceso de revisión, confirmación y-o rectificación de las decisiones que sostuvieron las prácticas profesionalizantes desarrolladas durante el año a partir de evidencias documentadas a través de las narrativas, los registros fotográficos y registros de clases.

El análisis del conjunto de escritos requeridos y su finalidad configura un dispositivo de formación en el cual las diversas prácticas escriturales— según destinatarios, reglas compositivas, modos y soportes de resolución, momento dentro del cursado, propósitos— aparece articulado en un proceso recursivo en el que se busca ampliar el repertorio de recursos semióticos orientados a hacer partícipes a los estudiantes de la práctica profesional docente. En ese sentido, la propuesta formativa evidencia un diseño muy detallado de lo que podría reconocerse como una “familia de géneros” y su inscripción en un sistema de actividades en los términos que propone Bazerman (2012).

### **Logros y dificultades con relación a la escritura**

Con relación a la identificación de logros y dificultades en las experiencias escritoras de los cursantes, se observa que algunos géneros producen mayor dificultad que otros. Entre los escritos que ofrecen más dificultad, la profesora entrevistada identifica la *Memoria* o las narrativas. Es atribuido al tipo de escritura en tanto resulta novedosa para los estudiantes y a la operación cognitiva, de reflexión que demanda. Posiblemente su resolución requiera de un proceso que implique transformaciones, y en cierto modo “rupturas”, en formas de escribir y relacionarse con el conocimiento. En menor medida, la escritura de *Planificaciones de clase* ofrece escollos ya que han sido abordadas en espacios curriculares previos. Sin embargo, pueden identificarse ciertas dificultades asociadas al reconocimiento de los momentos que estructuran una clase y la pertinencia en la formulación de actividades ajustadas a cada uno.

Los estudiantes entrevistados reconocen dificultades de escritura y su carácter situacional a la vez que perciben el tiempo como un factor clave que permitió que se fueran “familiarizando” con las formas de decir y escribir esperadas (Bazerman, 2016). Afirman, también, que las inseguridades en la producción de los textos van desapareciendo al adquirir experiencia (Bazerman, 2014). Un entrevistado dice: *“creo que con el tiempo he podido generar conexión entre los temas (...). Una debilidad que tengo es que siento que me falta un poco en las expresiones, a veces no tengo palabras formales o específicas del área.”* Otro cursante reconoce la dimensión comunicativa y el efecto en los destinatarios: *“cuando puedo mostrar mi texto o hacer que una persona que quizás no tiene nada que ver con el tema, pueda entender lo que escribí y pueda entender cuáles son mis objetivos, qué quise hacer o que se hizo. Eso me también me produce mucho orgullo”.*

La escritura aparece como un esforzado proceso de enculturación en las prácticas letradas de los estudiantes (Navarro, 2017) en el cual ocupa un lugar relevante las lecturas (Bazerman, 2014). En ese sentido, reconocen el efecto modélico que algunas obras y o autores generaron en ellos. En algunos casos, para expandir y desplegar su repertorio, para elaborar textos acordes a la situación comunicativa esperada. En ciertos casos, en cambio, esas lecturas y autores podrían llegar a operar como un elemento inhibitor (Carlino, 2006). Un estudiante señala: *“Al principio cuando leía trabajos bien escritos, por gente que ya trabaja en eso, redactar lo veía imposible, decía yo nunca lo voy a lograr, nunca, nunca”.* Finalmente, las Planificaciones de clase son reconocidas como una práctica “más fácil” de elaborar. Esta percepción estudiantil coincide con la perspectiva de la docente entrevistada.

### **Apoyos, recursos y acompañamiento a los procesos de escritura**

Los/las estudiantes reconocen como apoyo relevante el trabajo realizado de manera colaborativa con sus pares. Esto refiere a las distintas maneras, tales como presencial y virtual. Del mismo modo destacan el seguimiento de los/las profesores en el acompañamiento de las producciones escritas, valorando el trabajo personalizado que realizan en cada etapa del proceso. Señalan la importancia de las devoluciones en sus aprendizajes como así también el lugar que ocupan los errores para crecer en su proceso formativo. Sobre este asunto dicen: *“hay apoyo de docentes (...), se rescata mucho los errores que tenemos para exigirnos que los volvamos a corregir y los volvamos a corregir así que eso sí es un acompañamiento”.* *“Con cada una de las devoluciones los profes usualmente me abren una nueva arista o ventanita de análisis y me parece súper enriquecedor, siempre te muestran algún otro enfoque no estaba teniendo en cuenta y me parece muy positivo”.*

Los/las estudiantes reconocen como recursos valiosos la consulta de diferentes fuentes, algunas propias del campo disciplinar y otras tales como producciones didácticas, documentales y empíricas. Así mismo, indagan en papers, en materiales de cátedra, manuscritos elaborados por pares (resúmenes, recopilaciones bibliográficas sobre el tema). Desde el espacio curricular ofrecen orientaciones para resolver los escritos requeridos.

