

GÊNEROS ACADÊMICOS NA AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DE RESENHA.

Vaz Pinto C^o*

Resumo: Este trabalho visa socializar a proposta da sequência didática para ensino dos gêneros acadêmicos no contexto de português como língua adicional. Com base em levantamento feito para identificar as dificuldades de produção escrita de estudantes internacionais da UNILAB, a resenha foi o gênero com maior destaque, através dele elaboramos uma sequência didática, com fundamentação nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2013), Andrighetti e Schoffen (2012), Santos e Baumvol (2012) e Lousada et al (2017). Os sujeitos investigados relataram suas dificuldades na produção dos gêneros acadêmicos e suas necessidades para produção dos mesmos. Portanto, é necessário a intervenção no contexto investigado.

Palavras-chave: Português como língua adicional; Gêneros Acadêmicos; Sequência Didática.

Abstract: This work aims to socialize the proposal of the didactic sequence for teaching the academic genres in the context of Portuguese as an additional language. Based on a survey to identify the difficulties of written production of international students of UNILAB, the review was the most prominent genre. Through review we developed a didactic sequence, based on authors like Schneuwly and Dolz (2013), Andrighetti and Schoffen (2012), Santos and Baumvol (2012) and Lousada et al (2017). The investigated subjects reported their difficulties in the production of the academic genres and their needs for their production. Therefore, it is necessary to intervene in the context investigated.

Key-words: Portuguese as an additional language; Academic genres; Following teaching.

* Trabalho orientado pela profa. Dra. Kaline Mendes, como requisito de trabalho de conclusão do curso de graduação de letras (habilitação em língua portuguesa), na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

1. INTRODUÇÃO

No presente estudo, investigamos sobre o ensino de gêneros textuais acadêmicos na aula de português como língua adicional na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). O trabalho visa socializar a proposta da sequência didática feita para ensino dos gêneros acadêmicos no contexto de português como língua adicional. Assim sendo, pretendemos contribuir para conhecimento da realidade linguística da instituição, bem como para os letramentos acadêmicos de estudantes internacionais dessa universidade.

No que concerne à metodologia utilizada, para realizar este estudo, primeiramente, aplicamos um questionário com estudantes internacionais da UNILAB. Este instrumento além de servir para identificação do gênero mais produzido pelos discentes internacionais, também permite identificar o gênero que mais lhes causa dificuldades e quais são suas necessidades para produzir tais gêneros acadêmicos com mais fluência, identificados os gêneros, elaboramos uma sequência didática para produção da resenha, pois esta foi o gênero com maior destaque nas respostas. O questionário também nos possibilitou conhecer o perfil linguístico dos nossos entrevistados, ainda ele nos permitiu fazer uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Teoricamente, para discutir sobre a importância dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa como idioma adicional, utilizamos Andrighetti e Schoffen (2012), Santos e Baumvol (2012) e Lousada et al (2017). Para tratar da proposta da sequência didática como metodologia do ensino das línguas, baseamo-nos nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2013), Santos e Baumvol (2012) e Lousada et al (2017).

Cabe destacar que, para elaborar a sequência didática proposta neste trabalho, também tivemos inspiração no projeto-piloto *De conversa em conversa, a gente aprende português*, dinamizado pela professora Kaline Mendes, na UNILAB - CE, durante o semestre letivo de 2016.2

Este artigo está organizado em *Introdução*, na qual apresentamos a nossa problemática e delineamos, brevemente, os caminhos de nosso fazer investigativo; seção 2 - *Ensino do português como língua adicional*, em que falamos sobre ensino de língua portuguesa como idioma adicional, discutimos a questão da importância dos gêneros textuais no ensino da língua adicional e a proposta da sequência didática; seção 3 - *Sequência didática na aula de PLA: o contexto da UNILAB*, onde justificamos a utilização da sequência didática no ensino

de língua portuguesa como idioma adicional e também discutimos nossos resultados e propomos a sequência didática. Na quarta e última seção, constam as nossas *considerações finais*.

2. Ensino do português como língua adicional

O ensino do português para falantes não nativos tem sido denominado por diferentes terminologias. Neste trabalho, levando em conta os participantes de nossa pesquisa, os sujeitos que são oriundos de países cuja língua oficial é a portuguesa, optamos pelo termo português como língua adicional (PLA).

Almeida Filho (2007), citado por Souza (2014), informa que, no Brasil, houve um aumento considerável em relação ao ensino de português aos falantes de outras línguas comparados, por exemplo, com os números evidenciados nas décadas de 60 e 70 do século passado. Nessas décadas havia poucas universidades que ofereciam cursos de português para os falantes que não têm essa língua como primeira língua. Elas se concentravam em Porto Alegre, Caxias do Sul, Campinas, São Paulo (capital), na cidade de Rio de Janeiro, em Juiz de Fora e Belo Horizonte. No entanto, na atualidade, ensino de português para falantes de outras línguas expandiu praticamente por todo o território nacional.

Furtoso (2011, p.57) menciona algumas questões que contribuíram para essa expansão, conforme ela: “intercâmbios econômicos, culturais e científicos entre o Brasil e outros países; 2. demandas para o ensino das línguas oficiais do Mercosul; 3. presença de estrangeiros nos programas acadêmicos das universidades brasileiras; 4. Elaboração do Exame Celpe-Bras”.

Furtoso (2011) também menciona outras ações que foram importantes para expansão da área de ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas, como programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G) e programa de estudantes-convênio de pós-graduação (mestrado e doutorado), o PEC-PG. Ambos os programas referem-se aos estudantes internacionais cujos países têm cooperação em âmbito da educação com o estado brasileiro. Estes estudantes concorrem a bolsas de estudos para cursarem a graduação e a pós-graduação no Brasil.

Além disso, autora ressaltou a relevância do Programa de Leitorado. Este programa tem o propósito de enviar os docentes para ensinarem à língua e cultura brasileira nas universidades do exterior. Também Furtoso (2011) resalta a questão do crescimento nas

universidades brasileiras da formação continuada dos docentes que já lecionam o português para falantes de outras línguas, tanto no Brasil como no exterior.

