
Ana Virgínia Lima da Silva

A Intertextualidade na Produção de Resenha no Ensino Superior

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Ana Virgínia Lima da Silva

A Intertextualidade na Produção de Resenha no Ensino Superior

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Dissertação aprovada em 18 de fevereiro de 2009 pela banca examinadora constituída pelos professores abaixo mencionados:

Prof^ª Dr^ª Regina Lúcia Péret Dell'Isola
(Orientadora)

Prof^ª Dr^ª Sidnei Cursino Guimarães Romão
(UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas)

Prof^ª Dr^ª Eliana Amarante de Mendonça Mendes
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Dedico este trabalho

Ao meu *Senhor*,
que sustentou na FÉ as mãos que produziram esta dissertação
e amorosamente conduziu estas mãos a materializar a RAZÃO.

À minha orientadora, *Profa. Dra. Regina Dell'Isola*,
exemplo como profissional e como pessoa.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelos milagres que tornaram possível o meu mestrado; por cada olhar, sorriso, palavra, gesto, abraço, ação, encontro e despedida expresso por pessoas que Ele pôs em meu caminho. A essas pessoas, também agradeço.

À **Nossa Senhora das Graças**, por caminhar ao meu lado e cuidar de mim com carinho materno e fortalecedor;

À minha **mãe-avó, Nazareth**, pelo abraço intenso de apoio e fortaleza, sem a necessidade de entender minhas escolhas;

À minha **mãe, Vânia**, por refletir o amor que me move e a segurança que preciso;

Ao meu **pai, Antonio**, pelo exemplo de esforço e pelas palavras de confiança;

Aos meus **irmãos, Viviany e Helton**, pela torcida revelada nos momentos mais importantes;

À minha **família**, em especial:

Às **tias Eva e Elzilene**, pela atenção e apoio;

À **tia Cilene**, pelo exemplo como professora, ainda na escola, por sempre confiar na minha capacidade e por me motivar a alcançar meus sonhos;

À **priminha Andressa Letícia**, pelo amor e alegria que me encantam e me inspiram;

Aos professores com os quais convivi durante o mestrado, especialmente:

À minha **orientadora, Prof^a Dr^a Regina Dell'Isola**, pela orientação competente e cuidadosa; pela força revelada no sorriso de confiança em minha capacidade; pelas palavras de motivação; pela atenção, paciência, compreensão, carinho, amizade; pela alegria que tornou este trabalho mais prazeroso e, principalmente, por me ajudar a cultivar sementes, como instrumento para que eu aprendesse bem mais do que imaginei;

Ao **Prof. Dr. Luiz Francisco Dias**, pela irrestrita ajuda e atenção durante todo o processo do mestrado;

À **Prof^a Dr^a Carla Coscarelli**, por permitir a observação de aulas em sua turma durante esta pesquisa, pela alegria, dedicação e pelos ensinamentos no trabalho do Teleduc;

À **Prof^a Dr^a Beatriz Decat**, pela atenção e por me ajudar a desenvolver meu olhar para determinados fenômenos da língua.

Aos **alunos da Faculdade de Letras que participaram desta pesquisa**, pelo envolvimento com o trabalho, por permitirem a análise e divulgação dos dados e por, mesmo inconscientemente, me levarem a visualizar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais profunda;

Aos **amigos de perto**:

Aos **amigos e irmãos do Ministério Universidades Renovadas**, por traduzirem em minha vida a Palavra e a vontade do Senhor, por sonharem junto comigo, pelo carinho, pelas orações e pelas partilhas realizadas no caminho da fé e da razão;

Às **amigas e colegas de mestrado Ana Karla, Priscila Brasil e Priscila Viana**, pela amizade, pelo incentivo, pela convivência alegre e solidária, pela troca de experiências e pelas risadas que tornaram os trabalhos em conjunto mais divertidos;

Às **“meninas” do Teleduc Estael Pereira, Mariana Furst e Simone Mendes**, pela atenção, pela troca de experiências e pelas risadas que tornaram os trabalhos em conjunto mais divertidos;

À **Graciele Araújo** e à **Luciana Esteves**, pela convivência e por suportarem meus diferentes momentos;

À **Mariana Tabosa**, pela ajuda, incentivo e amizade.

Aos **amigos de longe** (*Na estrada tão longe, na alma tão perto...*), em especial:

À **prima e amiga Carol Lopes**, pela presença e doação irrestrita nos momentos mais importantes;

Aos **amigos e irmãos do Grupo Shalom**, pelo amor e pelo carinho que sempre me fortaleceu;

À **Clarissa Costa**, pelas partilhas da vida e das experiências acadêmico-profissionais desde a graduação;

À **Fernanda Moura** e a **Vinícius Leão**, pelo carinho e atenção que encurtam a distância;

A **Bruno Alves**, pela amizade, atenção e pelos momentos de reflexões sobre os gêneros e o ensino;

À **Profª Drª Williany Miranda da Silva**, orientadora durante graduação, pela amizade, pela motivação em todo o processo de seleção e curso do mestrado e por ter me ajudado, competentemente, a dar os primeiros passos nos caminhos da linguagem.

Ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, pelo auxílio financeiro;

Ao **Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**, por autorizar a realização desta pesquisa.

*Esforçai-vos e não desfaleçais vossas mãos,
pois vossa obra terá recompensa.*

(II Cr. 15, 7)

*Deus só nos faz desejar aquilo que
Ele sonha para nós.*

(Santa Teresinha de Lisieux)

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
1. <u>RESENHA: GÊNERO DA ESFERA ACADÊMICA</u>	
1.1. POR QUÊ E PARA QUÊ RESENHA?	18
1.2. REVISÃO TEÓRICA	22
1.2.1. A LÍNGUA COMO INTERAÇÃO	22
1.2.2. OS LIMITES ENTRE <i>TEXTO</i> E <i>DISCURSO</i>	25
1.2.3. OS GÊNEROS TEXTUAIS	28
1.2.3.1. Gêneros Textuais e Esfera Discursiva	32
1.2.3.2. Gênero Resenha: Conceitos e Características	36
1.2.4. INTERTEXTUALIDADE E INTERAÇÃO	46
1.2.4.1. Abordagens do Tema	46
1.2.4.2. Intertextualidade e Princípios de Textualidade	50
1.2.4.3. Modos de Manifestação da Intertextualidade	53
2. <u>METODOLOGIA</u>	
2.1. PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
2.2. COLETA DE DADOS	59
2.2.1. PRÉ-TESTE E OBSERVAÇÃO	59
2.2.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	61
2.3. CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	65
2.3.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE	65
2.3.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	66
3. <u>O DOMÍNIO DO GÊNERO RESENHA REVELADO NAS PRODUÇÕES INICIAIS</u>	
3.1. OS NÍVEIS DE DOMÍNIO NAS RESENHAS INICIAIS DO TF1	70
3.2. OS NÍVEIS DE DOMÍNIO NAS RESENHAS INICIAIS DO TF2	83
3.3. INTERTEXTUALIDADE E DOMÍNIO INSUFICIENTE DA RESENHA	92
3.3.1. A AMBIGUIDADE DE AUTORIA	92
3.3.2. SELEÇÃO E APROPRIAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO TEXTO-FONTE	98
3.4. ESTRATÉGIAS INTERTEXTUAIS E NÍVEIS DE DOMÍNIO	101
4. <u>INTERTEXTUALIDADE, ARGUMENTAÇÃO E FUNÇÃO NA ESCRITA DE RESENHAS</u>	
4.1. ESTRATÉGIAS DE INTERTEXTUALIDADE	109
4.1.1. INTEGRAÇÃO DE MOVIMENTOS	110
4.1.1.1. Retomada	123
4.1.1.2. Síntese	125
4.1.1.3. Reformulação	125

4.1.1.4. Citação	126
4.1.1.5. Expressões	127
4.1.2. SEPARAÇÃO DE MOVIMENTOS	128
4.1.2.1. Retomada	136
4.1.2.2. Síntese	137
4.1.2.3. Reformulação	137
4.1.2.4. Citação	138
4.1.2.5. Expressões	139
4.1.3. ALTERNÂNCIA DE MOVIMENTOS	139
4.1.3.1. Retomada	144
4.1.3.2. Síntese	144
4.1.3.3. Reformulação	145
4.1.3.4. Citação	146
4.1.3.5. Expressões	146
4.1.4. COMPARAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS	147
4.2. AS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	149
4.2.1. Integração de Movimentos	149
4.2.2. Separação de Movimentos	151
4.2.3. Alternância de Movimentos	154
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
1. RETOMADA DAS QUESTÕES E OBJETIVOS	158
2. REFLEXÕES E DIRECIONAMENTOS FUTUROS	160
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
	162

ANEXOS

Anexo 1: Pré-Teste

Anexo 2: Questionário de Sondagem

Anexo 3: Sequência Didática

Anexo 4: Atividades Realizadas durante a Sequência Didática

Anexo 5: Exemplos de Resenhas e Atividades dos Participantes

Anexo 6: Quadro de Avaliação do Gênero Resenha

Anexo 7: Entrevistas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema proposto por Coutinho (2004)	26
Figura 02: Forma e Função no Gênero Resenha	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Principais Diferenças entre o Resumo e a Resenha	38
Quadro 02: Organização Retórica da Resenha	45
Quadro 03: Organização Retórica das Produções-Diagnóstico	71
Quadro 04: Organização Retórica das Produções Iniciais do TF2	85
Quadro 05: Estratégias Intertextuais nas Categorias	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Corpus da Pesquisa	65
Gráfico 02: Níveis de Domínio do Gênero Resenha	75
Gráfico 03: Produções-Diagnóstico	77
Gráfico 04: Resenhas Iniciais do TF2	85
Gráfico 05: Níveis de Domínio e Resenhas Iniciais	106
Gráfico 06: Estratégias Intertextuais e Níveis de Domínio	106
Gráfico 07: Categorias de Análise	110
Gráfico 08: Organização Retórica das resenhas IM	122
Gráfico 09: Estratégias Intertextuais – Integração de Movimentos	123
Gráfico 10: Forma e Função das resenhas SM	131
Gráfico 11: Estratégias Intertextuais – Separação de Movimentos	135
Gráfico 12: Organização Retórica das resenhas AM	143
Gráfico 13: Estratégias Intertextuais – Alternância de Movimentos	143

RESUMO

Neste trabalho, são analisadas as estratégias intertextuais no gênero resenha, produzido por graduandos, a relação destas estratégias com a argumentação e sua contribuição para a função do gênero investigado. Buscamos, assim, oferecer uma visão integrada entre a intertextualidade e a construção do ponto de vista no gênero resenha para a capacitação do estudante como membro ativo na esfera acadêmica. Os pressupostos teóricos se baseiam, principalmente, em autores da Linguística Textual e da sócio-retórica norte-americana no que diz respeito aos gêneros, à caracterização da resenha e da intertextualidade. O *corpus* é constituído por cinquenta (50) resenhas produzidas por estudantes da graduação em Letras da Faculdade de Letras da UFMG. A análise demonstra que as estratégias intertextuais estão relacionadas à organização retórica das produções, e que esta organização retórica tende a demonstrar a apropriação do gênero produzido. A análise demonstra ainda que, para a função da resenha, a intertextualidade exerce um papel primordial, desde que articulada com a argumentação. Entretanto, essa articulação não é suficiente para a função da resenha, visto que o domínio deste gênero depende, também, da capacidade em textualizar as operações de linguagem necessárias a sua produção.

Palavras-chave: resenha; intertextualidade; argumentação; função; esfera acadêmica.

ABSTRACT

In the present research we analyze the intertextual strategies present in reviews done by undergraduate students, the relationship between these strategies and argumentation, and their contributions to the function of the genre under investigation. We seek therefore to offer an integrated view between intertextuality and the construction of viewpoint in reviews, in enabling undergraduate students to become active members in the academic environment. The theoretical assumptions are based mainly on authors of Textual Linguistics and of North-American socio-rhetoric regarding genre, characterization of reviews and intertextuality. Our *corpus* is constituted of fifty (50) reviews produced by undergraduate students of Languages of the Faculty of Languages of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The analysis shows that intertextual strategies are linked to the rhetorical organization of the productions and that this rhetorical organization tends to evidence the appropriation of the genre produced. Furthermore, the analysis shows that, for the function of the review, intertextuality plays a fundamental role, provided that it is articulated with the argumentation. This articulation, however, is not enough for the function of the review, once the mastering of this genre depends also on the ability of textualizing the language operations necessary to its production.

Key words: review; intertextuality; argumentation; function; academic environment.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, apresentamos estas duas declarações, a partir das quais pretendemos começar nossas reflexões:

Tem hora que parece que mistura um pouco. Tem que estar atento, não é, à leitura, senão confunde. Por isso que é importante o texto estar bem construído, senão você confunde e acha que é o autor da resenha que está falando, enquanto é o autor do livro (...) Você pensa assim, como você falou hoje, você lê as ideias do autor, mas depois você não pode trancrevê-las, não é? Você tem que pensar uma forma de você dizer ligando, relacionando. Tem uma hora que é complicado e você diz: “será que eu estou falando ou eu estou repetindo o que o autor já disse?”.

Eu fiz resenha aqui na Faculdade. Eu fiz para uma disciplina que tive que fazer três resenhas, por sinal bem diferentes dessas resenhas, o modo como foi trabalhado. A professora não deu orientação sobre a resenha. Na verdade, eu não tinha ideia do que era uma resenha e aí a professora falava assim: “Faça um resumo e ponha um comentário no final”. Tanto que acho que minhas resenhas (as analisadas) não ficaram muito boas por causa disso (...) Eu comecei mesmo a ver o que era uma resenha agora.

Os trechos acima são declarações de dois estudantes que participaram desta pesquisa. No primeiro, percebemos a manifestação da dificuldade em construir relações intertextuais na escrita; no segundo, fica clara a falta de orientação didática precisa ao propor a escrita de resenha. Curiosamente, ao produzir resenhas analisadas neste trabalho, os estudantes revelaram dificuldades relacionadas à intertextualidade e ao domínio deste gênero. Mesmo já tendo produzido resenhas na universidade, o estudante que emitiu a segunda declaração acima se sentiu “perdido” quando solicitamos a primeira produção textual, denominada no capítulo 3 de produção-diagnóstico. Há indícios de que essas declarações são frequentes por alunos da graduação, conforme alguns trabalhos mencionados no próximo capítulo.

A análise da produção de alguns gêneros por alunos universitários e pré-vestibulandos fez com que refletíssemos, durante o curso de graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande, acerca de um fenômeno comum a todas as produções que investigamos: a transformação de ideias do texto-fonte (doravante, TF) em opiniões próprias; e a falta de uma delimitação clara entre ideias do TF e ideias aluno-produtor.

No ano de 2003, analisamos a produção dos gêneros *resumo* por alunos universitários, do gênero *carta do leitor* (de 2004 a 2005) e do gênero *artigo de opinião* (de 2005 a 2006) por pré-universitários. No primeiro caso, constatamos que os alunos geralmente não obtêm sucesso nas operações linguístico-discursivas que realiza para resumir o texto. Nos dois outros casos, além de dificuldades quanto às operações linguístico-

discursivas, os alunos tendem a apresentar argumentos sem contextualização ou apenas retomam opiniões de outros textos, sem acréscimo algum.

Em resumos elaborados por calouros dos cursos de Ciências Econômicas e História, cujo TF foi um artigo de opinião publicado em uma revista de circulação nacional, constatamos que a leitura do TF e a apropriação da função do gênero ocorrem com mais sucesso em produções cuja intertextualidade é construída com mais clareza do que em produções cujas intertextualidade não está clara para o leitor, conforme o exemplo:

Ex₁: Cláudio não aceita a ideia do construtivismo, porque segundo ele os livros não devem ser queimados, mas substituídos por conteúdos melhores, que ajudem os professores, porque não se pode esperar que queimando os livros cada professor crie sua própria pedagogia¹.