Entre ellos la indagación de “modelos” realizados por sus pares en años anteriores. También refieren que consultan a docentes de otras Cátedras, o contactan a expertos en el tema, concurriendo a congresos o conferencias. Además, consultan bibliografía tanto en la web como en la biblioteca de la unidad académica. En ese sentido, las TIC son reconocidas como un recurso valioso para la elaboración de trabajos tanto individual como grupal. En ciertos casos, programas informáticos fueron investigados para su utilización en el aula: *“Con una profesora del profesorado hicimos un trabajo sobre el uso de simulaciones en las aulas. Así que estuve investigando simulaciones comunicacionales para ver cuáles eran las mejores para enseñar evolución.*

### **Variaciones de la escritura entre el campo profesional y campo disciplinar**

Los/las estudiantes entrevistado/as señalan algunas diferencias en cuanto a los escritos del Profesorado, respecto a los de la Licenciatura en Ciencias Biológicas así como en la forma en que se solicitan. Identifican las experiencias de escritura como formas de explorar y ampliar el pensamiento. También, destacan la construcción de sus propias voces en los escritos del Profesorado. Aparece asimismo la función expresiva o creativa que propone Navarro en su modelo analítico sobre las funciones de la escritura (2017). Al respecto un estudiante sostiene: *“Los de las prácticas docente son muy reflexivos y son muy introspectivos. Y los de la licenciatura de Ciencias Biológicas son meramente descriptivos y de proyección”. Y por lo general ahora desde el año pasado empecé a escribir en primera persona, casi todos los proyectos de investigación o las planificaciones. Por lo general los textos de licenciatura de biología son impersonales, son en tercera persona.”* Otro estudiante destaca: *“En la licenciatura, en general no hay textos que te permitan poner tu voz, tus criterios, tu opinión personal. Sólo hay algunas materias optativas como Antropología o Etnobotánica que te hacen hacer críticas a texto y poner tu propia perspectiva, tu propio posicionamiento político y hasta capaz te dejan escribir en primera persona pero son pocas.”*

### **Valoraciones de las escrituras en la formación y en la docencia**

Estudiantes y docentes reconocen que la escritura es una herramienta para la reflexión, un recurso cognitivo fundamental en tanto permite pensarse como profesores y reflexionar la propia práctica; pensar teorías, repensar posicionamientos teóricos. A su vez señalan la necesidad de la escritura en relación con la tarea docente y su intervención en el aula. La profesora entrevistada afirma que: *“el modo de pensar reflexivo y de mirar sobre la práctica es el foco de la materia”.* También destaca que *“las narrativas posibilitan observar que los futuros profesores establecen vínculos entre el pensamiento y la acción que abren caminos de transformación para su práctica”* y que *“la escritura es un valor que ellos llevan”.*

Por su parte los estudiantes coinciden con la visión de la cátedra en valoraciones que efectúan de la escritura. Reconocen su papel en el desarrollo de nuevas formas de pensar,

como sostén del accionar y también la dimensión temporal que esto requiere como así también el poder que puede otorgar a afirmar una posición propia. Un estudiante refiere al respecto: *“Es importante, nos hace pensar todo el tiempo. Me permite ordenar mis ideas y buscar los fundamentos de por qué hago lo que hago y por qué quiero hacer lo que voy a hacer.”* Otro estudiante, en la misma línea articula la relación entre pensamiento y lenguaje del siguiente modo: *“Para mí es fundamental porque creo que el lenguaje estructura el pensamiento, entonces si podemos escribir lo que pensamos es súper necesario tener en claro lo que pensamos o el posicionamiento y escribir es un ejercicio que te ayuda a eso”.*

## A MODO DE CIERRE

Los resultados presentados permiten afirmar que la escritura ocupa un lugar de relevancia en el proceso de formación de los futuros docentes en el tramo curricular estudiado del Profesorado en Ciencias Biológicas que se dicta en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. A través de estas prácticas, los/las estudiantes revisan, aprenden y transforman los contenidos disciplinares a la vez que realizan una aproximación reflexiva y subjetivante a las prácticas del ámbito cultural y profesional en el que se insertarán como egresados. En ese marco, la propuesta formativa desarrollada en 2019 en el espacio curricular analizado constituye un dispositivo que articula de manera explícita las prácticas de escritura en una disposición a la vez secuencial y recursiva de diversos géneros en diferentes soportes y con distintos propósitos para promover el aprendizaje de la práctica docente en el campo de las ciencias biológicas.