Ainda conforme Furtoso (2011), diferentes programas de pós-graduação estão incluindo ensino do português para outros falantes nas suas linhas de pesquisas de mestrado e doutorado (UnB, UNICAMP, UEL, UFRGS, UFMG, UFBA, PUC-Rio, UFF, UFPR, UNESP – São José do Rio Preto e UFSCar).

Também, Furtoso (2011) abordou a questão de aumento de ofertas dos componentes curriculares nos cursos de graduação em letras com finalidade de colmatar lacuna da demanda dos docentes nesta área: UFRGS, Unicamp, UEL, UFRJ, além dos programas de pós-graduação que oferecem a formação complementar aos licenciados em ensino do português para falantes de outras línguas no Brasil (UnB, UFRJ, UEL).

Na UNILAB, na graduação, ou seja, no âmbito da formação inicial, o tema do ensino de português como língua adicional é contemplado por disciplina de igual nome. Como se sabe, a universidade mantém acordo de cooperação com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Embora a língua portuguesa seja o idioma oficial em todos estes países, o português não é a única língua falada nestes territórios. Ela convive, de acordo com Oliveira (2016), com mais de três centenas de línguas. Conforme o autor, ela não é falada como primeira língua por uma percentagem muito elevada dos cidadãos dessas nações. Neste sentido, na UNILAB, o uso do termo PLA bem como o ensino da língua portuguesa com esse caráter justifica-se.

Na seção seguinte, vamos abordar a importância do ensino dos gêneros textuais na aula do português como língua adicional.

2.1 Ensino dos gêneros textuais na aula do português como língua adicional

A discussão sobre a importância de utilização de gênero textual para ensino de línguas, com destaque para sua eficiência na construção do conhecimento do aprendiz, tem suscitado diversos estudos, como se pode constatar em Andrighetti e Schoffen (2012), Santos e Baumvol (2012) e Lousada et al (2017).

Andrighetti e Schoffen (2012) investigam sobre o processo de produção de material didático para ensino de português como língua adicional (PLA). Neste trabalho, ao analisarem uma atividade elaborada para o curso de *História e Cultura Gaúcha* do Programa de Português para estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE/UFRGS), as

autoras promovem uma “reflexão sobre o ensino de língua e cultura em práticas pedagógicas de sala de aula” (p.18).

As autoras anteriormente citadas ressaltaram que o ensino de língua adicional não se deve limitar a fatos sistêmicos da língua. Para as pesquisadoras, é preciso focalizar tarefas que conduzam os aprendizes a criarem suas próprias significações na língua-alvo. Nessa linha, destacam a elaboração de tarefas didáticas a partir dos gêneros textuais para a aula de língua adicional. Na visão das especialistas, isso pode possibilitar aos discentes assumirem um lugar relevante em uma sala de aula e reconhecerem papéis importantes da cena de interação verbal: os de locutor e interlocutor.

Santos e Baumvol (2012), seguindo essa mesma perspectiva do trabalho com gêneros na aula de português como língua adicional, desenvolveram uma sequência didática a partir do gênero jornalístico carta do leitor. A sequência em questão foi elaborada para ser aplicada com alunos de proficiência intermediária e avançada, em língua portuguesa. Na compreensão das pesquisadoras, que se ancoram em Bakhtin (2003), quanto mais somos competentes em produzir os gêneros discursivos, mais autônomos seremos nas esferas de comunicação verbal com as quais nos envolvemos na sociedade. Ainda com base em Bakhtin (2003), as autoras ressaltam que o trabalho com gênero discursivo não deve ficar restrito às suas características, é preciso levar em conta as partes que organizam os textos em geral, porque, segundo elas, a tarefa de classificar os gêneros é insuficiente para ajudar os aprendizes a compreenderem a organização de um gênero.

Já Lousada et al (2017) desenvolveram pesquisa com vistas a trabalhar o letramento acadêmico dos alunos da graduação Letras-Francês da Universidade de São Paulo (USP), notadamente no que tange à produção de artigos científicos nesse idioma. As autoras se baseiam no conceito de gênero dado pela corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), justamente a perspectiva que adotamos neste estudo. No trabalho das autoras, destacamos um dos pontos da metodologia. Antes de propor a sequência didática, elas investigaram o modelo didático do gênero artigo científico em francês. A partir dos exemplares dos gêneros retirados de revistas científicas, partiu-se para construção da sequência didática.

Lousada et al (2017) afirmam que, se todo ato comunicativo é materializado por meio de um gênero textual, pode-se dizer que a experiência de produção dos gêneros a partir de cada contexto vai depender de conhecimento do indivíduo sobre que tipo de gênero deve ser utilizado neste contexto. Assim sendo, podemos entender a importância de gênero para o sucesso do ensino/aprendizagem de uma língua, uma vez que qualquer processo de

comunicação se baseia em um gênero textual. Então, no universo acadêmico, os gêneros textuais devem estar no foco da atenção, porque se os estudantes tiverem mais habilidades e competências em produzi-los, principalmente aqueles que circulam no espaço acadêmico, serão mais preparados para enfrentar as demandas do ensino universitário.

Ferreira Mendes e Lousada (2016) referem que não pode haver conhecimento científico, sem se houver a publicação, na qual esta é antecedida da escrita, a partir disso é necessário que universidade envolvesse mais em criar condições que possa promover à escrita dentro da comunidade acadêmica. Para isso, é indispensável o ensino dos gêneros acadêmicos.

Na seção posterior iremos falar da proposta da sequência didática para ensino dos gêneros textuais.

2.2 A proposta de sequência didática

Atualmente, tem sido debatida a importância da sequência didática para ensino das línguas, como se pode constatar nos estudos de Schneuwly e Dolz (2013), bem como nos trabalhos de Santos e Baumvol (2012) e Lousada et al (2017).