Como no Ex₁, os resumos em que a intertextualidade está clara para o leitor apresenta a ideia central do TF e seus principais desdobramentos, bem como mecanismos enunciativos que delimitam a autoria, embora possua alguns problemas localizados de reconstrução de informações e seleção de informações-detalhe.

Em outros resumos produzidos por calouros de Ciências Econômicas e História, a intertextualidade não está clara para o leitor, devido à ausência de mecanismos enunciativos, principalmente. Nesses casos, há problemas de seleção e de reconstrução de informações em todo o texto, como no Ex₂:

Ex₂: Fazendo uma análise do livro didático (os quais são de fundamental importância na construção do saber do indivíduo) e do método construtivista que prega o abandono ao livro didático, é proposto para os livros que nada têm a oferecer de criativo que sejam substituídos por outros que se mostrem com ideias novas (criadas e realizadas por alunos e professores através de suas experiências), e que realmente ajudem o professor na transmissão e construção do saber junto ao aluno, sendo essas ideias colocadas de forma clara e arquitetadas.

As crescentes reflexões sobre dificuldades relacionadas à intertextualidade para a realização de um trabalho que possa contribuir com discussões, objetivando uma compreensão mais profunda e uma possível redução dessas dificuldades, motivaram a realização desta pesquisa. No processo de reflexão, percebemos que um caminho para orientar nossas discussões pode ser o de investigar a construção da intertextualidade e de sua relação com a argumentação em um determinado gênero.

¹ Resumo elaborado com base no artigo de opinião *Queimamos os livros?*, de Cláudio de Moura Castro e publicado na Revista Veja em 31 de maio de 2000 (Edição 1651, ano 33, nº 22, p.22).

Decidimos propor um trabalho voltado para a construção da intertextualidade e da sua relação com a argumentação no gênero *resenha*, produzido na graduação em Letras. A decisão teve como fator determinante para que reafirmássemos a escolha do tema dois fatos. O primeiro deles foi um pré-teste realizado na disciplina *Introdução aos Estudos da Linguagem*, oferecida no período letivo 2007/1º semestre e ministrada pela Profa. Regina L. Péret Dell'Isola, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Solicitamos aos alunos uma atividade de leitura com base em uma resenha publicada em periódico, com o intuito de observar como eles realizavam a leitura da resenha. Na avaliação do pré-teste, constatamos dificuldades dos estudantes em reconhecer do objetivo da resenha, em apresentar uma opinião e em reconhecer a função os recursos discursivos e linguístico-discursivos utilizados para apresentar a opinião ou para sinalizar a autoria das ideias presentes na resenha.

O outro fator determinante da delimitação do tema da pesquisa foi a coleta de algumas resenhas produzidas durante a disciplina *Oficina de Produção de Textos em Língua Portuguesa: Escrita Acadêmica*, ministrada pela Profa. Carla Viana Coscarelli, no período letivo 2007/2º semestre, também na Faculdade de Letras da UFMG. A referida professora propôs a produção de uma resenha de uma obra ou texto escolhido pelo aluno. Naquela oportunidade, constatamos que, mesmo após uma reflexão planejada e sistemática sobre a resenha e suas características, realizada em conjunto pela professora e alunos da disciplina onde coletamos os exemplares, muitos produtores não apresentaram opinião sobre o TF ou apresentam-na superficialmente. Resultado semelhante aparece em Machado (2003), ao comparar uma resenha produzida no contexto de ensino com as características do gênero elencadas a partir da análise de exemplares produzidos por especialistas. A autora observa que o texto produzido no contexto de ensino não possui características importantes para o funcionamento do gênero resenha.

No primeiro capítulo, apresentamos trabalhos anteriores sobre gêneros acadêmicos, bem como as questões e objetivos da pesquisa. Em seguida, apresentamos uma revisão teórica em que defendemos uma visão interacionista sobre a língua, discutimos as noções de língua e de discurso, apresentamos pressupostos sobre gêneros textuais, resenha e intertextualidade, com base especialmente na Linguística Textual e em autores da sócio-retórica norte-americana.

No segundo capítulo, tratamos sobre os participantes da pesquisa, o processo de coleta de dados, as categorias e procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, apresentamos uma análise das resenhas produzidas na primeira versão (resenhas iniciais) pelos participantes da pesquisa e os níveis de domínio do gênero revelados nessas resenhas. Em seguida, tratamos acerca das estratégias intertextuais presentes nas versões iniciais.

No quarto capítulo, analisamos a versão final de resenhas (resenhas finais) que constituem o *corpus* principal da pesquisa. Tratamos sobre as estratégias intertextuais, sua relação com a argumentação e contribuições para a função da resenha. Tratamos brevemente também sobre as operações de linguagem, as estratégias intertextuais nas quais as operações ocorrem e o seu papel na produção das resenhas analisadas.

No último capítulo, apresentamos as Considerações Finais, retomando as questões e objetivos de pesquisa. Encerramos esta dissertação com reflexões acerca da intertextualidade e da sua importância nos gêneros acadêmicos.

1. RESENHA: GÊNERO DA ESFERA ACADÊMICA

1.1. POR QUE E PARA QUÊ RESENHA?

O domínio do gênero resenha propicia ao graduando executar práticas discursivas de leitura e de escrita que são requeridas a ele como membro da esfera acadêmica. Esse domínio do gênero refere-se tanto à leitura quanto à escrita, atividades através das quais o aluno, sendo um agente que participa da estruturação comunicativa acadêmica, formaliza o seu papel de aprendiz na universidade (BAZERMAN, 2005; 2006).

Mesmo que na graduação não seja exigido do aluno o conhecimento profundo de pensamentos e correntes teóricas, no contexto de uma formação crítica, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de descrever e de assumir uma posição crítica acerca de textos e livros de sua área de estudo (MACHADO, 2003), avaliando diferentes visões sobre uma mesma teoria ou objeto. Acreditamos que tanto na leitura dos mais diversos gêneros acadêmicos quanto na produção da resenha acadêmica, a interação entre o TF e o aluno pode favorecer a construção de um saber crítico e bem fundamentado. Além disso, segundo Motta-Roth (1996), a produção de resenha é uma oportunidade para que os escritores inexperientes – no caso, os graduandos – sejam iniciados no debate acadêmico.

Contudo, de acordo com Araújo (2000) as escolas e universidades brasileiras têm dado pouca atenção à produção de gêneros acadêmicos. Os estudantes, segundo a autora, precisam de informação direcionada para a produção eficaz e para a circulação dos textos.

Resenhar um ou mais TF é uma atividade de retextualização, que consiste em transformar um TF de um gênero em um texto de outro gênero, mantendo a base informacional do texto retextualizado (MARCUSCHI, 2001). A retextualização envolve tanto a leitura quanto a produção textual, como destaca Dell’Isola (2007). Ao elaborar um gênero mantendo a base informacional de um ou mais textos específicos, o objetivo do gênero escrito é diferente do objetivo do gênero do texto retextualizado, pois as condições de produção são determinantes no produto da retextualização. Tal mudança resulta da compreensão do propósito do TF, das representações do gênero e da modalidade (oral ou escrita) que é produzida (MATENCIO, 2002; DELL’ISOLA, 2007). O sucesso do gênero produzido depende, então, da leitura eficaz que oferece condições para uma produção também eficaz, juntamente com a apropriação da função do gênero elaborado e do domínio das operações de linguagem necessárias à produção.

Durante o processo de retextualização, os alunos leem principalmente com o objetivo de compreender. Para isso, eles analisam o gênero, sua função, o conteúdo do TF e os propósitos comunicativos do autor desse texto (DELL’ISOLA, 2007). De acordo com

Bazerman (2005), compreender os gêneros e seu funcionamento no interior do que o autor denomina de *sistemas de atividades humanas* e das circunstâncias em que eles se realizam, pode nos ajudar, como produtores dos gêneros, a atender às necessidades da situação comunicativa, tornando os gêneros compreensíveis e adequados ao leitor.

A intertextualidade, inerente aos gêneros acadêmicos (DELL'ISOLA, 2008) e relacionada à seleção e à construção de informações, revela a compreensão do TF, segundo Matencio (2003). Ela é de grande importância na construção de sentidos do texto e, para percebê-la, o leitor necessita “combinar os diversos elementos do texto em um todo coerente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 170). Em suma, a intertextualidade demonstra como o produtor do gênero se apropria do propósito comunicativo do TF. Tal apropriação se dá em um determinado gênero, diferente do gênero do TF, cuja função é um dos fatores determinantes na seleção e re(construção) de conteúdos.

Para Matencio (2002), o “gerenciamento de vozes” é um dos aspectos de maior relevância na produção de resumos, pois articula as proposições e macro-estruturas do TF e do resumo; manifesta o ponto de vista do autor do TF e do resumo; interage com o leitor. Acreditamos que isso se aplica também aos demais gêneros acadêmicos cuja produção resulta de retextualizações. Matencio ressalta a importância de abordar a intertextualidade nas retextualizações e os efeitos de sentido que podem ser gerados pelas operações linguísticas, textuais e discursivas para a construção da intertextualidade nas retextualizações.

O trabalho realizado, sobre a intertextualidade presente na resenha que resulta de um processo de retextualização, é relevante porque sua realização nos permite verificar a compreensão de teorias pelos graduandos e o modo como eles, por meio da língua, lidam com as teorias. Como defende Matencio (2002, p.19),

a produção de resumos na universidade [podemos dizer, dos gêneros acadêmicos decorrentes da retextualização] é uma das maneiras através das quais o estudante, além de registrar sua leitura de textos acadêmicos, manifesta sua compreensão de conceitos e do *saber fazer* em sua área de conhecimento.

A opção por pesquisar um gênero presente na esfera acadêmica se deu pelo fato de as produções nas quais observamos as dificuldades apontadas na introdução pertencerem a discentes universitários ou candidatos a tal, além da importância da resenha no contexto universitário e de sua pertinência para o tema que propomos investigar. Uma vez que o aluno de Letras será um profissional cujo objeto de trabalho consistirá essencialmente na

escrita, utilizada para si próprio, para o ensino ou para divulgação em publicações de diversas naturezas (livros, periódicos, materiais didáticos, etc), acreditamos ser relevante pesquisar a escrita desse profissional que, nos diferentes níveis de ensino, formará outros futuros profissionais ou será referência para futuros leitores de suas publicações.

A resenha está presente em periódicos da área de Linguística e, produzida por alunos na graduação, pode ser aperfeiçoada para a publicação nesses periódicos. Encontramos também textos com características semelhantes à resenha em *relatos de experiência, artigos, monografias, dissertações, teses, prefácios, apresentações de livros, etc.*, mais especificamente na seção geralmente intitulada *fundamentação teórica* ou *pressupostos teóricos*.

Pesquisas com gêneros acadêmicos têm sido frequentes desde meados da década 1990 em programas de pós-graduação no Brasil, período em que aparecem diversos trabalhos com enfoque na produção textual desses gêneros. O projeto *Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita*, por exemplo, realizado por pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), de 2004 a 2006, focalizou a retextualização na produção de *abstract, resumo* e *resenha*. Em artigo resultante desse projeto, Matencio (2002) constata que alunos calouros, ao produzirem resumos, apresentam dificuldade em julgar o grau de relevância das informações do TF e selecioná-las, dada a inexperiência desses alunos com textos científicos. Além disso, ao produzirem resumos, frequentemente esses alunos não conseguem delimitar com clareza suas ideias das ideias do TF. Em outro artigo, Matencio (2003) analisa resumos e resenhas de calouros do curso de Letras e destaca que a dificuldade dos alunos quanto ao gerenciamento de vozes nos gêneros em questão contradiz o sentido do texto original

Ribeiro (2005) analisa resumos acadêmicos em sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de verificar a encenação discursiva e a construção do jogo enunciativo em resumos elaborados por alunos de Letras. A autora constata que a encenação discursiva do TF exerce forte influência para a construção da encenação discursiva nos resumos analisados. Os alunos participantes do estudo de Ribeiro (2005) mostraram-se mais envolvidos com o conteúdo do TF do que com sua autoria.

Em sua tese de doutorado, defendida também na UFMG, Mata (2008) analisa resumos e resenhas de alunos do curso de Letras. Preocupada com a relação entre retextualização e referência, a autora verifica que, na primeira versão de resumos, os

alunos utilizam a estratégia de “colagem” do TF. Já em resenhas produzidas após os resumos, os alunos passam a adotar a estratégia de reformulação em detrimento da colagem, tornando a referenciação menos lacunosa.

Os resultados das pesquisas mencionadas demonstram a existência de dificuldades referentes à intertextualidade nas produções escritas dos discentes universitários e oferecem reflexões que ajudam a entender tais dificuldades. Esses trabalhos abordam aspectos relevantes da resenha ou de outros gêneros acadêmicos, além de contribuir significativamente para a análise desses gêneros. Todavia, faltam ainda investigações que tratem de maneira mais objetiva da intertextualidade e de suas relações com a argumentação e a função do gênero produzido, tendo em vista que a intertextualidade e a argumentação são capacidades essenciais na universidade (MACHADO, 2005).

A primeira questão que orienta esta dissertação é: Que estratégias de intertextualidade com o TF são mobilizadas na produção de resenhas por graduandos em Letras? A hipótese referente a essa questão é a de que as estratégias variam conforme a organização movimentos retóricos nas resenhas. Ao identificarmos as estratégias intertextuais, analisamos se elas possuem relação de sentido com a argumentação, contribuindo para sua consistência. Pretendemos assim responder à segunda questão, a saber: As estratégias intertextuais empregadas na resenha contribuem para a argumentação (como explicitada na Revisão Teórica)? A hipótese é a de que as estratégias podem revelar o posicionamento do produtor; introduzir ou justificar a opinião; descrever o conteúdo do TF; ou servir para recurso para minimizar as dificuldades em retextualizar ou opinar sobre o TF. Com base na descrição e na análise das estratégias intertextuais e da sua relação com a argumentação, somos levados a questionar: A função da resenha pode ser assegurada pelas estratégias intertextuais e pela argumentação consistente? A hipótese referente a essa questão é a de que a construção de estratégias intertextuais e a argumentação, bem como a articulação entre ambos os elementos, são essenciais para a função da resenha, mas não suficientes.

Para responder as questões e verificar as hipóteses, os objetivos específicos são: 1) Descrever as estratégias intertextuais apresentadas nas resenhas e sua construção; 2) Analisar a possível contribuição da intertextualidade para a argumentação no gênero-alvo; 3) Refletir sobre o papel da intertextualidade para a função da resenha acadêmica. Com isso, esperamos atingir o nosso objetivo geral, o de contribuir com uma visão integrada entre a intertextualidade e a produção de resenhas por alunos do Ensino Superior, favorecendo seu desenvolvimento como membro ativo na esfera acadêmica.

A seguir, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a análise, por meio da qual pretendemos alcançar os objetivos.

1.2. REVISÃO TEÓRICA

Os pressupostos que orientam este trabalho se baseiam principalmente em autores da Linguística Textual e da sócio-retórica norte-americana. Tais pressupostos dizem respeito à concepção de língua como interação entre os indivíduos em uma atividade linguística cujo objetivo é não só comunicar, como também influenciar o outro. O texto e o discurso são entendidos como aspectos distintos, entre os quais se encontram os gêneros. Embora distintas, as noções de texto e discurso são complementares e igualmente importantes para a análise dos gêneros.

A concepção de língua como interação e as noções de texto e discurso, fornece bases para o conceito de gênero textual, considerando seus aspectos pragmáticos, discursivos e textuais, a partir de pressupostos apresentados por autores da Linguística Textual. Com base em teóricos da sócio-retórica norte-americana, consideramos também que os gêneros ocorrem e são típicos de uma dada esfera ou comunidade discursiva, como o gênero resenha, presente na esfera acadêmica e foco desta dissertação. A resenha é caracterizada, sobretudo, pela intertextualidade, que é definida e caracterizada levando-se em conta sua relação com os objetivos do produtor e com a argumentação.