Se identifica, en las escrituras requeridas, una clara referencia a las funciones epistémica, retórica como así también a la habilitante, empoderadora y expresiva que desarrollan los cursantes en el tramo analizado de la carrera. Asimismo, dichas prácticas escriturales implican para ellos un complejo y esforzado proceso en cuya resolución destacan el papel de sus conocimientos previos, el apoyo de los pares, el acompañamiento de los profesores, el uso de diferentes recursos en distintos soportes, la consulta de diferentes fuentes. También, el lugar de lecturas modélicas y del tiempo como factores estructurantes para hacerse partícipes de una comunidad profesional-disciplinar.

Finalmente, se percibe la perspectiva de proceso recursivo que asumen los escritos solicitados en la construcción de la práctica profesionalizante. También, se reconoce la tensión/dificultad que supone el pasaje de escribir géneros académicos de las disciplinas de origen para producir géneros del campo profesional pedagógico didáctico, constatación que amerita seguir profundizando en la segunda etapa del estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, CO.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad de Puebla.
- Bazerman, C. (2013, febrero). Comprendiendo, un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), pp. 421-441.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bazerman, C. (2016). La Escritura a través del currículum siempre estuvo ahí. En Navarro F. (ed). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp.32-37). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013, enero-junio). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Revista Enunciación*. Vol. 18 N° 1, pp. 19-29.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Bs. Aires: Biblos.
- Camps, A. y Castelló M. (Enero-Abril, 2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1) pp. 17-36.
- Carlino (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo n 19, Serie Documentos de trabajo, Escuela de Educación, Univ. de San Andrés.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxal, I. (Enero-Abril, 2013). Concepciones y prácticas declaradas por profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1). pp. 106-135.
- Castagno F. y Salgueiro A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (Comp.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 115-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cubo de Severino (2014). Escritura de formación. En Navarro, F. (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires-UBA.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En Navarro, F. (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En Navarro F. (Ed.). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ocelli, M., Ferrero M.T., Biber P. A. y Sosa C.A. (2017). Narrar las prácticas de enseñanza. Una experiencia en el profesorado de Biología de la UNC. *Educación, Formación e investigación*. Volumen 3 N° 5. pp. 181-192.

# Posfacio

## ¿ES MOMENTO DE ABANDONAR LOS GÉNEROS DISCURSIVOS?

Federico Navarro

Universidad de O'Higgins  
navarro@uoh.cl

**E**l concepto de género discursivo ha habilitado un verdadero campo de estudio desde su instalación en los años 80s: el análisis de las clases más o menos estables de textos para la comunicación en contexto. El Simposio SIGET, que desde hace casi dos décadas ha amplificado las investigaciones dentro de los estudios del discurso y la lingüística aplicada en Latinoamérica, es evidencia suficiente de este potente y pujante campo de pesquisa en la región. Los trabajos contenidos en este volumen ofrecen ejemplos concretos de los alcances del concepto, en particular para los géneros discursivos académicos, científicos y profesionales. Un recorrido por las bases curriculares de distintos países, como Australia o Chile, arroja el mismo resultado: el concepto de género discursivo ha permeado los objetivos de aprendizaje esperados. En lo personal, yo mismo he usado el concepto de género discursivo como lente para observar los roles del lenguaje y la escritura en contextos educativos, y para organizar mis cursos y materiales didácticos sobre distintos temas y en diversos niveles, desde la educación primaria hasta el posgrado y el campo profesional.

¿Por qué la noción de género discursivo goza de tanta popularidad para orientar la investigación y la enseñanza? Porque permite reconocer que hay patrones regulares en las formas en que las personas se comunican según sus propósitos y sus ámbitos de pertenencia. Además, la noción de género discursivo vincula íntimamente el texto y el contexto, en una interdependencia esclarecedora para investigadores y estudiantes: para qué, para quién y en dónde hablo o escribo se relaciona con mis elecciones lingüísticas. Por último, el concepto de género discursivo habilita el estudio de formas subalternas, invisibilizadas o estigmatizadas de comunicarse en tanto configuraciones válidas y esperables, una perspectiva especialmente útil para los ámbitos educativos.