A sequência didática como metodologia de ensino de língua foi definida por Schneuwly e Dolz (2013, p. 82) como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A partir dessa definição, compreende-se que a sequência didática como metodologia de ensino de línguas tem como suporte o gênero textual oral ou escrito. Para os autores, o trabalho com gênero textual utilizando a sequência didática tem como propósito levar o aluno a conhecer melhor o gênero, algo que pode ajudá-lo a adequar sua atividade comunicativa, a depender do contexto.

O modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2013) está dividido em quatro partes: a primeira é dominada de *apresentação da situação*, a segunda de *produção inicial*, a terceira são *os módulos* e por fim a *produção final*. Essa sistematização pode nos levar a afirmar que os autores compreendem a produção textual como um processo não como produto. A partir de agora, é fundamental falar um pouco de cada etapa da sequência didática, Schneuwly e Dolz (2013).

A primeira etapa da sequência didática é a *apresentação da situação*. Este momento consiste em apresentar “aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”, Schneuwly e Dolz (2013, p.84). Essa etapa serve para apresentar aos alunos o objetivo da aula, em outras palavras, qual é a tarefa que eles irão

realizar durante o curso ou aula. Ela está organizada em duas dimensões, a primeira delas é “apresentar um problema de comunicação bem definido”, conforme Schneuwly e Dolz (2013) relaciona-se ao projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. A segunda dimensão é “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (Idem, p.85). Essa dimensão está relacionada com o conteúdo que será trabalhado. Nela, é importante que o professor explique a proposta de uma maneira objetiva, de modo que os alunos possam saber quais são os conteúdos que serão abordados durante a aula ou curso.

A segunda etapa da sequência didática, *a produção inicial*, é o momento de teste, dito de outro modo, aqui os alunos devem fazer a primeira produção, dependendo de modalidade da língua que o docente pretende trabalhar, isto é, oralidade ou escrita. Essa produção será importante para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. Também permite ao professor repensar e delinear a etapa seguinte da sequência didática, *os módulos*. Resumindo, a produção inicial contribui para que o aluno tenha o primeiro contato com o gênero textual. Além disso, ela representa a primeira atividade avaliativa do docente Schneuwly e Dolz (2013).

Ainda de acordo com Schneuwly e Dolz (2013), a terceira etapa da sequência didática, *os módulos*, está diretamente ligada com a produção inicial, porque, por meio desta etapa, o docente trabalhará afincadamente sobre as dificuldades constatadas, com propósito de resolvê-las, para que, ao final, os alunos estejam em condição de fazer a produção final sem voltar a cometer as mesmas irregularidades apresentadas na primeira produção.

A quarta e última etapa da sequência didática, *a produção final*, é um momento fundamental, tanto para aluno quanto para o professor, porque nela eles podem fazer a avaliação, a fim de pensarem sobre o resultado: se o objetivo pretendido foi alcançado, isto é, o projeto proposto na primeira etapa foi atingido. Caso não, vale investigar o que deu errado, o que precisa ainda ser feito para resolver esse problema. A partir disso, o docente deve repensar sua sequência didática, aplicá-la posteriormente em outra turma ou novamente naquela turma (Schneuwly e Dolz, 2013).

A partir de agora trataremos de algumas propostas da sequência didática. Conforme já foi citado neste artigo, em trabalho realizado por Lousada et al (2017), foi proposta uma sequência didática para ensinar a produção de artigo científico em língua francesa aos alunos de graduação em Letras-Francês, da universidade de São Paulo (USP). De acordo com as autoras, a razão de propor aquela sequência didática é devido à dificuldade que os alunos apresentaram na primeira produção de artigo científico em língua francesa. As autoras

apuraram que, com a intervenção por meio da sequência didática, houve melhoramento em termo de produção de artigo científico, como podemos constatar nesta citação:

De qualquer forma, acreditamos que nossa experiência piloto foi positiva, por várias razões: i) do ponto de vista da professora que ministrou a disciplina, os alunos conseguiram desenvolver com sucesso o trabalho final, o que fez com que ela recomendasse a parceria no ano seguinte, ii) do ponto de vista dos alunos, eles puderam aprimorar seus textos e as notas obtidas foram globalmente satisfatórias [...] (LOUSADA ET AL, 2017, p. 722).

Essa citação nos mostra quão eficaz é a sequência didática, uma vez que a professora que ministra a disciplina, onde Lousada et al (2017) fizeram a intervenção, reconheceu a contribuição da sequência didática, pois houve melhorias na versão final dos alunos. Por isso, ela quer que aquele tipo de ação continue como maneira de contribuir para sucesso dos alunos em termos de produção dos gêneros acadêmicos. Também, da parte dos alunos seus textos foram considerados ótimos, visto que conseguiram obter boas notas na disciplina.

Já Santos e Baumvol (2012) propuserem uma sequência didática para ensinar a produção e identificação do gênero jornalístico carta de leitor aos estrangeiros. Elas afirmam que a razão da proposta da sequência didática sobre esse gênero tem a ver com a recorrência da carta ao leitor no exame de Celpe-Bras. Embora a sequência didática idealizada pelas autoras não tenha sido aplicada, foi possível apontar uma das contribuições da sua sequência didática para ensino da língua adicional:

Esperamos contribuir para uma aproximação dos professores de língua adicional à perspectiva de ensino baseado em gêneros discursivos, levando-os a refletir quanto a sua prática pedagógica e aos pressupostos teóricos que subjazem as escolhas das tarefas e o modo de trabalhá-las em sala de aula. (SANTOS E BAUMVOL, 2012, p. 69).

Por meio dessa citação, as pesquisadoras sinalizam que o trabalho desenvolvido por elas pode ser relevante para aproximar os docentes de língua adicional à proposta de utilizar os gêneros discursivos na aula de português como idioma adicional e fazê-los refletir sobre suas intervenções pedagógicas, como eles irão abordar suas escolhas teóricas dentro de sala de aula.

Na seção posterior pretendemos abordar sobre a relevância de sequência didática para ensino do português como língua adicional mediado por gêneros textuais na Unilab.