1.2.1. A LÍNGUA COMO INTERAÇÃO

Quando falamos em *língua*, nos referimos a um sistema caracterizado por possibilidades de uso e em constante evolução. A *linguagem*, por sua vez, está relacionada à capacidade humana de utilizar a língua e de realizá-la (COSTA VAL, 2000). As diferenças entre as noções de língua e linguagem são tênues, o que permite que utilizemos os dois termos como correspondentes.

No percurso histórico da Linguística até os dias de hoje, se destacam três tendências de concepção de língua (COSTA VAL, 2000; KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008). A primeira delas defende que a língua é expressão do pensamento: o falante/autor

transmite o pensamento para o ouvinte/leitor e esse, por sua vez, absorve passivamente o sentido do que é comunicado. Nesse sentido, a língua é individual e descontextualizada. Segundo Costa Val (2000), subjacente à concepção de língua como atividade mental, está o pensamento de Humboldt e de Chomsky de que a língua é uma capacidade mental inata.

A segunda tendência concebe a língua como uma estrutura ou código formado por signos que se combinam a partir de regras, com o objetivo de comunicar. O falante/autor é, segundo essa concepção “assujeitado”, pois ele apenas utiliza um discurso já pronto, acabado, independente da situação (KOCH, 2002). O falante/autor transmite uma mensagem, cuja compreensão depende apenas do domínio das regras do sistema linguístico pelo emissor e pelo receptor. Marcuschi (2008) alerta que transmitir informações não é a principal função da língua, mas sim inserir os sujeitos em contextos sócio-históricos, proporcionando a compreensão na atividade de linguagem.

Subjacente ao pensamento de Marcuschi (2008) está a terceira tendência de concepção de língua, entendida uma atividade sócio-interativa de base social, cognitiva e histórica, determinada pelos objetivos dos sujeitos e em contextos historicamente situados. Para o autor, a língua é uma forma de ação colaborativa entre os sujeitos na sociedade. Nesse contexto, o falante/autor e o ouvinte/leitor são sujeitos ativos, que exercem influência um sobre o outro, a partir de um contexto histórico e social (KOCH, 2002). Os sujeitos interagem entre si e com outros discursos, posicionando-se diante dos discursos.

Acreditamos que conceber a língua como uma atividade sócio-interativa permite uma compreensão efetiva dos usos da linguagem, pois a atividade linguística não ocorre aleatoriamente, mas sim com base em objetivos, normas e valores que são transformados na interação, através da qual a língua é significada.

É importante lembrarmos que a concepção de língua como interação não anula a ideia de que a língua é representação do pensamento e instrumento de comunicação (COSTA VAL, 2000). A diferença em relação às duas tendências demonstradas anteriormente é que conceber a língua como interação significa entender que, no processo da atividade linguística, os sujeitos envolvidos nesse processo exercem papel ativo, pois, ao expressarem o pensamento e veiculam informações, agem um sobre o outro, de acordo com os papéis assumidos no contexto da interação. Por exemplo, na produção de uma resenha, gênero estudado neste trabalho, o sujeito utiliza a língua para interagir com o TF, apresenta informações desse texto, expressa o pensamento do seu autor e os seus próprios pensamentos sobre o que está sendo resenhado, no contexto da interação, objetivo principal da atividade.

No início do século XX, em obra datada de 1929, Bakhtin/Voloshinov (1988) defende que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem. Bakhtin (2003 [1953]) aborda a língua à luz da Sociologia, concluindo que a ela é essencialmente dialógica, isto é, ela é utilizada em resposta ao pensamento do outro e provoca outras respostas. Um texto acadêmico provoca a produção de resumos, resenhas, artigos. A escrita desses gêneros, por sua vez, pode influenciar outras produções na esfera acadêmica, que influenciarão outras e assim sucessivamente. Trata-se de uma prática comum e essencial para a manutenção do discurso acadêmico.

Segundo Bakhtin (2003[1953], p.261), cada uso da língua faz parte de uma sucessão de enunciados que mantêm relação entre si. Tais enunciados, entendidos pelo autor como *texto*, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”. Discordamos que enunciado e texto possuem o mesmo conceito, porém, as ideias do autor nos fazem perceber que o sujeito age também sobre a própria língua, pois ele utiliza e configura os recursos disponíveis nela para alcançar seus objetivos e agir sobre o outro. As noções de texto e enunciado apresentadas por Bronckart (1999, p.143) são mais claras: o enunciado se refere a segmentos de textos, situados no nível da frase; ao contrário do texto, que se trata de “produções verbais acabadas, associadas a uma única e mesma ação de linguagem”.

Costa Val (2000) salienta que algumas correntes teóricas contribuíram para a concepção de língua como interação: a Sociolinguística, ao considerar a heterogeneidade da língua, dadas as diferenças entre os sujeitos que a utilizam; a teoria da comunicação de Jakobson, o qual, embora seguisse a concepção estruturalista, enfatizou a dimensão comunicativa e as funções da linguagem, com base nos elementos da comunicação; o Funcionalismo de Halliday, que também estabeleceu funções para a linguagem, além de propor uma reflexão gramatical sobre os usos da língua.

Podemos ainda encontrar fundamentos que apontam para a concepção de língua como interação em Bronckart (1999). Com base em no pensamento apresentado na obra do psicólogo russo Lev Vygotsky, o autor propõe um *interacionismo sócio-discursivo*, cuja tese central é a de que a atividade de linguagem resulta da “**apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (p. 42). Embora adote uma perspectiva psicossocial, e não propriamente sociológica, Bronckart ressalta que Bakhtin é um dos autores responsáveis pela base teórica do interacionismo. Dessa forma, ele enfatiza a função pragmática da linguagem, cujas ações desta correspondem a decisões

individuais e dependem dos fatores sociais e contextuais da interação em que os sujeitos estão envolvidos.

Como salienta Bronckart (1999), o uso da língua ocorre a partir de determinadas *condições de produção*: o objetivo, o destinatário, o assunto tratado, o local de circulação do texto, o lugar social e momento da produção, o gênero a ser produzido. Tais condições fazem parte de nossas ações cotidianas, que são realizadas através da língua e também a realizam.

Os pressupostos de outros teóricos também confirmam a natureza interativa da língua. Semelhantemente a Marcuschi (2008), no campo da Linguística Textual, Koch (1993) declara que a língua é “forma de ação” (p.19), caracterizada pela argumentatividade. Para a autora, argumentar é orientar o discurso a fim de que o interlocutor chegue a determinadas conclusões. Até mesmo a seleção de informações já implica argumentação, ressalta a autora. Portanto, os sujeitos utilizam a língua sempre com o objetivo de convencer o outro. Em alguns gêneros, como a resenha, esse objetivo é mais explícito e ocorre em maior grau. Em outros, como o resumo, ele ocorre em menor grau. Tais gêneros, assim como os demais da esfera acadêmica, possuem o objetivo de convencer o outro, afirmando e reafirmando suas ideias e seu saber.

1.2.2. OS LIMITES ENTRE *TEXTO* E *DISCURSO*

Julgamos necessário apresentar os conceitos que adotaremos para *texto* e para *discurso*, tendo em vista nosso objeto de estudo e as discussões sobre esses conceitos em correntes da Linguística, tal como a Linguística Textual

Alguns autores definem texto e discurso indistintamente. Outros, apresentam para ambos conceitos diferentes. De acordo com Rodrigues (2005), Bakhtin (2003[1953]) ora assemelha, ora diferencia os termos *língua e discurso* e *texto e enunciado*. O texto é constituído por dois planos: o plano da língua e o plano do discurso. No plano da língua, se encontra o texto enquanto unidade linguística e a língua enquanto sistema. No plano do discurso, se encontra o enunciado - realização do texto conforme a situação social e os interlocutores - e o discurso - referente às relações que são estabelecidas com os outros textos. Embora apresente tais distinções, Bakhtin reconhece a complexidade em discutir os conceitos dos termos acima mencionados, segundo Rodrigues (2005). Nesse sentido, texto, discurso – e até mesmo enunciado – possuem definições semelhantes para Bakhtin.

Atualmente, há uma tendência em não dissociar *texto* e *discurso*, de acordo com Coutinho (2004). A autora propõe uma articulação entre um e outro, apresentando o discurso como *objeto de dizer*, esquematização que consiste em uma prática de linguagem historicamente situada, e o texto como *objeto de Figura e empírico*, configuração observável à qual temos acesso e que, inserida em uma prática social, realiza um função comunicativa.

Adotando a mesma perspectiva de Coutinho, Marcuschi (2008, p. 81), cujos trabalhos seguem principalmente na perspectiva da Linguística Textual, defende que

Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Também sua relação com o *gênero* deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo muito diverso.

A ideia de contínuo entre texto e discurso defendida por Marcuschi (2008) nos faz compreender os limites e dependências entre esses dois elementos presentes na atividade linguística. Também é importante percebermos, conforme o autor, que o gênero deve ser pensado considerando o texto e o discurso. Coutinho (2004) apresenta um esquema que esclarece as relações entre discurso, texto e gênero. O texto é um objeto empírico. Entre ele e o discurso está o gênero, que condiciona a atividade linguística, como representado na Figura 1:

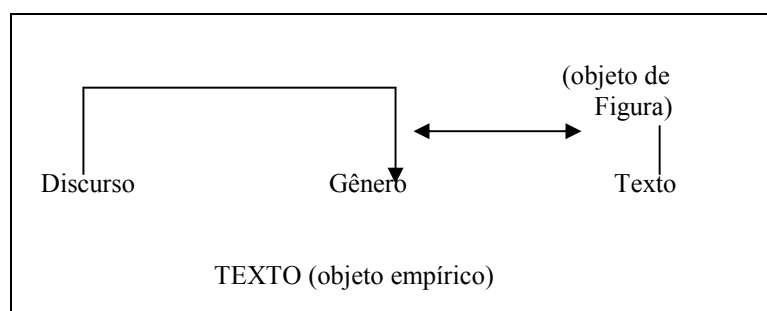


Figura 1 - Fonte: Esquema apresentado por Coutinho (2004, p.32)

Para Coutinho (2004), os três elementos – discurso, texto e gênero – são categorias descritivas necessárias ao texto. Esse, por sua vez, engloba todos os elementos (tipológicos, semânticos, pragmáticos, etc) constitutivos da unidade textual. Assim sendo, entendido como uma disposição retórica, diferentes formas organizacionais podem ser elaboradas e ligadas umas às outras na Figura textual.

Como um objeto de Figura empírico, o texto é configurado em um gênero e, por meio desse, realiza o discurso conforme a situação institucional, histórica, social e

ideológica. Como declara Dell’Isola (2008) ao tratar dos gêneros acadêmicos, os membros de uma dada esfera discursiva², no caso, a universidade, quando produzem os gêneros empreendem a *macro-ação* de produzir, analisar e divulgar conhecimentos considerando uma configuração pré-determinada para tal

O discurso, por sua vez, diz respeito ao que o texto produz em uma instância discursiva específica (MARCUSCHI, 2002). Ele expressa “os valores e significados das diferentes instituições” (MEURER, 1997, p.16). A apresentação de um ou mais livros acadêmicos, articulada às opiniões do autor, são materializadas no gênero resenha. A produção desse gênero é determinada pelas exigências da instituição (universidade), em um determinado período de tempo (uma vez que os gêneros se transformam), observando as especificidades discursivas atuais da instituição e das áreas do saber, como observa Motta-Roth (1996), ao analisar e comparar resenhas da área de Linguística, de Economia e de Química.

Sendo o texto a manifestação verbal do discurso, é preciso cuidado para não reduzirmos aquele à sua dimensão linguística. Segundo Beaugrande (1997) o texto é “evento comunicativo onde ações linguísticas, cognitivas e sociais convergem” (p. 10). Como declara Marcuschi (2008, p.72), a definição acima “envolve tudo que necessitamos para dar conta da produção textual na perspectiva sociodiscursiva”.

Portanto, assim como o texto, o discurso, manifestado verbalmente, envolve aspectos linguísticos. Dada a sua natureza contextual e sócio-histórica, o discurso envolve também aspectos cognitivos e sociais, o que torna a distinção entre ele e o texto bastante complexa e assegura a indissociabilidade entre ambos e com o gênero, como já demonstramos a partir de Coutinho (2004) e de Marcuschi (2008).

Na presente dissertação, quando falamos de texto, estamos também considerando discurso e vice-versa. Tendo em vista o tema que enfocamos, nosso objeto de estudo é o gênero resenha, configurado em texto, processo de interação e produto desse processo, constituído por escolhas efetuadas no contexto individual e social de sujeitos que interagem em uma determinada situação comunicativa, exercendo papéis específicos em uma esfera discursiva, com base nas suas experiências e conhecimentos sobre os gêneros.

1.2.3. OS GÊNEROS TEXTUAIS

² Consideramos *esfera discursiva* uma instância da produção discursiva (MARCUSCHI, 2002), a exemplo da universidade, do jornal, da TV, do comércio, etc. Esta noção está detalhada em **1.2.3.1.**, ao tratarmos da *comunidade discursiva*, noção equivalente à de esfera discursiva.

Os estudiosos dos gêneros, em sua maioria, baseiam-se em Bakhtin (2003 [1953]), mais precisamente no texto *Os gêneros do discurso*, em que os gêneros são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados. O uso da terminologia *gêneros do discurso* pelo autor reflete seu enfoque no significado do discurso e nos aspectos sócio-históricos da língua, em detrimento de uma teoria da Linguística. Alguns pesquisadores dos gêneros, mesmo fundamentados em Bakhtin, empregam a terminologia *gêneros textuais*, seja por acreditarem que ambas as terminologias citadas apontam para um mesmo fenômeno, seja por não pretender discutir as fronteiras existentes entre elas ou para tornar claro que o objeto central do estudo é o texto, o objeto empírico.

Marcuschi (2002) utiliza a terminologia gênero textual para definir fenômenos históricos e entidades sócio-discursivas que atuam sobre as atividades comunicativas, as quais eles ordenam e estabilizam. Rojo (2005) critica Marcuschi por ele não distinguir texto e discurso e, portanto, gênero textual de gênero discursivo. De acordo com Rojo (2005), o primeiro diz respeito à materialidade linguística, enquanto o segundo aos aspectos sócio-históricos. Os pressupostos de Bakhtin (2003 [1953]) servem a posições teóricas distintas, o que assegura sua importância para os estudos sobre os textos, os discursos e os gêneros.

Vale ressaltar que, mesmo adotando a terminologia “gêneros textuais”, Marcuschi (2002) não desconsidera os aspectos sócio-históricos dos gêneros, como percebemos na própria definição apresentada pelo autor. Além disso, ele salienta que os gêneros são definidos mais pela função do que pela forma.

Reconhecemos a validade da distinção entre gêneros do discurso e gêneros textuais, apresentada por Rojo (2005) em trabalhos que pretendam aprofundar as fronteiras entre texto e discurso. Embora as análises realizadas pelos autores que utilizam uma ou outra terminologia possuam métodos distintos, as fronteiras entre esses métodos são tênues e os objetivos de investigação são semelhantes. Adotamos nesta dissertação a terminologia *gênero textual*, sem perder de vista que o gênero materializa o discurso no contexto de uma esfera discursiva. Em nosso caso, os gêneros acadêmicos tornam concretos os discursos da esfera acadêmica, reafirmando a existência e provocando o debate dos discursos. Portanto, adotamos uma visão ampla dos gêneros, acreditando que eles são os textos, constituídos por padrões sócio comunicativos, funções, objetivos e estilos realizados na “integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Bakhtin (2003[1953]) afirma que os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático (assunto), estrutura composicional (organização do texto) e estilo (linguagem) que apresentam. Atendendo às suas condições de produção, os gêneros da esfera acadêmica,

como a resenha, apresentam um conteúdo temático específico da área em que o texto é produzido. A organização do conteúdo varia conforme o gênero. De uma maneira geral, nos gêneros da esfera acadêmica, a estrutura composicional apresenta considerações do produtor do texto e também ideias mais ou menos explícitas dos textos em que ele baseia sua pesquisa, artigo, etc. O estilo, quase sempre, se constitui pela linguagem típica de cada gênero e pela subjetividade do produtor.