No me extenderé sobre este asunto aquí, porque constituye un punto de consenso de la comunidad disciplinar actual. Por el contrario, me propongo explorar críticamente ciertos riesgos involuntarios de una mirada orientada exclusivamente por la noción de género discursivo. El propósito no es atacar un concepto que ha informado con buenos resultados nuestras propuestas pedagógicas y nuestros proyectos de investigación, sino hacer aportes en la discusión teórica para colaborar con el desarrollo de la lingüística aplicada y los estudios del discurso.

Un primer riesgo es adoptar una posición enciclopedista cuyo fin último sería la elaboración de un inventario universal de todos los géneros discursivos existentes en un ámbito particular. Sin embargo, las clases estables de textos tienden en mayor o menor medida hacia el cambio y la transformación creativa y estratégica, así que esa taxonomía quedaría parcialmente caduca en el momento mismo de su culminación y socialización.

Un segundo riesgo, contracara de lo anterior, consiste en adoptar una posición atomizadora que vería nuevos géneros discursivos para investigar y enseñar con cada mínima modificación en los contextos de uso o los rasgos lingüísticos atribuidos. Sin embargo, hay propósitos, interlocutores y rasgos que pueden ser comunes o afines a distintos ámbitos, y los usuarios pueden transferir saberes y estrategias de un género a otro.



Un tercer riesgo, versión extrema del enciclopedismo, es proponer una fuerte abstracción en las clasificaciones en el intento válido de que nuestros hallazgos y propuestas, ofrecidos en marcos elegantes, sirvan para contextos diversos. Sin embargo, una excesiva tipologización de los géneros discursivos puede limitar su pertinencia pedagógica, en particular en educación media y superior y contextos profesionales, donde los géneros son especialmente complejos, móviles y dinámicos.

Un cuarto riesgo es centrarnos exclusivamente en la estructura del género, con sus movidas y pasos de propósitos comunicativos y sociales, en tanto eje discursivo que organiza y realiza las demás dimensiones. Sin embargo, existen géneros cuya organización estructural es especialmente híbrida o flexible, o incluso no tiene un rol central en la realización del género, según las circunstancias, propósitos e intercambios de uso.

Un quinto riesgo, versión amplificada de lo anterior, radica en caracterizar todas las dimensiones relevantes de los géneros discursivos a partir de sus atributos léxicos, gramaticales y discursivos. Sin embargo, los géneros discursivos cobran sentido a partir de lo que los usuarios hacen con ellos. Por este motivo, para entender lo que son los géneros discursivos es necesario explorar concienzudamente los contextos, observando y consultando a los sujetos, incluso respecto de dimensiones textuales.

Un sexto riesgo, cara contraria del textualismo, es definir los géneros discursivos exclusivamente en función de los roles y propósitos sociales, comunicativos e identitarios que movilizan. Sin embargo, el lenguaje, en tanto el sistema semiótico más potente con el que cuentan las personas, suele ocupar un rol preponderante en los géneros discursivos. No es casualidad que la enseñanza de patrones o configuraciones discursivas tenga tan buenos resultados para la alfabetización en géneros orales y escritos complejos.

Un séptimo riesgo consiste en considerar que la comunicación en cierto ámbito consiste exclusivamente en la actualización de un conjunto dado de géneros discursivos. Sin embargo, las competencias necesarias para comunicarse incluyen participación en prácticas y saberes procedimentales que pueden ser mucho más amplios o mucho más específicos que uno u otro género discursivo. En ese sentido, puede a veces resultar pertinente abrir o cerrar el lente de observación, focalizando en ciertos aspectos de un género discursivo o atravesando varios géneros discursivos a la vez.

Un octavo riesgo consiste en caracterizar los géneros discursivos y más tarde, al finalizar la investigación, determinar las aplicaciones y los usos –pedagógicos, científicos– de esa caracterización. Sin embargo, esas aplicaciones tienen mucho que decir respecto de qué constructo de investigación se requiere. La enseñanza de géneros discursivos, por ejemplo, puede omitir algunas dimensiones de poca pertinencia pedagógica, pero de gran interés científico.

Pero no, no es momento de abandonar los géneros discursivos. La epistemología que traen consigo nos ha permitido reconocer y validar las formas situadas de comunicación, en especial en contextos en los que el lenguaje media los aprendizajes. Sin embargo, algunos de los riesgos explorados más arriba pueden limitar este esfuerzo emancipador. Debemos adoptar una posición crítica y explorar de qué manera los géneros discursivos se pueden articular y complementar con otros constructos teóricos –como las nociones de práctica, de agencia o de transferencia– en función de nuestros propósitos, necesidades y oportunidades de investigación y docencia.