3. Sequência didática na aula de PLA: o contexto da UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma instituição pública, criada e mantida pelo Governo do Brasil. O seu corpo discente é composto por brasileiros e não brasileiros. Estes são oriundos de Angola, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, Timor Leste, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Embora esses estudantes sejam provenientes dos países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, não são todos que têm o português como primeira língua. Em geral, a língua portuguesa para estes alunos é uma língua adicional. O nível de proficiência em português desses estudantes é bastante variado, o que pode acarretar prejuízos ao desempenho acadêmico destes, notadamente em leitura e produção de textos.

Com base nesta realidade contextual da Unilab, decidimos realizar um trabalho que nos permitisse propor sequências didáticas para ensinar os gêneros acadêmicos na aula do português como língua adicional.

Partimos da premissa de que, antes de um discente iniciar a produção de um gênero textual, é fundamental que ele seja ensinado como aquele gênero deve ser produzido, isto é, qual é o movimento retórico do gênero, qual é importância da sua produção, quem são seus leitores, o que aquele gênero pode contribuir para sua formação acadêmica etc.

Acreditamos que, se essas questões forem bem trabalhadas, podem contribuir para que o discente esteja mais engajado na produção textual, de modo a produzir o gênero com mais autonomia.

Para realizar este trabalho, em primeiro lugar, elaboramos um questionário com intuito de investigar o contexto do nosso estudo. Estas são as principais perguntas do questionário:

1. Quais são os textos que normalmente você costuma produzir na universidade?
2. Você enfrenta algum tipo de dificuldade para escrevê-los em língua portuguesa? Se sim, quais?
3. Caso sua resposta tenha sido afirmativa no item 1, cite quais são os textos cuja produção lhe parece mais difícil/complexa. Comente.
4. Quais são as suas necessidades para produzir com fluência os textos elencados por você no item anterior?

Objetivamos, com a aplicação desse questionário, identificar quais são os gêneros mais produzidos por nossos sujeitos, e qual (quais) desses gêneros lhes oferecia(m) maiores dificuldades de produção, a fim de elaborarmos um modelo didático/uma sequência didática para, na aula de PLA, ensinar o(s) gênero(s) textual (is) mais difícil (eis), de acordo com os

depoimentos dos sujeitos investigados. Vale destacar que, embora tenhamos enviado o questionário a mais de cinquenta estudantes internacionais, apenas quatorze deles nos deram retorno do instrumento: doze guineenses e duas santomenses, aqueles falam português como idioma adicional, estes têm português como língua materna. Então a tabela 1, a seguir, explicita o perfil dos participantes que têm português como língua não materna, pois eles são foco do nosso trabalho. Também, são estes estudantes que utilizamos para elaborar os gráficos que constam na seção 3.1 deste trabalho.

Tabela 1

	<i>Curso</i>	<i>Sem estr e</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nacionalida de</i>	<i>Língua materna</i>	<i>Outras línguas país faladas pelo(a) informante</i>	<i>Línguas estrangeiras faladas pelo(a) informante</i>
<i>Discente 01</i>	Engenheira	2º	M	Guineense	Não informou	Crioulo e português	Não informou
<i>Discente 02</i>	Humanidade s	2º	M	Guineense	Fula	Crioulo, português	*Português
<i>Discente 03</i>	Letras	2º	M	Guineense	Manjaca e crioulo	Manjaca, Balanta, crioulo e português	*Português e francês
<i>Discente 04</i>	Enfermagem	6º	M	Guineense	Crioulo	Português, crioulo e fula	Francês
<i>Discente 05</i>	Letras	2º		Guineense	Fula	Fula e crioulo	Inglês
<i>Discente 06</i>	Letras	6º	F	Guineense	Crioulo	Crioulo, mancanha e português	Não informou
<i>Discente 07</i>	Letras	4º	F	Guineense	Mancanha	Mancanha, crioulo e português	Não informou

<i>Discente 08</i>	Química	3º	M	Guineense	Manjaca	Manjaca, crioulo e português	Não informou
<i>Discente 09</i>	Agronomia	7º	M	Guineense	Manjaca	Crioulo e Manjaca	*Português e um pouco de francês
<i>Discente 10</i>	Letras	7º	F	Guineense	Crioulo	Crioulo e português	Não informou
<i>Discente 11</i>	Enfermagem	2º	F	Guineense	Papel	Papel, crioulo e português	Não informou
<i>Discente 12</i>	Letras	4º	M	Guineense	Papel	Crioulo e português	Não informou

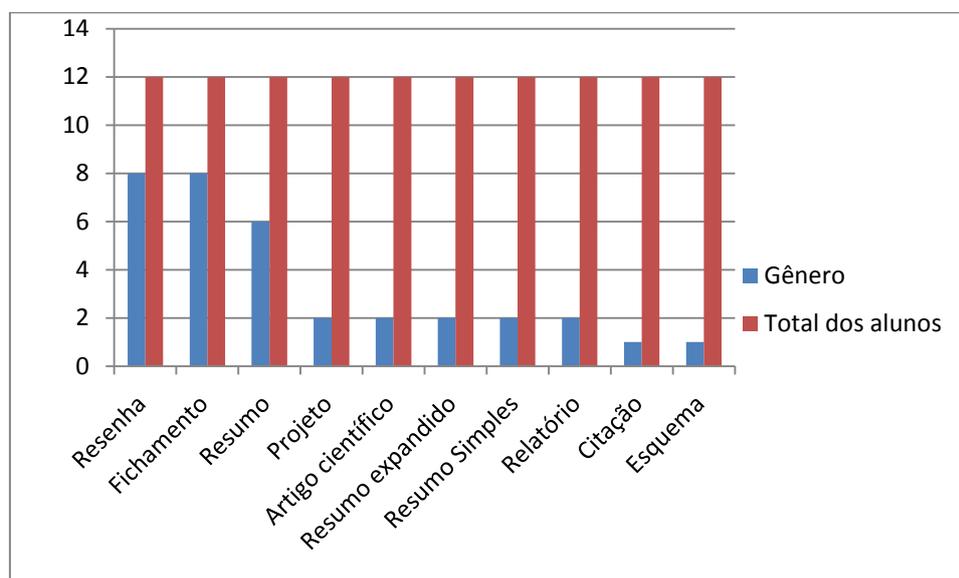
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na seção seguinte, vamos apresentar nossos resultados quantitativamente e qualitativamente, neste último discutiremos quatro questionários dos nossos entrevistados.