Como já afirmamos, os gêneros para Bakhtin (2003 [1953]) são “relativamente estáveis”, possuem características próprias e são flexíveis, dependendo do produtor e do contexto de produção. A “relativa estabilidade” dos gêneros é complexa e passível de interpretações equivocadas ou limitadas a considerar apenas a relatividade ou apenas a estabilidade dos gêneros. Marcuschi (2005) afirma que Bakhtin enfoca o “relativamente”, porém, preocupados com a forma dos gêneros, muitos enfocaram a “estabilidade”. A *relatividade*, destaca Marcuschi, mantém relação com os aspectos históricos e com as fronteiras dos gêneros, em detrimento da forma. Assim como Marcuschi, Coutinho (2004) também sugere que a estabilidade dos gêneros é relativa ao momento histórico e social em que eles surgem e circulam.

Há gêneros que são mais estáveis (por exemplo, o formulário de inscrição em um vestibular, o *curriculum vitae*, o esquema, o resumo, etc.) e há outros gêneros que são menos estáveis (por exemplo, a resenha, a exposição oral, o ensaio, etc). Alguns são mais rígidos na forma e outros na função (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Sendo a estabilidade dos gêneros dependente dos aspectos históricos e sociais, os gêneros acompanham as necessidades decorrentes das transformações sócio-culturais (MARCUSCHI, 2002). Eles transformam-se, desaparecem e reaparecem sob novas formas. Dada a própria dinamicidade da atividade humana, são dinâmicos e heterogêneos. Por essa razão, nem sempre é fácil reconhecer nos textos um determinado gênero. Logo, a teoria dos gêneros não serve para identificar os gêneros como tal, mas sim para perceber a dinamicidade e renovação do funcionamento da língua, destaca Marcuschi (2005). Nesta dissertação, mais do que observar as características de resenhas, nos voltamos para a *função* de textos produzidos a partir de propostas de elaboração de resenha.

Visando contribuições para o ensino, o psicólogo da linguagem Schneuwly (2004) define os gêneros como artefatos culturais historicamente construídos. Dominar um gênero textual pressupõe antes dominar uma forma de realizar objetivos específicos em contextos particulares, e não uma forma linguística. Mesmo elaborado sem um aspecto que lhe é típico, o gênero continua sendo aquele que pretendia funcionar como tal, destaca

Schneuwly. Dessa maneira, entendemos que analisar resenhas elaboradas no contexto de ensino-aprendizagem universitário é antes de tudo analisar o funcionamento, e não apenas a forma que o gênero apresenta. Para Schneuwly o conhecimento da função dos gêneros auxilia os produtores em sua produção e compreensão, ideia que é considerada na análise dos dados.

Schneuwly (2004) afirma que os gêneros são instrumentos para o desenvolvimento de capacidades individuais, desenvolvimento que se dá na interação. Os gêneros são, ainda, produzidos em uma determinada “esfera de troca social” e escolhidos em função da esfera, necessidades da temática, conjunto dos participantes e objetivos do produtor. Os objetivos dos gêneros também são comuns e parcialmente determinados pela esfera comunicativa. Na esfera acadêmica, por exemplo, a produção de gêneros textuais proporciona ao produtor o diálogo com outros membros dessa esfera, e é nesse diálogo que o produtor desenvolve a capacidade de apresentar seus conhecimentos e avaliar os discursos. A oportunidade de interagir com outros membros é uma das razões pelas quais os membros da esfera acadêmica têm a oportunidade de exercer um papel social quando produzem um gênero com base em um ou mais textos-fonte, isto é, quando *retextualizam* (DELL’ISOLA, 2007), buscando desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Estudos da sócio-retórica sobre os gêneros também auxiliam no entendimento dos fenômenos que os envolvem. Swales (1990) e Bazerman (2005; 2006), autores da sócio-retórica norte-americana, estudam os gêneros produzidos em instituições, a exemplo da universidade, instituição onde foram produzidas as resenhas por nós analisadas.

Segundo Bazerman (2006), os gêneros são ações sociais tipificadas através das quais tornamos nossas intenções e sentidos pretendidos inteligíveis para os outros. Ao produzir gêneros com objetivos e destinatários específicos, o escritor – como denomina Bazerman – exerce o papel de agente, isto é, participante ativo da estruturação discursiva. A partir de Bazerman, defendemos que, só atuando como agente no processo de elaboração textual, o autor tem condições de apropriar-se adequadamente dos propósitos comunicativos do TF e da função do gênero produzido. Isso nos leva a concluir que para o sucesso da produção de resenhas na universidade uma leitura eficaz do TF e o conhecimento do gênero em questão são fatores de grande importância.

Entretanto, é importante lembrar que a delimitação de objetivos, destinatários, leitura eficaz e conhecimento do gênero não são suficientes para que o produtor seja um agente, pois a elaboração de textos exige também operações discursivas e linguístico-discursivas que ultrapassam esses aspectos, como demonstramos nos capítulos seguintes.

Os gêneros são constituídos por *sequências tipológicas* (ADAM, 1993) ou *tipos textuais* (MARCUSCHI, 2002; 2008) que variam conforme as características e os objetivos da produção. Para Marcuschi, os tipos textuais são modos de construção teórica, definidos pela composição linguística. Adam (1993) defende que os tipos textuais são protótipos que se concretizam a partir de modelos cognitivos pré-existentes; os tipos são esquemas textuais constitutivos dos gêneros, mais complexos que os períodos, com os quais às vezes esses esquemas confundem-se. Adam defende também que os tipos textuais formam uma “rede relacional hierárquica” e “uma entidade relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria e, portanto em relação de dependência/independência com o conjunto do qual faz parte” (ADAM, 1993, p. 28 [tradução nossa]).

Discordando de Adam, Bronckart (1999, p. 223) sugere que os protótipos não são modelos cognitivos *preexistentes*, mas “**construtos teóricos**, elaborados secundariamente a partir do exame das sequências empiricamente observáveis nos textos” [grifos do autor]. De acordo com Bronckart, se os protótipos podem funcionar como modelo para o produtor, esse modelo é apenas uma generalização verificada no plano do intertexto a partir de uma decisão do produtor, decisão que é motivada por objetivos e representações dos destinatários e que asseguram o *estatuto dialógico* das sequências. Assim sendo, na análise da tipologia textual, devem ser considerados o contexto de produção, a função e a forma dos gêneros. A definição de Bronckart permite observar o texto e os gêneros de uma maneira mais ampla, considerando os fatores pragmáticos envolvidos na produção textual e o papel do intertexto, conceito útil nesta dissertação. Os pressupostos de Adam (1993), ao contrário, são limitados à forma textual

Os tipos textuais se manifestam de modos diversos nos textos e são classificados distintamente pelos autores que se dedicam ao tema. Adam (1993) menciona a existência dos tipos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal Marcuschi (2002; 2008), por sua vez, classifica os tipos em narrativo, descritivo e argumentativo. Para Marcuschi, há ainda o tipo expositivo e o injuntivo, sendo esse último também apresentado por Bronckart (1999). Com base nos referidos autores, consideramos que podem predominar nos textos os tipos *narrativo* (narração de fatos), *descritivo* (descrição de pessoas ou objetos), *expositivo* (enunciados parafraseados a partir de outros enunciados anteriores) , *argumentativo* (constituído por dados e argumentos) , *injuntivo* (constituído por verbos no imperativo e no infinitivo, para conduzir o interlocutor a uma decisão) ou *dialogal* (presente nos diálogos).

Adam (1993) e Bronckart (1999) concordam quanto aos modos pelos quais os tipos textuais podem ser combinados. Um deles é o *encaixamento hierárquico*, em que uma sequência predominante rege uma ou mais sequências nela inseridas. O outro modo é a *mescla de sequências*, em que há uma sequência dominante (X) construída com elementos típicos de uma sequência dominada (Y). Devido à própria heterogeneidade textual, as sequências de cada produção podem ser combinadas de modos distintos, prevalecendo um deles no plano geral do texto.

É importante lembrar que o tipo descritivo não pode ser confundido com a descrição, assim como o tipo argumentativo não pode ser confundido com a argumentação, pois a descrição e a argumentação não são formas, mas sim objetivos de linguagem (ADAM, 1993). Os tipos são caracterizados basicamente por critérios linguísticos e formais, ao passo que a descrição e a argumentação são reconhecidas por critérios sócio-comunicativos e funcionais. Sendo inerente ao ato linguístico (KOCH, 1993), a argumentação está presente em todas as sequências tipológicas, mas é na sequência argumentativa que o objetivo de convencer o outro é mais explícito.

1.2.3.1. Gêneros Textuais e Esfera Discursiva

Preocupado com o ensino de inglês como segunda língua, Swales (1990) postula que os gêneros constituem uma classe de eventos comunicativos. Os eventos comunicativos dizem respeito ao papel do discurso e ao envolvimento dos participantes na produção e na reação, incluindo os aspectos históricos e culturais. Nesse sentido, nas várias esferas discursivas, os discursos produzidos em seu interior possuem funções que são realizadas através de um conjunto de eventos, isto é, gêneros textuais cujos produtores têm o papel de compreender, analisar e opinar sobre os discursos. Na esfera acadêmica, os alunos devem exercer seu papel como forma de aprendizagem e inserção efetiva nessa esfera, participando da construção do saber. Os professores, por sua vez, produzem os gêneros para divulgar o saber e também para assegurar sua posição na esfera discursiva acadêmica.

Os gêneros estão condicionados às convenções e à função dos discursos na comunidade/esfera discursiva em que eles ocorrem. As convenções dos gêneros e as funções dos discursos influenciam o comportamento dos participantes da comunidade. Tais ideias são apresentadas por Swales (1990), cujos estudos têm por base o pressuposto de que os

gêneros circulam em uma *comunidade discursiva* constituída por membros que partilham objetivos comunicativos comuns.

De acordo com Swales (1990), a comunidade discursiva possui *objetivos públicos comuns*. Na universidade, por exemplo, o objetivo comum dos seus membros está relacionado à produção e à difusão do conhecimento. Para atingir seus objetivos, a comunidade/esfera discursiva possui também *mecanismos de intercomunicação entre seus membros* (reuniões, correspondências, conversas, etc). Na universidade, por exemplo, são estabelecidos mecanismos de intercomunicação para as atividades de ensino (exposições orais, esquemas, resumos, resenhas, artigos, monografias, etc) e para as atividades administrativas da instituição (matrículas, certificados, protocolos, atas de reunião, etc).

Os gêneros na esfera discursiva são *reconhecidos, estabelecidos e utilizados em função dos objetivos* da mesma. Há gêneros que são exclusivos de uma comunidade e são criados para servir a um fim específico, como o projeto de lei, o boletim de ocorrência, o boletim escolar, etc. Na esfera acadêmica, a resenha está geralmente associada a uma atividade curricular e pode ser solicitada pelo professor com o objetivo de verificar o conhecimento do aluno sobre o tema abordado no TF, provocar uma leitura crítica e/ou fazer com que o aluno reflita sobre o tema em questão.

Outra característica da comunidade discursiva, de acordo com Swales (1990), é que *os mecanismos de participação fornecem informação e feedback*, isto é, propiciam a participação dos seus membros nas atividades discursivas. O gênero resenha, por exemplo, proporciona especialmente a participação dos membros inexperientes (os alunos) da comunidade universitária em atividades de discussão de conceitos e fundamentos teóricos, segundo Motta-Roth (1996).

A esfera discursiva *possui um léxico específico*. O termo *monografia* é próprio da esfera acadêmica. No âmbito da administração de um departamento ou da instituição, temos *Colegiado, Câmara Superior de Ensino, pró-reitoria*, etc. Na Faculdade ou Departamento de Letras, também uma esfera discursiva, são utilizados termos específicos da área, como *textualização, intertextualidade, gênero*, etc.

Por último, a esfera discursiva *possui membros com um grau adequado de conteúdos relevantes e discurso especializado*. Swales (1990) destaca que a sobrevivência da comunidade discursiva depende da proporção entre novatos e membros mais experientes. Na esfera acadêmica, os professores são membros experientes que interagem e formam os membros menos experientes, os alunos, a partir de conteúdos selecionados e discursos apropriados a sua atividade docente.

Em alguns momentos do seu texto, Swales (1990) apresenta uma abordagem estritamente formal, e não interacionista. Por isso, preferimos adotar o termo *esfera discursiva* elaborado por Bakhtin (2003[1953]) e retomado por Marcuschi (2002), o qual considera aspectos pragmáticos dos gêneros. Aprofundar o papel dos membros da esfera e abordar a interação entre autor e leitor nos gêneros acadêmicos poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da ideia de comunidade discursiva, uma vez que, na produção e na leitura desses gêneros, a interação entre autor e leitor é crucial para o ensino-aprendizagem. Mesmo assim, reconhecemos que as características da comunidade discursiva apresentadas foram úteis para a metodologia de coleta de dados desta dissertação e para a compreensão do funcionamento dos gêneros na esfera acadêmica.

A universidade é uma esfera que abarca várias áreas e cursos, e cada um desses possui uma natureza específica. Nesse sentido, a resenha é produzida de maneira distinta em cada área de estudo, como observa Motta-Roth (1996), com base em Swales (1990). As Faculdades e Departamentos da esfera acadêmica configuram uma esfera menor. Dessa forma, as características e emprego dos gêneros em nas esferas da comunidade acadêmica são determinadas tanto pela natureza específica da área do saber quanto pela natureza do discurso acadêmico (MOTTA-ROTH, 1996).

Swales (1990) mostra que é esperado que a sala de aula se torne uma comunidade discursiva. Quando a sala de aula é constituída por alunos em fase avançada de um curso, ela pode ser considerada como tal. O autor se refere às salas de aula de L2 ao desenvolver sua teoria e, embora tais salas possuam elementos que constituem uma comunidade discursiva, o mesmo não ocorre com os demais tipos de salas de aula. As resenhas por nós analisadas foram produzidas em salas de aula constituídas por alunos de diferentes níveis da graduação, o que inviabiliza considerar as turmas em que coletamos os dados da pesquisa uma esfera discursiva.

Swales, em trabalho publicado com Askehave (2001), afirma que os membros de uma comunidade discursiva nem sempre partilham os mesmos propósitos comunicativos, pois é possível que na esfera haja divergências. Logo, na esfera acadêmica pode haver divergências entre os propósitos comunicativos do professor ao solicitar uma resenha e do aluno ao produzi-la. Isso porque professor e aluno exercem papéis diferenciados na esfera acadêmica e os papéis influenciam seus objetivos. Talvez essa seja uma das causas de a meta determinada pelo professor na produção de um gênero não ser atendida alguma vezes pelo aluno, pois o objetivo desse último pode ser o de apenas cumprir uma atividade e convencer seu único leitor: o professor e também avaliador (MILITÃO, 2007). Tal

problemática é nítida quando um aluno tem dificuldade de apropriar-se da função do gênero produzido e, ao resenhar um TF, por exemplo, não o avalia suficientemente.

A divergência quanto às representações do gênero produzido pode ocorrer também entre professores, devido à influência da abordagem teórica que eles adotam e de outras esferas discursivas as quais eles pertencem (SWALES, 1990). O conceito dos gêneros varia na universidade em decorrência das perspectivas, propósitos comunicativos particulares e áreas do saber.