3.1 Um olhar sobre os dados

As respostas dadas pelos informantes à primeira pergunta do questionário (Quais são os textos que normalmente você costuma produzir na universidade?) permitiu-nos identificar os seguintes gêneros textuais: resumo, resenha, fichamento, projeto de pesquisa, artigo científico, resumo simples, resumo expandido, relatório. Também foram mencionados a citação e o esquema como gêneros textuais em dois questionários. Em quatro dos questionários os informantes não mencionaram o gênero, apenas citaram os tipos: descritivo, narrativo e argumentativo. Cabe destacar que em nenhum dos questionários houve menção aos gêneros orais, embora não tenhamos especificado nas perguntas as modalidades escrita e oral.

Abaixo, apresentamos graficamente o resultado da aplicação da primeira pergunta do questionário. Podemos verificar que há empate entre resenha e o fichamento com oito (8) estudantes cada.

Gráfico 1

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

É importante destacar que não representamos graficamente as respostas para a pergunta 2, porque elas focalizavam questões similares às destacadas na 3.

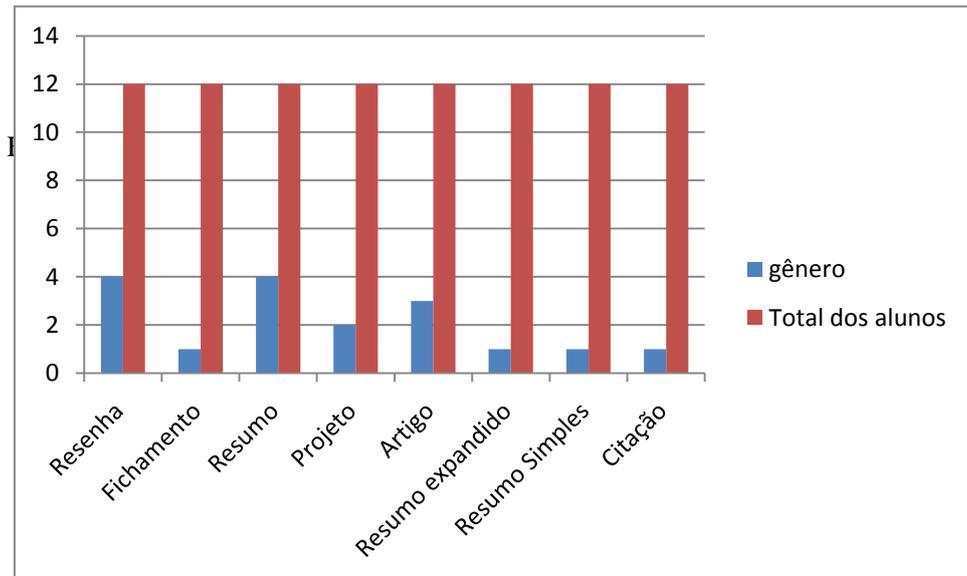
Referente à pergunta 3 (Caso sua resposta tenha sido afirmativa no item 1, cite quais são os textos cuja produção lhe parece mais difícil/complexa. Comente.), no gráfico dois (2), podemos identificar os gêneros que causam mais dificuldades aos estudantes, no que diz respeito à produção. Nesta categoria também houve empate entre a resenha e o resumo, com quatro (4) estudantes cada.

Nesta pesquisa, elaboramos uma sequência didática para trabalhar com a resenha. Optamos pela resenha, porque, de acordo com os informantes, esse é um dos gêneros mais requeridos na universidade (conforme se vê no gráfico 1) e, conseqüentemente como um dos gêneros mais difíceis em termo da produção por nossos entrevistados (cf. Gráfico 2).

É importante explicitar que neste estudo identificamos três tipos de resumos: resumo, resumo simples e resumo expandido como pode verificar no gráfico 1. O resumo, segundo Ferreira Amorim (2011), é um gênero textual que serve para resumir os aspectos mais globais de um “texto-base”. Já resumo simples, também denominado resumo de planejamento de trabalho acadêmico ou resumo acadêmico-científico, conforme Ferreira Amorim (2011) é um resumo que apresenta síntese de uma pesquisa científica, por exemplo, nos artigos, monografias, dissertações, teses etc. A autora não falou sobre resumo expandido, no entanto,

segundo nossa experiência com este tipo de resumo, ele é um texto escrito por um pesquisador para submeter em um evento científico com finalidade de divulgar uma pesquisa concluída.

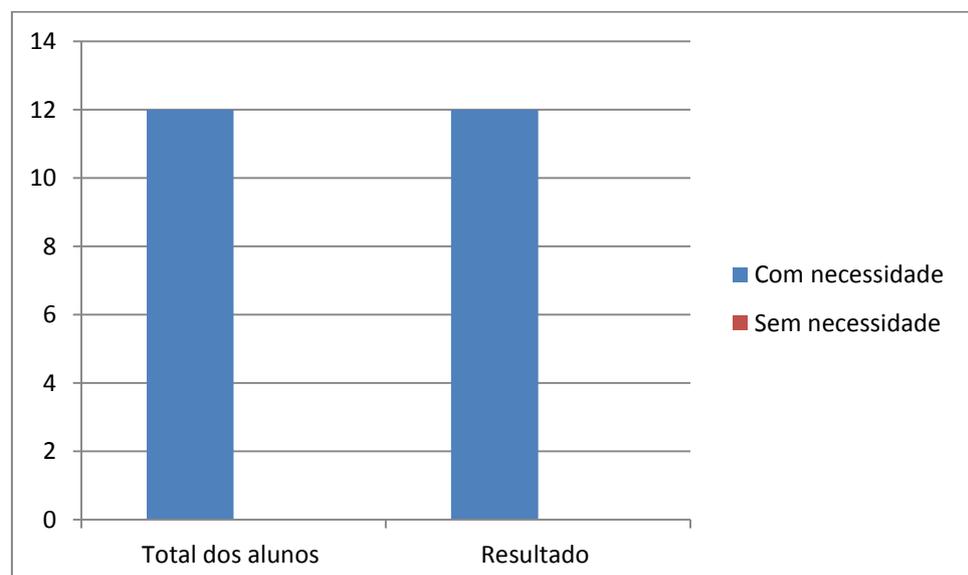
Gráfico 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

O gráfico 3 aborda o resultado relacionado à quarta pergunta do questionário (Quais são as suas necessidades para produzir com fluência os textos elencados por você no item anterior.). Dos doze sujeitos investigados todos relataram suas necessidades.

Gráfico 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Na sequência, por uma limitação de espaço, discutiremos quatro dos doze questionários aplicados.

O discente 6, ao falar sobre suas dificuldades na produção dos gêneros textuais acadêmicos por ele mencionados, afirma que sua dificuldade na produção dos gêneros está relacionada à falta de prática e ao contato tardio com os gêneros, uma vez que ele começou a ter contato com os gêneros referidos após o seu ingresso na Unilab, ele diz:

Sim, mas nem tanto, porque estou superando cada vez mais essas dificuldades que eu enfrentava no início do curso, visto que, não tive muitos contatos e práticas com esses tipos de gêneros antes de entrar na Unilab, inclusive o gênero artigo que eu acho que para produzi-lo precisa de muita leitura, reflexão, compreensão e argumentação. Entretanto, tenho dificuldades em relação a argumentação, sendo que, é uma prática nova para mim, porque sou fruto de uma educação escolar que não ensina/orienta o aluno a compreender e produzir múltiplos gêneros textuais que vai facilitá-lo mais tarde na interação social, e também que pode ajudá-lo a desenvolver sua habilidade na escrita, interpretação e argumentação. (DISCENTE 6, 2018).

A partir da citação, pode-se constatar que a dificuldade do discente 6 tem a ver com a prática. Ele menciona a questão de leitura, reflexão, compreensão e argumentação. Aqui se pode compreender que a necessidade de trabalhar os gêneros acadêmicos de uma maneira afinçada, na universidade, deve merecer atenção, pois os estudantes ingressarem no ensino universitário sem terem acesso aos gêneros acadêmicos no ensino médio/secundário, conforme destacou o discente inquerido na citação acima.

Já o discente 1, ao falar sobre o gênero mais difícil que ele produz na universidade, cita os seguintes: resumo e resenha:

Os textos que me parecia difíceis são ele: resenha e resumo. Porque é assim, resenha nunca tinha visto antes de entrar na universidade, e foi um aprendizagem muito temporal, tinha que me esforçar muito e até agora não tenho tanto domínio nela. E quanto ao resumo que parecia tão simples, porque de vez em quando praticava, mas a partir do momento que comecei aprendê-lo na universidade, aí descobri que afinal não era nada fácil (DISCENTE 1, 2018).

Na citação anterior, o discente1 também ressalta a questão do contato tardio com o gênero acadêmico resenha, cuja produção ainda lhe apresenta dificuldades. E destaca a complexidade para a produção do resumo, na universidade.

Este mesmo discente falando sobre suas necessidades para poder produzir os gêneros citados com fluência, mostra sua pretensão de continuar a produzir os gêneros mencionados, a

fim de aumentar seu nível de conhecimento: “Como é de surpresa, sobretudo, no resumo que nem pensava que é assim, quero continuar ainda mais para aprender no que diz respeito à produção de texto a fim de aumentar o meu nível de conhecimento”. (DISCENTE 1, 2018).

Pelo exposto, entendemos que é importante que se priorize o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, para que os alunos possam praticar, de modo a adquirirem habilidades e competências na produção dos gêneros acadêmicos.

O discente 11 afirmou que sua dificuldade na produção dos textos está relacionada com a língua, pois na Guiné-Bissau a língua mais presente é o crioulo. Ele também informa nunca ter aprendido a produzir aqueles gêneros, porque, segundo sua avaliação, o ensino em seu país é muito fraco:

Os mais difíceis para mim são resumo, fichamento e resenha, porque no meu país a língua mais dominada é crioulo, pois não fui ensinada a produzir esses tipos de textos na escola devido a dificuldades, ou seja, o fraco ensino fundamental do país. (DISCENTE 11, 2018).

No depoimento do discente 08, a seguir, são apontadas as dificuldades na produção dos textos mencionados, por exemplo, dificuldade na coesão e coerência textual, além das citações direta e indireta. E, por fim, o estudante também ressalta a dificuldade para aplicar a pontuação:

Os textos acadêmicos que eu costumo produzir na universidade são: resumo expandido, resumo simples, resenhas, fechamentos e relatórios, porém, tenho emenso dificuldades em escrevê-los em língua portuguesa. A minha dificuldade de lhes produzir está relacionada com a coesão e coerência textual, citação direta/indireta e sinais de pontuações”. (DISCENTE 8, 2018).

O discente 8, ao tratar dos textos mais difíceis, refere-se a três deles: resumo expandido, relatórios de atividades e a resenha. Ele ressaltou que sua dificuldade em produzir esses gêneros está relacionada com a maneira que eles são organizados, desde seus elementos pré-textuais, textuais aos pós-textuais.

Os textos que me conferem maiores dificuldades nas suas produções são: resumo expandido, relatórios de atividades e resenha, no entanto, o que me faz dor de cabeça nas construções destes textos tem haver com a forma com que diferem uns aos outros nos seus elementos Pré-textuais e pós-textuais, no caso de resumo expandido que muitas vezes são feitas para ser apresentado nos eventos acadêmicos. Pois cada evento elabora as normas que devem ser seguidas para produzir os trabalhos que irão ser apresentado, assim sendo, deparo-me sempre com a dificuldade de fazer conexão entre as frases e também as normas de ABNT. (DISCENTE 8, 2018).