Com o objetivo de ajudar na compreensão dos gêneros, Swales (2007) apresenta alguns conceitos norteadores para sua análise, denominados por ele de “metáforas do gênero”. Segundo o autor, os gêneros são estruturas de ação social. De maneira semelhante, Bazerman (2006) defende que os gêneros são também convenções de linguagem que criam expectativas nos leitores/ouvintes; prototípicos; institucionais, apresentando contextos e determinando papéis; e por fim, são atos de fala que influenciam os discursos. Tais noções nos ajudam a entender o gênero não apenas em relação às condições de produção, mas em relação à esfera discursiva que determina tais condições.

Dell’Isola (2008) relaciona claramente os gêneros e a esfera acadêmica. De acordo com a autora, os professores e pesquisadores (envolvendo também estudantes de pós-graduação e de iniciação científica) realizam na esfera acadêmica uma *macro-ação*. Eles produzem, contrastam, aplicam e divulgam conhecimentos que são socializados, tornam os conhecimentos patrimônio de uma sociedade – a academia. Para empreender uma macro-ação, que é linguisticamente representada nos textos, os indivíduos são orientados pela configuração típica dos gêneros da esfera acadêmica, considerando seus objetivos de produção, a interação com o leitor, o suporte e o lugar de circulação dos gêneros produzidos.

Nesse contexto de produção da esfera discursiva, é importante observar o papel dos produtores quando analisamos os gêneros por eles produzidos, tal como menciona Dell’Isola (2008). A autora defende que o papel dos membros da esfera acadêmica está relacionado à produção de um discurso resultante de uma investigação. O texto produzido comunica os resultados da investigação. Ele é a unidade de manifestação, o lugar do agenciamento do(s) sentido(s) que, por meio de mecanismos de enunciação, se configura no discurso acadêmico.

Com base nos autores citados, consideramos que o sentido construído a partir dos textos produzidos na esfera acadêmica é, em parte, condicionado ao posicionamento e às experiências daqueles que leem e avaliam esses textos. Nesse contexto, o aluno precisa demonstrar não só percepção crítica, como também competência argumentativa nos gêneros que produz, até mesmo porque os textos por ele resenhados pertencem, em grande parte, a

autores mais experientes da esfera discursiva e situados em níveis mais altos na instituição, isto é, os professores-pesquisadores.

Além do papel dos participantes em uma dada esfera discursiva, é necessário observarmos a posição discursiva desses participantes como produtores de textos, considerando sua inserção na esfera. Marcuschi (2008), ao falar de sujeitos e subjetividade, lembra que os sujeitos ocupam um lugar no discurso e se determinam na relação com o outro. Eles não são *assujeitados*, mas também não são totalmente individuais e conscientes das influências presentes em sua produção, pois a constituição dos sujeitos resulta da união entre língua e história. Assim sendo, eles produzem sentido em detrimento dessa união, até mesmo porque todo sentido é situado, destaca Marcuschi.

A noção de sujeito nos ajuda a entender a própria natureza dialógica da língua, já mencionada por Bakhtin (2003[1953]). Com base no exposto anteriormente sobre comunidade discursiva, podemos afirmar que, além da língua e da história, o sujeito resulta das exigências desta comunidade. Portanto, a atividade de produção textual envolve decisões conjuntas, como destaca Marcuschi (2008). Seguindo esse autor e Swales (1990), entendemos que as decisões conjuntas envolvidas na produção textual dizem respeito não só aos sujeitos *imediatos* da interação, isto é, ao autor e ao leitor, ou ao falante e ao ouvinte. Elas são pré-determinadas pelas convenções da comunidade discursiva em que a interação acontece.

As ideias de Marcuschi sobre os sujeitos confirmam a importância de utilizarmos a noção de comunidade discursiva nesse trabalho. Como defende o estudioso, *a subjetividade nasce no seio da intersubjetividade* (MARCUSCHI, 2008, p.71), intersubjetividade que se dá conforme as condições de produção e recepção das mais diversas esferas discursivas.

1.2.3.2. Gênero Resenha: Conceitos e Características

Os gêneros que circulam na academia decorrem da “demanda de conhecimentos de formas retóricas típicas de interação entre os membros da comunidade acadêmica” (DELL’ISOLA, 2008, p. 3). A prototipicidade desses gêneros é reconhecida pelos membros da comunidade acadêmica e constitui um sistema de produção de novos textos, acrescenta Dell’Isola (2008).

Segundo Martin (*apud* SWALES, 1990) os gêneros são as formas pelas quais realizamos as coisas por meio da língua. A produção de resenhas possibilita ao indivíduo

apresentar o texto-fonte, explicá-lo, avaliá-lo, criticá-lo, etc. Em situações de ensino-aprendizagem, quando produz resenhas, o indivíduo cumpre uma atividade solicitada pelo o professor e que poderá ser submetida à publicação em periódicos acadêmicos.

Dada a importância da resenha na esfera acadêmica, investigar sua produção deste por graduandos pode contribuir para que o aluno participe de maneira eficaz dessa esfera, pois, ao dialogar com membros mais experientes por meio da produção textual, o aluno é desafiado a refletir sobre o que esse membro diz e assim orientado na construção interativa e crítica do saber (SWALES, 1990).

A resenha possui diferentes conceitos na universidade, até mesmo por parte de autores que tratam do gênero. Platão e Fiorin (2000) classificam a resenha em *descritiva* e em *crítica*. A resenha descritiva é constituída pela síntese de uma obra, ao passo que a resenha crítica é constituída pela síntese e pela avaliação de uma obra.

Semelhante a Platão e Fiorin (2000), Medeiros (2003) considera a resenha descritiva como um relato de uma obra e a resenha crítica como um relato acrescido de avaliação. Porém, ao definir o gênero em questão, o autor se contradiz, o que pode ser comprovado no a seguir:

[A resenha] descreve as propriedades da obra, relata as credenciais do autor, resume a obra, apresenta suas conclusões e metodologia empregada, bem com expõe um quadro de referências em que o autor se apoiou e, finalmente, apresenta uma **avaliação** da obra e diz a quem a obra se destina (p.158) [grifo nosso]

Nesse trecho, Medeiros (2003) não esclarece suficientemente o conceito de resenha, pois ele afirma que a resenha descritiva apenas apresenta uma obra, mas, ao definir *resenha* em si, o autor afirma que essa avalia a obra. Além disso, Medeiros define a resenha apenas quanto à sua estrutura composicional, e o gênero é definido, sobretudo, pela função (MARCUSCHI, 2003).

Classificar a resenha em *descritiva* e *crítica* gera confusão entre o que é resenha descritiva e o que é resumo. Assim como Machado et alli (2004) e Machado (2003; 2005), entendemos que a descrição ou apresentação de uma obra constituem os objetivos do gênero resumo, enquanto que a descrição seguida de comentários e avaliações diz respeito à resenha. Entendemos ainda que, por ser já reconhecida como um gênero cujo um dos objetivos é explicitar o posicionamento do resenhador, é desnecessário acrescentar à resenha a denominação *crítica*. Portanto, o conceito de resenha descritiva apresentado por Platão e Fiorin (2000) e Medeiros (2003) corresponde ao que denominamos *resumo*, e o que os autores denominam resenha crítica, chamamos simplesmente de *resenha*. Com base nos

pressupostos de Machado (2002) sobre o gênero resumo e nos pressupostos de Machado (2003; 2005) sobre o gênero resenha, o Quadro 1 explicita as diferenças entre um e outro gênero:

PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE O RESUMO E A RESENHA		
DIFERENÇAS	RESUMO	RESENHA
OBJETIVO	Apresentar o TF.	Apresentar e avaliar o TF.
MODO	Através de informações que são reelaboradas.	Através de informações que são reelaboradas e articuladas à avaliação.
ESTILO	Linguagem “neutra”, distante do TF.	A linguagem pode demonstrar diversos níveis de envolvimento com o TF por parte do resenhista.
HABILIDADES COGNITIVAS E TEXTUAIS REQUERIDAS	Selecionar ideias centrais, sumarizar, reconstruir, parafrasear, empregar mecanismos enunciativos, etc.	Selecionar ideias centrais, sumarizar, reconstruir, parafrasear, empregar mecanismos enunciativos, delimitando a autoria das ideias do TF e do resenhista, argumentar com consistência.

Quadro 1: Principais Diferenças entre o Resumo e a Resenha

No quadro, percebemos que as habilidades necessárias à produção do resumo são requeridas também para a produção da resenha. De modo pertinente, Swales e Feak (2006), ao orientarem a produção de gêneros da universidade por estudantes de inglês como língua estrangeira, defendem que a produção de resumos anteceda a produção de resenhas, de maneira a trabalhar habilidades comuns aos dois gêneros.

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983), as habilidades de selecionar, sumarizar e reconstruir correspondem às estratégias cognitivas (ou macrorregras) de apagamento e substituição de informações, que demonstram compreensão da leitura, a qual compreende um processo de sumarização, isto é, de resumo do TF³. No caso da resenha e do resumo, o leitor-produtor apaga informações que considera secundárias e seleciona informações julgadas importantes. As informações selecionadas são generalizadas, quando remetem a aspectos semelhantes, e reconstruídas através das proposições explicitadas e daquelas pressupostas durante a leitura. Machado (2002) lembra que o emprego das estratégias

³ Diferentemente de Van Dijk e Kintsch (1983) entendemos que sumarização e resumo não possuem o mesmo conceito. Um se refere a um processo cognitivo realizado na leitura e na produção de diversos gêneros, enquanto o outro se refere a um gênero textual que é materializado, a partir de vários processos cognitivos, dentre os quais está a sumarização.

referidas depende do objetivo da leitura, dos conhecimentos prévios do leitor, da situação e do contexto da leitura.

Na área de Linguística, as resenhas podem variar em extensão, dependendo das exigências impostas pelas condições de produção e pelas normas dos periódicos aos quais se submetem as resenhas para publicação. Observamos em periódicos brasileiros de Linguística que, em resenhas menores, a tendência é apresentar o TF com uma breve avaliação e recomendação da obra ao final (geralmente positivas). Quando escritas por professores universitários, essas resenhas frequentemente propagam o TF. Quando escritas por alunos da graduação ou da pós-graduação, as resenhas são mais curtas, possibilitam a inserção dos estudantes no diálogo acadêmico (MOTTA-ROTH, 2002) e, conseqüentemente, tornam esses estudantes mais conhecidos na área.

Há também resenhas em que é feita referências a autores diferentes do autor do TF. Geralmente escrita por professores, essas resenhas possuem uma extensão maior. Nelas é discutida a obra resenhada o assunto abordado pela mesma. Na revista *Delta*, um dos mais conceituados periódicos brasileiros de Linguística, há duas seções destinadas à publicação de resenhas: uma denominada *resenhas*, com textos maiores, discussão e avaliação mais detalhada; outra denominada *notas sobre livros*, em que resenhas com menor extensão (geralmente duas páginas) são publicadas.

Machado (2003; 2005) descreve a resenha acadêmica com base em um modelo de análise das operações de linguagem apresentadas por Dolz et al (1993), por Dolz e Schneuwly (1998)⁴ e por Bronckart (1999). Para Machado (2003; 2005), a produção textual compreende operações de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As operações de ação estão relacionadas às representações do meio físico, dos participantes que interagem na situação comunicativa, da instituição onde o texto é produzido, dos objetivos e do conhecimento de mundo que pode de ser mobilizado para a produção textual Segundo Bronckart (1999), conscientes de que serão avaliados em suas produções e como agentes responsáveis pela ação, os indivíduos se apropriam das operações de ação e das representações sobre si mesmos.

Quanto à situação de produção e mobilização de conteúdos, a leitura, interpretação e sumarização antecedem a produção da resenha, a qual apresenta as informações centrais do

⁴ DOLZ, J. et al L'aquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*. 89. p. 25-35, 1993; DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.

TF. Logo, resumir com eficácia um texto é condição essencial para resenhá-lo (MACHADO, 2003; 2005 e MACHADO ET ALLI, 2004).

Em trabalho sobre a produção do gênero *resumo* no domínio acadêmico, Matencio (2002) constatou que uma das dificuldades do aluno ingressante na universidade diz respeito ao uso de mecanismos enunciativos que sinalizam os enunciadores do discurso. Esse resultado nos faz concluir que, se no resumo o aluno não consegue sinalizar claramente os enunciadores do discurso, provavelmente ele possui dificuldades em empregar mecanismos enunciativos na produção de resenha, como verificou Machado (2003). Nesse sentido, são necessárias pesquisas que investiguem essas dificuldades frequentes do aluno universitário e proponham meios de superá-las.

Ao mobilizar operações de ação na produção de resenha, o produtor pode mobilizar conteúdos de outros textos, a fim de comparar e avaliar o TF. Isso é mais comum em resenhas escritas por produtores mais experientes, ou seja, professores universitários, como ocorre no exemplo:

RES 01: O conceito de discurso não é, portanto, restrito à ideia de modelo de interação ou de macro-sintaxe, como às vezes se observa, mas remete ao resultado da integração de ambas. Trata-se de uma concepção compartilhada por autores brasileiros que vêm desenvolvendo trabalhos com orientação sociocognitivista (Koch, Morato e Bentes, 2005) e textual-interativa (Koch e Marcuschi, 2002; Jubran *et al*, 2002).⁵

Nesse exemplo o resenhista cita autores que possuem trabalhos conhecidos sobre o assunto abordado no TF, confirmando uma avaliação positiva. A referência a outros autores é observada em resenhas mais extensas, escritas por professores universitários e que pode apresentar, ainda, ideias de trabalhos relacionados ao tema do TF, conforme a seguir:

RES 02: Dado que a maioria dos estudiosos (incluindo Bronckart) defendem [sic] a ideia de que as tipologias de gênero são artificiais e infrutíferas, o trabalho ganharia mais caso o autor tivesse aproveitado esse espaço para aprofundar as relações do termo competência discursiva com o aporte teórico do interacionismo sóciodiscursivo⁶.

⁵ PENHAVEL, E. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, 48 (1): 145-149: 2006. Resenha de: MONDADA, L. Des topics aux objets de discours. In: Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne: Université de Lausanne, 1994, p. 27-66.

⁶ BONINI, A. *Linguagem em (Dis)curso*, volume 5, número 2, 2005. Resenha de: BALTAR, Marcos. Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004. 173 p.

O resenhista apresenta o pensamento de um autor já mencionado no próprio TF e utiliza este pensamento como base para criticar esse texto. Barros e Nascimento (2008) observam que essa é uma prática incomum em resenhas de Linguística no Brasil, em que geralmente o TF é apenas elogiado.

Os leitores da resenha poderão concordar ou não com o resenhador. Portanto, a resenha deve conter argumentos convincentes, elaborados a partir de conteúdos adequados para a argumentação no contexto acadêmico (MACHADO, 2003; 2005). Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem da resenha é essencial instrumentalizar o estudante para que ele desenvolva sua competência argumentativa.

Quanto às operações discursivas, elas dizem respeito à planificação textual, à organização sequencial e sua articulação, à escolha e elaboração dos conteúdos. Na resenha acadêmica, a apresentação do TF se dá pela predominância de sequências descritivas (MOTTA-ROTH, 1996) que orientam o leitor quanto à organização e tratamento dos conteúdos nesse texto, seguindo a ordem de ocorrência dos conteúdos do TF, como no seguinte exemplo:

RES 03: [SEQUÊNCIA DESCRITIVA] Além da apresentação, a obra compreende três partes. Na primeira, *Introdução*, a autora traça um panorama da natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem e defende o estabelecimento de um tratamento escolar cientificamente embasado (e operacionalizável) da gramática de língua materna. Na segunda parte, *Gramática, uso e norma*, Neves faz uma reflexão sobre a natureza da disciplina gramatical com a qual temos convivido. Para isso, apresenta uma visão histórica da tradição gramatical do Ocidente, das origens (com a *Téchne Grammatiké*, de Dionísio o Trácio) aos nossos dias e discute as relações entre a dicotomia uso x norma e a disciplina gramatical⁷

Nesse trecho, predomina uma sequência descritiva que apresenta o TF conforme a ordem dos capítulos. A sequência argumentativa também é frequente no gênero resenha acadêmica. Vejamos esse exemplo, presente em uma resenha publicada em um periódico de Linguística do Brasil:

RES 04: [SEQUÊNCIA DESCRITIVA] O ensaio de Fiorin sobre gênero e tipos textuais é outro texto de caráter mais geral Fiorin subverte o gênero acadêmico e avisa, no pé de página, que optou por não fazer citações bibliográficas para dar fluência ao texto, mas que a bibliografia utilizada estará ao final do texto [...] **[SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA]** No entanto, considero pouco cooperativo com o leitor o não registro dessas vozes que ajudam o autor a tecer seu texto de modo fluente e elucidativo. O leitor corre o risco de assumir como de Fiorin

⁷ TRINDADE, Z. do S. P. T. DELTA vol.22 no.1 São Paulo, 2006. Resenha de: NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

ideias que ele incorpora ao texto sem a devida referência.⁸ (PAIVA, V. L. M. de O. Resenha do livro *Ensaio sobre leitura*, de Mari t al São Paulo. DELTA. v 22. n 2, 2006.)

A sequência descritiva sinaliza a crítica da resenhadora ao texto resenhado. Depois, há uma sequência argumentativa em que a opinião é mais explícita. Embora no gênero resenha a sequência descritiva geralmente predomine em extensão, não raro a sequência argumentativa aparece no final do texto, avaliando, retomando de forma resumida a opinião ou justificando os motivos para ler ou não o livro resenhado, como observamos em resenhas periódicos de periódicos brasileiros de Linguística⁹.

Outra característica do gênero pesquisado é a de que, através de um trabalho interpretativo, o resenhador utiliza verbos que atribuem ao autor do TF as ações: ‘examina’, ‘classifica’, ‘analisa’, ‘comenta’, ‘propõe’, etc, como também constata Oliveira (2004). As ações podem ser também atribuídas ao TF, com o uso de expressões como ‘o livro apresenta’, ‘inicialmente’, ‘a seguir’, etc, a exemplo do trecho:

RES 02: O primeiro **desses capítulos discute** a noção de competência (...) No terceiro capítulo, **o autor faz** uma síntese das teorias, noções e conceitos considerados no estudo. [grifos nossos]

Os produtores das resenhas observadas nos periódicos anteriormente mencionados optam por atribuir as ações apenas ao autor, apenas ao TF ou, ainda, a ambos. Além disso, o emprego de alguns verbos demonstra o posicionamento do resenhador acerca do TF, conforme a seguir, em que a escolha do verbo “esclarecer” revela uma avaliação positiva:

RES 01: A discussão dessas duas abordagens **vai esclarecendo** o modo como a noção de tópico discursivo será colocada pela autora. [grifo nosso]

Em relação às operações linguístico-discursivas, a elaboração da resenha engloba os mecanismos de textualização (conexão e segmentação das partes do texto, coesão nominal e verbal); os mecanismos enunciativos (de inserção de vozes); as modalizações e as escolhas lexicais.

A coesão nominal ocorre na resenha pela repetição do nome completo do autor, de uma parte, pelo apagamento ou pela substituição ‘o autor’, ‘o pesquisador’, etc. A coesão se

⁸ PAIVA, V. L. M. de O. DELTA. v.22 no.2 São Paulo 2006. Resenha de: MARI, Hugo; WALTY, I.; VERSIANI, Z. *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: PUCMinas, 2005.

⁹ Os periódicos são: *DELTA, Estudos de Linguística Aplicada e Linguagem e Ensino*.

dá também no referente à obra, através da indicação do título do livro no início e da retomada como ‘a obra’, o ‘estudo’, etc.

Quanto às escolhas lexicais, observamos especialmente nas resenhas a recorrência de adjetivos e advérbios que, na descrição, revelam o posicionamento do resenhista, como no trecho:

RES 01: A autora discute **detalhadamente** e problematiza ambas as abordagens. Dentre os pontos mais **relevantes**, está o fato de ela mostrar, de forma **sólida**, como a noção de tópico discursivo remete ao estudo da articulação tema/rema. [grifos nossos]

No tocante aos mecanismos enunciativos, a resenha é constituída por ideias do resenhador e a do autor do TF, que são distinguidas com a utilização de expressões do tipo ‘segundo x’, seguido de paráfrase ou citação direta; uso de aspas ou aspas para termos técnicos utilizados pelo autor(es) do texto(s) resenhado; discurso direto destacado por aspas; discurso indireto, introduzido por verbos como ‘diz que’, ‘sustenta que’, etc. Podem ser utilizadas também expressões do tipo ‘O livro apresenta...’, ‘O autor apresenta...’, etc. Os mecanismos enunciativos contribuem para a *coerência pragmática* da produção, conforme Bronckart (1999). No exemplo a seguir, é empregado o discurso direto e, logo após, citações do TF:

RES 05: A mídia expõe um paradigma bilateral entre linguagem padrão e linguagem coloquial, atribuindo à última, rótulos de pobreza, simplicidade e mesmo de incoerência, revelando uma confusão entre língua e gramática normativa, entre língua falada e língua escrita e, nas palavras da própria autora, "as deprimentes associações entre língua e inteligência/burrice, competência/incompetência, beleza/feiúra; sucesso/insucesso", um desserviço que só vem a reforçar "um dos aspectos mais sórdidos do ser humano: a divisão entre classes e a exclusão social" (p.88 e 89).¹⁰

Em outro exemplo, verificamos uma referência à autora do TF, introduzindo a menção a termos técnicos. Em seguida, há um discurso indireto que retoma o TF:

RES 06: Com a intenção de facilitar o entendimento de toda essa complexidade, a autora propõe que se evitem classificações como ‘língua padrão’, ‘dialeto’, ‘variedade não-padrão’ (...) a autora sugere que dois procedimentos devam ser

¹⁰ RÚBIO, C. F. *DELTA*, São Paulo, EDUC, v. 22, n. 1. p. 223-225, 2006. Resenha de: SCHERRE, M. M. P. 2005. *Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial

incluídos na prática docente: a identificação das diferenças e a conscientização das diferenças.¹¹

De acordo com Authier-Revuz (2004), ao que tradicionalmente chamamos “discurso indireto” o locutor é um tradutor, que remete ao outro com fonte de sentido dos seus propósitos. Vemos então que na resenha o discurso indireto demonstra o posicionamento do produtor, em maior ou menor grau, dependendo do seu domínio da produção do gênero em questão e da maneira como ele consegue articular as capacidades mobilizadas nessa produção.

O pensamento de Authier-Revuz (2004) está relacionado ao de Machado (2005) quanto à construção discursiva na resenha, mesmo estando uma autora inscrita na Análise do Discurso francesa e a outra no contexto do Interacionismo Sóciodiscursivo. Entretanto, discordamos de Authier-Revuz no que diz respeito ao emprego do “discurso direto”. Para ela, nesse tipo de discurso o locutor é apenas um porta-voz. Consideramos que a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais (que se referem à construção discursiva) do gênero é determinada pelo valor que o falante atribui ao objeto do discurso. Como diz Bakhtin (2003 [1953]), os recursos linguísticos utilizados são reveladores do ponto de vista do falante, mesmo quando esse busca “neutralizar” o discurso.

Os mecanismos enunciativos exercem uma importância significativa para a função e para a configuração da resenha. Machado (2005) declara que sua experiência didática revela a ausência de um conhecimento sobre os mecanismos enunciativos de inserção de vozes (ou *relações intertextuais*, como preferimos denominar). Tal ausência gera na produção do gênero resenha por discentes uma mistura de vozes do autor do TF com a do autor da resenha. Nesse sentido, a autora defende a necessidade de trabalhos voltados para a construção da intertextualidade.

Quanto aos mecanismos de textualização no gênero resenha, eles são caracterizados apenas superficialmente por Machado (2005). Por esse motivo, preferimos apresentar o plano global da resenha a partir dos quadros apresentados por Motta-Roth (2001), com base em John Swales (1990), e por Carvalho (2005), com base em Carolyn Miller (1994)¹² e

¹¹ FRAGA, L. *Linguagem & Ensino*, v.9,n.2,p.265-269, jul./dez. 2006. Resenha de: BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

¹² MILLER, C. R. Rhetorical Community: the Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, & MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

Charles Bazerman (1994)¹³. Reunimos os quadros em um só, no quadro 2, e acrescentamos a ação de “criticar”, a fim de tornar mais clara a análise nos capítulos posteriores.

Motta-Roth (2001; 2002) e Carvalho (2005) denominam as partes que constituem a resenha acadêmica de *movimentos retóricos*, estruturados em *passos* ou *subfunções*, que podem aparecer separada ou alternadamente. O Quadro 2 demonstra a organização global da resenha acadêmica que adotamos nesse trabalho:

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA RESENHA
MOVIMENTOS E SUBFUNÇÕES
Movimento 1: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL
Subfunção 1: Informar a referência bibliográfica no topo da página
Subfunção 2: Informar o tema do livro
Subfunção 3: Definir o público-alvo
Subfunção 4: Fornecer informações sobre o autor
Subfunção 5: Inserir o livro na área
Subfunção 6: Apresentar uma avaliação geral e concisa
Movimento 2: DESCRIÇÃO
Subfunção 7: Descrever a organização geral do livro
Subfunção 8: Especificar o conteúdo de cada parte
Subfunção 9: Citar outros materiais
Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES
Subfunção 10: Avaliar partes específicas E/OU Criticar partes específicas do livro
Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL
Subfunção 11: Avaliar o livro de forma geral E/OU Criticar o livro de forma geral
Subfunção 12: Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições

Quadro 2: **Organização Retórica da Resenha**, com base em Motta-Roth (2001; 2002) e Carvalho (2005).

Nas resenhas publicadas em periódicos que observamos, as subfunções apresentadas são regulares, com exceção das críticas e da menção a outros materiais, que aparece nas resenhas mais detalhadas e escritas por professores especialistas no tema do TF.

¹³ BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN, & MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

Assim como Motta-Roth (2001), consideramos que a resenha é ao mesmo tempo informativa e avaliativa, sendo a avaliação a função definidora da resenha. Tal gênero reorganiza o conhecimento em determinada disciplina, bem como as relações de poder.

Com base nos autores apresentados, percebemos que a produção eficaz da resenha na esfera acadêmica depende da articulação entre a descrição e o posicionamento consistente sobre o TF para a produção do gênero de maneira articulada. Como produtor desse gênero, o aluno é desafiado a estabelecer claramente no seu texto os limites entre as suas ideias e as ideias do TF, bem como argumentar a partir do conteúdo apresentado nesse texto (MACHADO, 2003; 2005; MOTTA-ROTH, 2001; 2002). Portanto, o aluno necessita dominar estratégias de intertextualidade, marcada através do uso (explícito ou inferenciável) de recursos linguísticos e discursivos.

Bakhtin (1988 [1929]) nos oferece uma rica contribuição ao lembrar que os julgamentos de valor realizados no processo de produção textual determinam a seleção de palavras tanto pelo falante quanto pelo ouvinte. O falante seleciona as palavras segundo o contexto e, a partir do contexto, atribui ao TF julgamentos de valor. Dessa maneira, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1988 [1929], p. 95). Sem contextualização não há compreensão, conforme o estudioso russo.

Considerando que o texto é contextual, segundo Marcuschi (2008) o contexto é fonte de sentido. Podemos então afirmar que o sentido de um texto, e, portanto, da resenha, depende em parte da esfera discursiva em que ela é produzida, isto é, da esfera acadêmica. Nessa esfera, o aluno-produtor da resenha (re)significa o TF. Espera-se que tal produtor busque convencer os leitores, atendendo às exigências do contexto em que o gênero é produzido.

1.2.4. INTERTEXTUALIDADE E INTERAÇÃO

1.2.4.1. Abordagens do Tema

A produção de um texto ocorre sempre a partir de um modelo disponível no intertexto (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2008). Quando solicitado a escrever uma resenha, por exemplo, o estudante pode basear-se em modelos de resenhas que ele conhece.

Com base na abordagem sóciointeracionista de Bronckart (1999) e na abordagem textual de Marcuschi (2008), influenciada por Bronckart, entendemos que o intertexto diz respeito à **realidade material** que oferece um modelo para a produção dos gêneros. A intertextualidade, por sua vez, é o **fenômeno** que se concretiza na produção baseada no intertexto e funciona na relação que mantém com o mesmo.

O discurso científico é caracterizado, inevitavelmente, pela intertextualidade, como demonstra Dell’Isola (2008), pois o saber novo adquirido é frequentemente sustentado por outros saberes anteriores, já expressos em textos apresentados na e pela esfera acadêmica. Isso assegura serem necessárias ao estudante, em situação de ensino-aprendizagem nessa esfera, habilidades de empregar estratégias intertextuais nos gêneros que produz.

Discorrendo sobre os pressupostos apresentados por Bakhtin (2003 [1953]), Barros (2003) observa que os textos resultam do confronto entre múltiplos discursos, confronto que consideramos não só característico, mas, principalmente, essencial para a construção crítica do saber na esfera acadêmica. Bakhtin defende que os textos retomam outros anteriores, reafirmando-os, negando-os ou provocando a elaboração de novos textos. Todo falante é um respondente, pois se baseia em textos anteriores, polemiza-os ou pressupõe que o ouvinte já conheça determinados textos ou discursos identificáveis em sua produção, cuja compreensão e avaliação são processadas a partir do diálogo intertextual

Ao tratar das relações entre os discursos, Bakhtin reflete sobre as interações sociais geradas através dessas relações, apoiado nas relações ocorridas no interior dos textos. O autor fala em *dialogismo*, fenômeno que, tal como concebido por ele, é um princípio constitutivo do discurso e que mantém relação com o conceito de intertextualidade em um sentido mais amplo, no contexto das práticas sociais.

O dialogismo bakhtiniano possui dois significados complementares, de acordo com Barros (2003, p. 2): ele se refere à interação entre os sujeitos e à intertextualidade que se dá “no interior do discurso”. Apesar desses significados, em primeiro lugar é preciso esclarecer que, embora Bakhtin fale em “discurso”, nosso ponto de partida nesta dissertação é a intertextualidade que se dá no interior dos textos. Em segundo lugar, assim como o dialogismo, a intertextualidade ocorre na própria interação entre os indivíduos, o que evidencia a importância desse fenômeno nos usos que fazemos da língua nas mais diversas situações.

Bakhtin (2003[1953]) pontua ainda que o dialogismo é a condição de sentido do discurso. Como indivíduos atuantes por meio da língua, autores e leitores interagem por meio dos textos, construindo o sentido. No processo de construção de sentido, o sujeito,

sendo histórico e ideológico, é influenciado pelo outro com o qual ele interage e também por outros sujeitos. Como lembra Brait (2003), o falante é constituído por duas vozes sociais: o *eu* e o *outro* que se articulam através da linguagem, tornado-se inseparáveis. Todavia, isso não anula a certa autonomia do falante, especialmente quando esse atua na esfera discursiva, pois, como já dissemos em 1.2.3.2., a subjetividade se constitui na intersubjetividade, a qual depende das condições de produção e recepção dos textos.