Podemos compreender, a partir da citação do discente 08, e de outros referidos, a complexidade dos gêneros textuais acadêmicos, pois sua produção requer várias habilidades, desde as questões ligadas à sua organização, passando pelo conhecimento sobre a língua, inclusive o da variedade culta da língua portuguesa, até o domínio das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Assim, julgamos que adquirir essas habilidades é fundamental. Urge que elas sejam trabalhadas na universidade, a fim de auxiliar os discentes a produzirem os gêneros textuais com mais autonomia.

Nesse sentido, apresentaremos, na seção posterior, a sequência didática que propomos para ensino da resenha crítica na perspectiva de português como língua adicional na UNILAB.

3.2 Apresentação do esboço da sequência didática

A sequência didática apresentada neste trabalho tem como propósito trabalhar na perspectiva de ensino de língua portuguesa como idioma adicional com estudantes internacionais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a fim de levá-los a produzir o gênero textual acadêmico Resenha. Esta sequência didática fundamenta-se em Schneuwly e Dolz (2013), Santos e Baumvol (2012) e Lousada et al (2017).

Para elaborar esta sequência didática, primeiramente, baixamos as resenhas dos livros *Norma culta*, de Bagno (2003), resenhado por Girllayne Marques e Vinicius Nicéas (2012), e do livro *Os sentidos do texto*, de Cavalcante (2012), resenhada por Maria Celeste Soares Ribeiro (2014). Ambas resenhas foram retiradas da revista *Ao Pé da Letra*. Também baixamos a resenha do livro *Engenharia de Automação Industrial*, de Moraes (2001), extraída do Scielo. A obra foi resenhada por Santos Mendes (2002). Da revista *Debates em Ensino da Química*, utilizamos a resenha do livro *Tópicos em ensino da Química*, de Santana et al (2014), resenhada por Daisy de Brito Rezende e Eliana Moraes de Santana (2016).

A partir das leituras dessas resenhas concebemos um modelo didático de acordo com Lousada et al (2017). Esse modelo serve para identificar os aspectos que devem ser ensinados em um determinado gênero textual, conforme Schneuwly e Dolz (1998, p. 100), citados por Lousada et al (2017). Um modelo didático, com base nos textos, consistiria em “[...] aspectos centrais a serem trabalhados, com base em uma análise a priori, isto é, sem levar em conta o nível dos alunos nem as particularidades de uma classe”. De acordo com Lousada et al (2017), é através desses aspectos centrais dos gêneros que a sequência didática deve ser elaborada.

Estes são elementos centrais que encontramos nas resenhas críticas analisadas: título ou não, referência da obra resenhada, nome do resenhador e sua instituição, contextualização geral sobre o tema da obra resenhada ou comentário geral da obra, minibiografia do autor, descrição dos capítulos ou comentários geral sobre os capítulos, sequência descritiva, avaliação crítica sobre a obra, recomendação da obra, referências de outras obras citadas na resenha.

Por meio deste modelo didático, elaboramos a sequência didática para trabalhar na produção da resenha crítica, que pode ser adaptada para trabalhar resenha descritiva e temática. A sequência didática apresentada abaixo está composta por quatro partes e sua aplicação pode variar entre 16 a 20 horas.

Passo 1: Apresentação do problema da comunicação

- Os propósitos deste momento são: apresentar a resenha crítica aos estudantes, refletir sobre o ambiente da circulação e seu contexto da produção, fazer discussão com os alunos sobre as características da resenha.

Docente:

1. Informar à atividade que será executada pelos alunos;
2. Fazer comentários gerais sobre a importância de produção da resenha acadêmica na universidade;
3. Apresentar as características da resenha e sua estruturação;
4. Dividir a turma em grupo;
5. Entregar uma resenha crítica aos alunos;
6. Solicitar que eles respondam as perguntas a seguir:
 - a) Qual é a área de conhecimento da resenha?
 - b) Quem é autor da resenha?
 - c) Quem é autor da obra resenhada?
 - d) Qual é sua área de formação?
 - e) Quantos capítulos tem a obra resenhada?
 - f) Como esses capítulos são abordados na resenha?
 - g) Qual é a posição da referência da obra resenhada?
 - h) Ela se situa na posição inicial ou no final?

Passo 2: primeira produção da resenha

- Esta etapa terá como objetivo: Orientar os alunos a fazerem a primeira produção, avaliar esta primeira produção, pensar sobre os módulos.

Docente:

1. Selecionar o capítulo de um livro (de preferência um capítulo com até sete laudas);
2. Trabalhar as estratégias de leituras com os alunos;

3. Fazer a leitura em conjunto deste capítulo com os alunos;
4. Solicitar que os alunos respondam às questões seguintes:
 - a) Qual é objetivo do capítulo?
 - b) Qual é a metodologia utilizada pelo autor?
 - c) Quais são as referências que autor utilizou para fundamentar seu trabalho?
 - d) Quais são os resultados alcançados pelo autor?
 - e) Os resultados são claros ou não?
 - f) Qual é a conclusão alcançada pelo autor?
- 4 Fazer comentários sobre temática do capítulo.
- 5 Recomendar aos alunos que, em casa, escrevam uma resenha crítica deste capítulo.

Passo 3: Preparação para produção da resenha crítica

- Os objetivos dessa etapa são: Organizar as atividades que possam ajudar os alunos a produzirem a resenha e refletir sobre processo de elaboração da resenha crítica.

Docente:

Módulo 1

1. Levar para aula um livro publicado recentemente.
2. Ler o prefácio, apresentação e introdução do livro.
3. Solicitar aos alunos o seguinte:
 - a) Fazer referência do livro de acordo com normas de ABNT;
 - b) Discutir sobre a contextualização do livro;
 - c) Discutir sobre temática geral da obra
 - d) Consultar a biografia do autor no livro ou consultar o currículo Lattes.
4. Fichar um trecho da obra com os alunos.
5. Ensinar os alunos como se faz citação direta e indireta conforme normas da ABNT.