Authier-Revuz (2004) assinala que o outro, para Bakhtin, é a condição do discurso, uma *fronteira interior* que marca a relação com o interlocutor no próprio discurso. A autora considera esse ponto de vista do estudioso russo bastante atual, pois une as estratégias interacionais com as modalidades de constituição do tecido do discurso, observação com a qual concordamos. Além disso, acreditamos que o ponto de vista mencionado contribui para a análise do gênero resenha a partir da sua função, a qual é confirmada na forma textual que, confirmando a função, remete a ela, como na Figura 2:

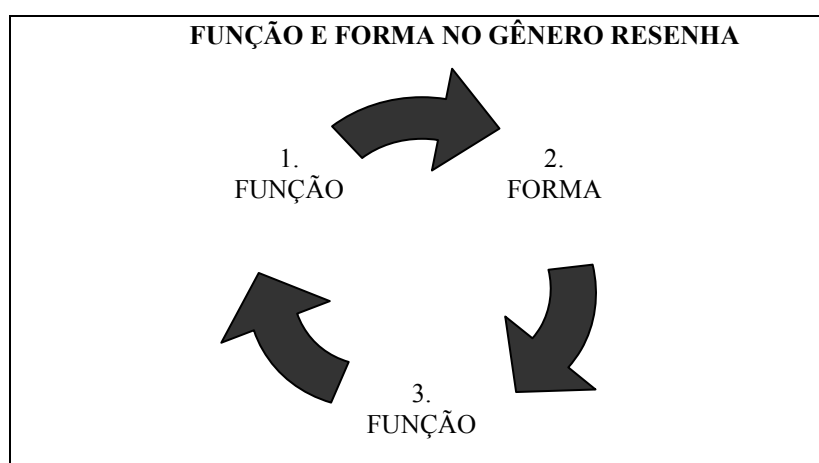


Figura 2: Função e Forma no Gênero Resenha

Embora não distinga claramente texto e discurso, ao falar em dialogismo e nas relações entre os discursos, Bakhtin (2003 [1953]) oferece uma contribuição significativa para a análise dos gêneros, pois nos faz perceber os usos da língua no quadro contextual em que eles ocorrem. Esse é um pressuposto de grande importância para o presente trabalho, tendo em vista que focalizamos aqui um gênero produzido em uma dada esfera discursiva - a universidade -, a qual que define posições discursivas para os membros que nela estão inseridos, posições que se revelam na produção de gêneros.

De acordo com a crítica literária Julia Kristeva (1969), o dialogismo apresentado por Bakhtin confere à escrita ("escritura", para a autora) uma natureza subjetiva e também

comunicativa. É a esse fenômeno de dupla natureza, entendido por Bakhtin como dialogismo, que Kristeva chama *intertextualidade*.

Atribui-se à Kristeva a introdução do termo *intertextualidade*. Segundo a autora, todo texto é um *intertexto* numa sucessão de textos pré-existentes ou que ainda serão produzidos. A intertextualidade, por sua vez, é a retomada de textos anteriores, o que torna o *outro* sempre analisável no novo texto produzido (KRISTEVA, 1974).

Kristeva (1969) observa que não há *um* sujeito da escrita, mas sim uma “ambivalência da escritura” (p.67), ou seja, a história se insere no texto produzido e também esse texto se insere na história. Embora alerte para a influência do outro, a abordagem de Kristeva é limitada, pois não trata de maneira mais objetiva do contexto e da constituição do sujeito, um dos elementos determinantes da produção textual e dos discursos nela presentes.

Concordamos com Fiorin (2003), o qual considera “impreciso” o conceito de intertextualidade, apresentado por Kristeva (1969) no contexto do estruturalismo francês, em relação ao conceito de dialogismo. Por outro lado, as ideias apresentadas por Kristeva, se não podem servir de base consistente para a análise da intertextualidade nos gêneros, podem ao menos nos tornar mais conscientes desse fenômeno.

Há autores que re(elaboram) o termo introduzido por Kristeva (1969; 1974) e defendem que a intertextualidade está presente na produção e no processamento de textos, como demonstramos posteriormente. No contexto dos estudos sobre a intertextualidade, as relações entre os textos e entre os discursos, há também quem distinga a intertextualidade de outro fenômeno: a *interdiscursividade*.

As noções de intertextualidade e interdiscursividade são discutidas por teóricos da Análise do Discurso francesa e da Análise Crítica do Discurso. Nesta dissertação, nos apropriamos de alguns conceitos apresentados por estas correntes que nos parecem úteis para nossa investigação.

Authier-Revuz (2004)¹⁴ e Fairclough (2001) consideram a existência da *intertextualidade manifesta*, em que outros textos são marcados na superfície textual, e da *intertextualidade constitutiva*, referente à configuração das convenções discursivas envolvidas na produção de um texto. No primeiro caso, a relação entre os textos é explícita, é a intertextualidade em si. No segundo caso, temos a interdiscursividade, constituída por um diálogo interno, sem necessariamente uma referência exterior. Supomos que a análise da

¹⁴ Texto originalmente publicado em *Documentation et Recherche em Linguistique Allemande, Vincennes*. Paris: Université de Paris VIII – Vincennes. 1982, n.26.

intertextualidade manifesta (em sentido estrito) aponta para constatações acerca também da interdiscursividade, semelhante ao que aponta Fiorin (2003).

Segundo Fairclough (2001), a intertextualidade em sentido amplo, ou intertextualidade constitutiva, ocorre entre textos, gêneros, discursos, estilos e tipos de atividades. Ela diz respeito à produtividade dos textos, à possibilidade de eles transformarem textos anteriores e reestruturarem as convenções dos gêneros e dos discursos para gerar novos textos. A produtividade é socialmente limitada e está condicionada às relações de poder. Nesse sentido, podemos afirmar que a intertextualidade é determinada pelos gêneros que são produzidos, pelo papel e pela posição na esfera discursiva de quem o produz. Como destaca Fairclough (2001), ela é particular em cada gênero.

1.2.4.2. Intertextualidade e Princípios de Textualidade

Meurer (1997), cuja parte dos trabalhos insere-se na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, defende o texto é produzido a partir dos parâmetros de textualização, os quais são influenciados pela história discursiva individual do escritor (o autor enfoca a produção escrita), pelos discursos institucionais e pelo contexto de práticas sociais de elaboração e utilização dos textos. Portanto, os parâmetros de textualização são constituídos pela subjetividade do produtor do texto (oral ou escrito), pela esfera discursiva e pelo contexto de produção.

Os parâmetros apresentados por Meurer (1997) se assemelham ao que Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997), no campo da Linguística Textual e do processamento cognitivo dos textos, classificam de *fatores de textualidade*, cujo papel é fazer com que um texto seja considerado como tal. Dentre esses fatores está a intertextualidade (em sentido estrito). A textualidade é

uma *qualidade essencial de todos os textos* e uma *realização humana* quando um texto é *textualizado*, isto é, quando um 'artefato' de marcas sonoras e escritas é produzida ou reconhecida como um texto. (BEAUGRANDE, 1997, p.13).

O leitor espera encontrar no texto os fatores de textualidade e o produtor busca atender a estes fatores para que o texto seja reconhecido como tal pelo leitor. De acordo com Marcuschi (2008), os fatores de textualidade predominam quanto a um dos aspectos envolvidos na elaboração textual. Os fatores de textualidade são:

1) Quanto ao aspecto psicológico:

- *Intencionalidade*: objetivos e expectativas do produtor;
- *Aceitabilidade*: adesão do leitor à intenção do produtor.

2) Quanto ao aspecto sóciodiscursivo:

- *Situacionalidade*: adequação do texto à situação de produção;
- *Intertextualidade*: relação que os textos mantêm entre si.

3) Quanto ao processamento textual:

- *Informatividade*: grau de novidade ou previsibilidade do texto.

4) Quanto ao aspecto linguístico:

- *Coesão*: conexão entre os elementos linguísticos para a construção de sentido;
- *Coerência*: sentido do texto.

Tratando especificamente da intertextualidade, Beaugrande (1997) afirma que ela é imprescindível no processamento dos textos, pois a produção e recepção desse dependem do conhecimento de outros textos. Segundo o autor, as relações de intertextualidade são estabelecidas entre os textos no processo de construção e avaliação da textualidade. Nesse processo, os interlocutores mobilizam conhecimentos dos *tipos textuais* – terminologia utilizada por Beaugrande que corresponde ao que denominamos de *gêneros textuais*.

A apresentação dos fatores de textualidade por Beaugrande e Dressler (1981) e por Beaugrande (1997) nos fornece meios para uma análise mais objetiva do texto, auxiliando na abordagem de um ou outro fator. Entretanto, são necessárias algumas ressalvas. Uma delas é a de que os fatores não se anulam e, salvo por razões didáticas, é impertinente separá-los. Ao contrário, eles se articulam para o funcionamento dos textos em gêneros. A intertextualidade, por exemplo, está relacionada principalmente à intencionalidade, pois demonstra o objetivo do produtor do texto, e à informatividade, por revelar a seleção de conteúdos e sua (re)construção. Outra ressalva a ser feita é a de que, como já demonstramos, a intertextualidade é constitutiva dos textos. Neste sentido, seguimos Marcuschi (2008) e adotamos a terminologia *princípios* de textualidade, e não *fatores*.

Marcuschi (2008) critica a divisão dos fatores de textualidade realizada por Beaugrande e Dressler (1981), por essa divisão ser estanque e categórica. Embora não explique suficientemente sua crítica a Beaugrande e Dressler, Marcuschi aponta algumas reflexões sobre a textualidade e sobre os seus princípios.

A primeira crítica é a de que alguns dos fatores de textualidade são redundantes, posição que discordamos, pois tais fatores são, na verdade, complementares e mantêm uma relação de dependência entre si, funcionando em conjunto no gênero. As relações intertextuais, por exemplo, são construídas em decorrência das intenções do produtor, o qual procura adequar-se à situação de produção, apresentado conteúdos relevantes de maneira a convencer os leitores. Para tanto, a coesão e a coerência são essenciais.

Outra crítica apresentada por Marcuschi (2008) quanto aos fatores de textualidade é a de que a divisão de tais fatores remete à primazia formal do texto. De fato, Beaugrande e Dressler (1981) e mesmo Beaugrande (1997), mais tardiamente, não exploram a dimensão social e funcional dos fatores de textualidade, como também observa Costa Val (2000). Embora definam o texto como um evento comunicativo de natureza linguística, comunicativa e social, Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997) concentram a divisão desses fatores mais na forma do que na função. Porém, vale ressaltar que os fatores de textualidade podem servir para a análise dos processos de textualização e do processamento dos textos.

Marcuschi (2008) defende que os fatores de textualidade não podem ser considerados princípios de boa formação textual, mas sim princípios de acesso ao sentido, pois, ao contrário da frase, o texto não se pauta pela boa formação. Essa crítica motiva o questionamento acerca da influência de problemas referentes a um ou outro fator de textualidade na função do gênero. Por exemplo, se em uma resenha as relações intertextuais não forem delimitadas, poderemos considerar o texto como, verdadeiramente, uma resenha? Ou, ainda, qual a influência dos problemas de coesão e de informatividade em textos que pretendem ser exemplos de resenhas? Embora não seja o nosso foco, essas reflexões são provocadas pelos dados que analisados nesta dissertação e discutidos no decorrer análise. Para Marcuschi (2008), a ausência de um dos “critérios” de textualidade, como ele prefere denominar, não impedem que tenhamos um texto.

Além das críticas apresentadas por Marcuschi (2008), acrescentamos que a noção de informatividade parece ser um pouco vaga. Como determinar o grau de previsibilidade e novidade do texto? Considerando o autor e o leitor como participantes ativos dos processos de produção e compreensão textual (SAUTCHUK, 2003), julgar o grau de informatividade depende da posição desses participantes na esfera em que ocorrem os processos supracitados. Entretanto, o julgamento do grau de informatividade pelo indivíduo não é aprofundado por Beaugrande e Dressler (1981) nem por Beaugrande (1997).

Koch et alli (2007), apresentam as concepções de alguns teóricos acerca da intertextualidade, dentre eles Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997). As autoras demonstram dois pontos em comum nessas concepções: 1) Cada texto faz parte de uma cadeia discursiva onde se encontram outros textos; 2) A intertextualidade faz parte tanto do processo de compreensão e construção de sentido quanto do processo de produção textual. Esses dois pontos nos fazem entender a relação entre as resenhas e o TF, bem como os efeitos da intertextualidade gerados na leitura e na elaboração dos gêneros.

1.2.4.3. Modos de Manifestação da Intertextualidade

Segundo Koch et alli (2007), há diversos tipos de intertextualidade, alguns dos quais são: a intertextualidade *temática* (entre textos de uma mesma esfera discursiva); a intertextualidade *estilística* (quando um texto é produzido a partir do estilo de outro texto); a intertextualidade *explícita* (citação de trechos de um ou mais intertextos); a intertextualidade *implícita* (o produtor utiliza o TF sem mencioná-lo, com o intuito de apresentá-lo, concordar ou discordar dele); a intertextualidade *intergenérica* (entre gêneros); a intertextualidade *tipológica* (entre tipos textuais). Os quatro primeiros tipos dizem respeito à intertextualidade em sentido estrito.

A intertextualidade que focalizamos neste trabalho é aquela que pode ser recuperada por meio de marcas discursivas e linguístico-discursivas, ou, como denomina Koch et alli. (2007), a *intertextualidade em sentido estrito*, recorrente no gênero resenha. A classificação de Koch et alli (2007) revela diferentes modos de construção da intertextualidade e nos ajuda a identificar o fenômeno nos textos, mas não é utilizada na análise. Tal classificação é limitada ao plano textual, pois falta a ela uma relação mais clara entre a forma intertextual e a função do gênero.

Bazerman (2006) apresenta importantes reflexões sobre a intertextualidade, relacionado-a com o produtor do texto e com o contexto de produção. Semelhante a Koch et alli (2007), Bazerman (2006) considera que a intertextualidade corresponde às relações explícitas e implícitas que um texto estabelece com outros textos anteriores ou futuros. Ela pode servir para criticar ou dar autoridade ao que dizemos e busca criar uma compreensão compartilhada entre o que já foi dito e a situação atual.

Com base em Bazerman (2006), entendemos que a construção da intertextualidade fornece meios para a compreensão de textos anteriores ao texto produzido e, a partir dessa

compreensão, retoma os textos anteriores, afirmando-os e/ou negando-os. Além disso, a ideia de “compreensão compartilhada” apresentada pelo autor é interessante para a análise dos gêneros presentes na universidade, como a resenha, especialmente se pensarmos na necessidade de consolidação de conhecimentos científicos úteis para a interação na esfera acadêmica.

Vale destacar que a intertextualidade para Bazerman (2006) não está apenas ligada a outros textos que um texto faz referência, e sim à maneira como outros textos são usados, as razões pelas quais eles são usados e como o leitor posiciona-se diante desses textos, ao utilizá-los como fonte de informação e argumentos nas suas próprias produções.

Em face do exposto, vemos que a intertextualidade é um princípio importante na produção textual principalmente porque, ligado ao propósito de informar e de convencer, destinatários específicos, as relações estabelecidas entre os textos têm de ser compreensíveis para os leitores.

Bazerman (2006) apresenta algumas *técnicas de representação intertextual*, cuja função no gênero resenha importa mais do que a forma propriamente dita, neste trabalho. Uma das técnicas de representação textual é a *citação direta*, que corresponde à *intertextualidade explícita* (KOCH et alli., 2007). O produtor controla o discurso do TF, pois seleciona palavras, sequências do TF e determina o contexto (lugar) de sua utilização. De acordo com Fairclough (2001), as aspas servem para sinalizar o distanciamento da voz do autor do TF; como argumento de autoridade; para inovar ou introduzir uma nova palavra. Além disso, o momento, o modo e o objetivo das citações variam nos gêneros.