Módulo 2

1. Selecionar uma resenha crítica de um livro.
2. Discutir seguintes questões:
 - a) Como o autor faz a descrição?
 - b) Quais são os verbos utilizados?
 - c) Qual é o modo verbal predominante?
 - d) Quais são os tipos de conjunções usados?
 - e) Qual é a estrutura da resenha?
 - f) Há presença de subjetividade ou da objetividade?
3. Dividir a turma em grupo.
4. Solicitar aos grupos (máximo de quatro elementos em cada grupo) para responderem às seguintes questões:

- a) Qual é a sua avaliação crítica da obra?
- b) Qual é a relevância da obra?
- c) Quais são as limitações da obra para área?
- d) Quais são as lacunas que precisam ser preenchidas na obra?
5. Orientar os grupos a escreverem uma resenha crítica.
6. Recomendar que a resenha seja apresentada na aula seguinte, na turma.

Passo 4: Após a produção da resenha crítica

- Esta etapa tem como objetivo: Fazer correções das resenhas. Cada grupo deve apresentar a resenha elaborada para a turma.

Docente e demais integrantes dos outros grupos:

- a) Verificar se a resenha é satisfatória.
- b) Identificar quais os pontos que o grupo atingiu com mais sucesso.
- c) Apontar os pontos que grupo não atingiu e o que pode ser melhorado.

É fundamental afirmar que a princípio pensamos na possibilidade de aplicar essa sequência didática, no entanto, devido limitações de tempo, isso não foi possível. Pretendemos aplicá-la futuramente no programa *Idiomas Sem Fronteiras* ou no projeto *De em conversa em conversa, agente apreende português*, um projeto coordenado pela orientadora deste trabalho. A partir da sua aplicação será feita uma reflexão sobre em que modo que ela pode contribuir para ampliação dos letramentos acadêmicos dos estudantes internacionais no contexto que investigamos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou sobre o ensino de gêneros textuais acadêmicos na aula de português como língua adicional, no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. A partir das referências bibliográficas que versam sobre ensino dos gêneros textuais, compreendemos a importância da utilização dos gêneros textuais no ensino de um idioma adicional. Uma vez que todo ato comunicativo precisa de um gênero textual para concretizar-se, ou seja, a interação verbal é executada por meio dos gêneros textuais. Neste sentido, não tem como ensinar uma língua sem se basear em um gênero.

Por meio das leituras realizadas e dos estudantes investigados, percebemos que o ensino dos gêneros textuais acadêmicos se faz necessário na aula de PLA, pois a maioria dos estudantes entrevistadas queixou-se de dificuldades na produção destes. Observamos que suas

dificuldades não se limitam a um determinado gênero textual. E, entre os citados em termos de oferecer dificuldades em sua produção, destacou-se a resenha.

A nosso ver, a resenha crítica é um gênero importante para formação acadêmica de excelência, porque dominar sua produção pode ser fundamental na produção de outros gêneros acadêmicos, principalmente na do artigo científico. Também, habituar os estudantes a produzir esse gênero pode contribuir para que eles comecem a ter um olhar crítico sobre o conhecimento científico. Portanto, nossa sequência didática foi elaborada neste sentido.

Relativamente ao ensino dos gêneros na aula de PLA, conseguimos perceber sua relevância no contexto investigado, uma vez que há estudantes internacionais, na UNILAB, que não têm a língua portuguesa como materna, como constamos neste estudo. Deste modo, se ansiamos o ensino aprendizagem de sucesso em relação aos gêneros textuais para esses estudantes, é fundamental que esse processo seja conduzido na categoria do português deles.

Neste sentido, espera-se que este estudo possa estimular outros com propósito de contribuir para conhecimento real de situação linguística da UNILAB, bem como pensar sobre melhores estratégias para ensino da língua portuguesa como idioma adicional, a fim de contribuir para formação de excelência dos estudantes internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Resenha de: MARQUES, Girllayne et al Revista Ao pé da Letra – Volume 14.2 - 2012 | 125.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012. Resenha de: RIBEIRO, Maria Celeste Soares. O passo a passo para a elaboração de um bom texto. Revista ao pé da letra – volume 16.1 - 2014 | 193.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. *Fazer um resumo, mas como?* Ao pé da letra. 2011. {acesso em 24/04/2018} Volume 13.1. Disponível em: <http://revistaopedaleta.net/volumes-aopedaleta/Volume%2013.1/Vol-13-1-Elisa-Cristina-Amorim-Ferreira.pdf>.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Ações do laboratório de letramento acadêmico da universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação*. Ilha do Desterro, 2016. V. 69, nº3, p125-140, Florianópolis set/dez.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da Avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Tese (Estudos linguísticos)- Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa et al. *Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários*. Delta. 33.3, 2017.

MORAES, Cícero Couto de; CASTRUCCI, Plínio Lauro de. *Engenharia de Automação Industrial*. LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 2001. Resenha de Santos Mendes. Scielo, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Mulher de. *O sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa*. (Orgs) ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz; GONÇALVES, Luís. O mundo do português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes editora, 2016.

SANTANA, E. M. Silva. E. L.(Orgs.) *Tópicos em Ensino de Química*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. Resenha de: REZENDE, Daisy de Brito. Revista debates em ensino da química. 2016.

SANTOS, Leticia Grubert dos; BAUMVOL, Laura Knijnik. *Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português Como língua Adicional*. In: SHOFFEN, Juliana Roquele et al. *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na Escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glasis Sales Cordeiro. 3 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 239p.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SHOFFEN, Juliana Roquele. *Português como Língua Adicional para prática docente*. In: SHOFFEN, Juliana Roquele et al. *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SOUZA, Kaline Araujo Mendes de. *O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso*. Tese (doutorado em linguística) Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.