Outra técnica de representação intertextual é a *citação indireta*, que corresponde à *intertextualidade implícita* demonstrada por Koch et alli. (2007). Através dela o produtor tem mais possibilidade de realizar escolhas conforme os seus objetivos, exercendo mais influência no sentido do TF do que na citação direta. Para Authier-Revuz (2004), esse recurso configura o locutor como um tradutor que remete a outro com fonte de sentido dos seus propósitos, como já afirmamos na p. 44.

A menção a uma pessoa, documento ou declarações é também uma técnica de representação intertextual. Ela permite ao produtor retomar implicitamente o TF ou apresentar crenças generalizadas. Na esfera acadêmica, dependendo do gênero e de quem o produz, a retomada implícita pode ser considerada plágio e a apresentação de crenças generalizadas tende a prejudicar a validade do que é defendido no texto.

Há ainda o *comentário ou avaliação acerca de uma declaração, texto ou outra voz evocada*. Essa é uma técnica comum na esfera acadêmica, principalmente nas Ciências

Humanas, visto que frequentemente textos são retomados com o objetivo de avaliá-los. Na resenha, é uma técnica necessária para a funcionalidade do gênero.

Os produtores representam a intertextualidade também por meio de *uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos jornalísticos*. Essa técnica conta, então, com o conhecimento prévio do leitor ou do interlocutor para a compreensão e construção de sentido do texto.

Outra técnica de representação intertextual conforme Bazerman (2006) é o *uso da linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos*. Os gêneros, os tipos de vocabulário, as frases feitas e os padrões de expressão constituem essa técnica.

No gênero resenha, as técnicas de representação intertextual dependem do valor atribuído ao TF. Além das técnicas, Bazerman (2006) explicita os *níveis de intertextualidade*, que demonstra o modo pelo qual um texto se apropria de outros textos.

Um texto pode retomar textos considerados “fontes autorizadas” com o propósito de obter um *valor nominal* sobre o que está sendo dito. Por exemplo, na resenha de um livro sobre gêneros textuais, o resenhador pode retomar autores de destaque, como Bakhtin, para afirmar ou criticar o que é defendido no TF. Essa prática é realizada principalmente por produtores mais experientes no gênero resenha.

Outro nível de intertextualidade é a referência a *dramas sociais explícitos* de outros textos. Os dramas sociais são os conflitos gerados a partir da disposição de pontos de vista opostos. Como já apresentamos, há concepções de língua divergentes no interior de uma mesma área do saber. Na resenha, remeter a dramas sociais explícitos exige do produtor conhecimento profundo do tema do TF, bem como domínio das capacidades discursivas e linguístico-discursivas mobilizadas para a elaboração desse gênero.

O emprego de declarações como *pano de fundo, apoio* ou *contraposição* é também um dos níveis de intertextualidade. Esse nível está, inevitavelmente, presente na resenha, uma vez que tal gênero caracteriza-se, sobretudo, pelo diálogo com o TF. É esperado na resenha que até mesmo o ponto de vista do resenhador apresente tal nível de intertextualidade, contribuindo para a consistência argumentativa.

O apoio do texto em *crenças, questões, ideias e declarações amplamente difundidas* entre os leitores do texto, pertencentes a uma fonte específica ou ao senso comum consiste em outro nível de intertextualidade para Bazerman (2006). Por exemplo, em livros e artigos da área de Linguística, podemos identificar concepções de língua subjacentes, mesmo sem referência explícita a correntes ou autores. Isso é problemático no movimento de descrição

da resenha, mas na avaliação esse nível de intertextualidade pode ocorrer, sendo o resenhador influenciado por ideias pré-existentes.

Certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros também são empregados como um dos níveis de intertextualidade. A linguagem, o estilo e os gêneros refletem as convenções de “mundos sociais particulares”, ou, como preferimos chamar, esferas discursivas. A resenha produzida na universidade apresenta uma linguagem acadêmica, distinta da resenha jornalística, e estilo característico da área do saber na qual ela se inscreve, como demonstra Motta-Roth (1996; 2002).

Os *recursos linguísticos* disponíveis em textos anteriores constituem outro nível de intertextualidade, pois os textos dependem da linguagem típica do momento histórico em que eles são produzidos. Nesse nível, são utilizados recursos linguísticos do TF sem mencioná-los. O domínio de alguns termos e conceitos, por exemplo, são necessários para a leitura do TF e para resenhá-lo. Professores e pesquisadores da Linguística, por exemplo, podem se interessar por trabalhos sobre modelos de probabilidade da Estatística para auxiliar na descrição e análise de suas investigações. Entretanto, provavelmente haverá dificuldades em utilizar os recursos linguísticos do TF e de outros textos da área de Estatística caso os professores e pesquisadores decidam resenhar um artigo sobre os modelos de probabilidade.

Como dissemos, as técnicas e os níveis de intertextualidade contribuem para a análise dos dados explicitados nesta dissertação. Além disso, estas técnicas e níveis estão relacionados à função do gênero resenha, produzido e circulante na esfera acadêmica.

Os textos que servem de referência – implícita ou explícita – são chamados de *intertextos*, denominação utilizada pelos autores que tratam da intertextualidade. Nesse sentido, podemos dizer que o intertexto é a própria materialidade textual, enquanto a intertextualidade é o fenômeno que estabelece a relação entre o novo texto produzido e o intertexto.

É importante lembrar que a intertextualidade pode ser mais claramente entendida se observarmos que os textos são práticas sociais em que o autor se dirige a uma audiência específica, com o objetivo de causar nela determinados efeitos de sentido por meio dos parâmetros de textualização, reforçando ou desafiando discursos institucionais (MEURER, 1997). Geralmente, nos gêneros acadêmicos, os discursos institucionais são reforçados ou desafiados por meio da seleção e da reconstrução de informações do TF, isto é, da própria intertextualidade.

Para a reconstrução da intertextualidade na esfera acadêmica, o indivíduo o que produz o texto precisa compreender a especificidade do discurso científico. Matencio (2003), ao estudar o resumo e resenha produzida por alunos de Letras, constata que a elaboração desses gêneros exige a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmicos, os modos de referência e a textualização dos saberes. Tratam-se do *saber fazer* e do *saber dizer*, ou seja, do conhecimento dos gêneros e das capacidades exigidas para sua elaboração.

Por último, embora seja amplamente reconhecida e mencionada, ainda não há um vocabulário que dê conta dos elementos e dos modos de intertextualidade (BAZERMAN, 2006). Isso torna nossa análise mais complexa, porém, não invalida a importância da investigação sobre a intertextualidade, acentuada nos trabalhos sobre o tema.

Os pressupostos explicitados serviram de base para a metodologia de coleta de dados. A elaboração das categorias e procedimentos de análise também apoiam-se em autores apresentados neste capítulo. Descrevemos a seguir os aspectos metodológicos da pesquisa.

2. METODOLOGIA

2.1. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Realizamos uma sequência didática, previamente organizada, em duas turmas de graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, a saber: 1) Introdução aos Estudos da Linguagem (doravante, T1) e Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: parâmetros atuais para o ensino de Língua Portuguesa (doravante, T2).

Participaram da pesquisa vinte e oito (28) alunos de ambas as turmas, que se encontravam, na época da coleta de dados, em diferentes níveis da graduação. A partir de um Questionário de Sondagem (*Anexo 2*) aplicado no início da coleta de dados, constatamos alguns hábitos quanto à prática de leitura e de escrita dos participantes.

Quanto à leitura, além de textos acadêmicos, os participantes afirmaram ler textos jornalísticos. Quando lê textos acadêmicos, a maioria costuma ler apenas uma vez e destacar os trechos mais importantes.

Quanto à prática de escrita, alguns consideravam a clareza e a argumentação como aspectos positivos em suas produções. Uma parte dos participantes declarou, ainda, possuir dificuldade na produção de gêneros acadêmicos, em resumos e em resenhas. Em se tratando da prática de leitura do próprio texto, os graduandos declararam reler o próprio texto para verificar se há problemas gramaticais e para revisar o conteúdo, com a finalidade de higienizar o texto final

2.2. COLETA DE DADOS

2.2.1. PRÉ-TESTE E OBSERVAÇÃO

Antes de realizarmos a pesquisa propriamente dita, fizemos um Pré-teste (Etapa I) e a Observação (Etapa II), a fim de levantar informações sobre o assunto investigado e redefinir os problemas, hipóteses e planejamento da pesquisa.

Aplicamos um **Pré-teste**, uma atividade de leitura do gênero resenha (*Anexo 1*), na disciplina *Introdução aos Estudos da Linguagem* da Faculdade de Letras da UFMG, no 1º

semestre de 2007. O pré-teste que nos permitiu conhecer melhor o campo de pesquisa e o perfil geral dos participantes desse campo. Distribuímos uma resenha publicada em um periódico brasileiro de Linguística e, juntamente com ele, uma atividade com questões que abordavam a identificação, a função, as condições de produção, a macroestrutura e a microestrutura do texto-exemplo. Observando especificamente as questões que focalizavam o objetivo do texto, a presença do resumo e a função de algumas expressões do livro resenhado, constatamos que os participantes perceberam a presença do resumo na resenha, mas não perceberam nesse último gênero o objetivo em argumentar nem conseguiram justificar a presença de expressões do texto resenhado.

Após o pré-teste, buscamos construir uma definição e caracterização do gênero apresentado, juntamente com os alunos. Posteriormente, sistematizamos os resultados da atividade, com o objetivo de refletirmos sobre o reconhecimento e a caracterização da resenha acadêmica, e discutimos esses resultados com os alunos. Tais reflexões contribuíram para o levantamento de hipóteses acerca da leitura da resenha acadêmica, para a reorganização do projeto de pesquisa, bem como para reafirmar a necessidade de executar ações que possam fazer com que aluno, ainda na etapa de leitura do gênero ensinado, perceba como se dão as relações intertextuais e a argumentação na resenha.

Na etapa de **Observação e Coleta de Dados Prévios**, observamos duas aulas de ensino-aprendizagem da resenha, na disciplina *Oficina de Textos em Língua Portuguesa: escrita acadêmica*, no segundo semestre de 2007, e coletamos algumas resenhas produzidas por alunos da referida disciplina. Esses alunos, em sua maioria, se encontravam na fase inicial da graduação. Semelhante à etapa anterior, nosso objetivo foi nos inserirmos efetivamente no contexto de produção do gênero resenha, conhecer e entender o processo de construção desse gênero, conhecer também o perfil característico dos participantes da pesquisa como aprendizes e produtores da resenha. Observamos o que os alunos entendem por resenha, como eles respondem às atividades com o gênero, que compreensão eles têm da interferência do TF e da subjetividade na resenha acadêmica, como acham que deve ser a argumentação e a relação entre a resenha e o TF. A observação nos ajudou a definir as questões, embasar a hipótese e elaborar o planejamento da Etapa III, a **Intervenção Didática e Coleta de dados**, descrita no próximo tópico.

2.2.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Intervenção Didática ocorreu em forma de uma *sequência didática*, termo apresentado por Dolz et al (2004) para denominar um conjunto de procedimentos que envolvem basicamente leitura, produção textual e análise linguística, com o objetivo de desenvolver no aluno a proficiência em um determinado gênero. A sequência didática foi realizada nas duas turmas em que ocorreu a pesquisa – a T1 e a T2.

Segundo o modelo de Dolz et al (2004), a primeira etapa da sequência didática é a *apresentação da situação de produção*, em que os aluno lê e discute textos enfocando o tema sobre o qual produzirá o gênero escolhido e estuda a caracterização desse gênero. Depois, na *produção inicial*, o aluno elabora uma primeira versão do gênero planejado. A partir da produção inicial, o professor realiza um diagnóstico útil para o planejamento dos procedimentos seguintes e planeja *módulos* de atividades de leitura e de análise linguística que contemplem os problemas presentes na produção inicial, buscando instrumentalizar o aluno para o uso eficaz do gênero na produção final. Na *produção final*, espera-se que o aluno demonstre os conhecimentos construídos nas atividades realizadas no decorrer da sequência didática, permitindo assim ao professor analisar os progressos referentes à produção inicial e avaliar o desempenho do estudante na última produção. Para cada uma das ações planejadas, é essencial que o professor explicita o conteúdo, os objetivos, a sequência metodológica, a avaliação através de exercícios orais ou escritos e os recursos didáticos.

O planejamento da sequência didática ocorre a partir das necessidades do aluno e é flexível ao longo de sua execução. A sequência didática possibilita um estudo amplo e profundo dos três aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua: a leitura, a escrita e a análise linguística.

Assim como Marcuschi (2005), acreditamos que ensinar a produzir gêneros é ensinar um modo de atuação sócio-discursiva em uma dada cultura, não apenas um modo de produção textual. Ensinar a produzir resenha, portanto, é capacitar o aluno para atuar como agente do discurso na comunidade acadêmica da qual ele faz parte.

O objetivo da sequência didática (*Anexo 3*) na qual coletamos os dados foi propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção de resenhas, a partir da leitura, análise e reflexão crítica na leitura e na escrita do gênero, com enfoque na intertextualidade e na sua relação com a argumentação.

Sem orientação alguma, solicitamos no primeiro encontro da sequência didática a produção-diagnóstico de uma resenha do livro *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno (doravante, TF1), publicado pela Edições Loyola, em 1998. Nosso objetivo com a atividade foi verificar, por meio da produção-diagnóstico, qual a representação que os alunos tinham desse gênero. Pretendíamos também analisar os aspectos predominantemente positivos e negativos nas resenhas produzidas, de forma a orientar o planejamento. Quando solicitamos essa atividade, percebemos que alguns participantes não sabiam, com certeza, em que consiste o gênero resenha.

Pedimos também aos participantes que, após a produção da resenha, trocassem o texto com o colega para avaliação. Os objetivos dessa atividade foram constatar o que os participantes pensavam e sabiam sobre o gênero resenha; verificar se eles conseguiam perceber, no texto do colega, possíveis problemas quanto à construção da intertextualidade; constatar quais aspectos eles priorizam na avaliação e quais aspectos eles não conseguem perceber, obtendo assim informações úteis para o planejamento. Verificamos que os participantes, de uma maneira geral, tinham a representação do gênero resenha como um resumo seguido de avaliação. Verificamos também que eles geralmente elogiavam a produção do colega, provavelmente devido à falta de um conhecimento maior do gênero produzindo e por não se sentir à vontade em apontar pontos que precisam ser melhorados no texto do outro.

No segundo encontro, começamos o estudo do gênero resenha, com o intuito de instrumentalizar os alunos para a produção de resenhas, através de um processo de ensino-aprendizagem interativo. Selecionamos três produções-diagnóstico elaboradas no encontro anterior para discussão sobre as características do gênero, preservando a identidade do autor. A primeira resenha apresentada atendia aos princípios norteadores do gênero, apresentava uma argumentação mais detalhada em relação às resenhas dos colegas, mas apresentava também problemas quanto à seleção e construção de informações e à consistência argumentativa. A outra produção-diagnóstico atendia a algumas características da resenha, mas possuía uma argumentação insuficiente para o gênero. E a última produção-diagnóstico era pouco adequada ao gênero, contendo apenas avaliação do TF e sem delimitação clara da autoria das ideias apresentadas.

A partir de questionamentos dirigidos aos participantes, abordamos os objetivos do gênero resenha, a estrutura composicional, a consistência argumentativa e o estilo. Os participantes revelaram dúvidas quanto à caracterização da resenha durante esse momento.

No terceiro encontro, estudamos o gênero resenha a partir de exemplos do gênero

publicados em periódicos brasileiros de Linguística. Distribuimos um Estudo Dirigido (*Anexo 4A*) com duas resenhas em anexo, de forma a provocar uma leitura reflexiva e crítica sobre elas. Buscamos propiciar aos participantes a oportunidade de agirem como leitores do gênero que posteriormente eles iriam produzir, bem como averiguar como eles liam as resenhas, quais as características do gênero eles demonstraram ter mais facilidade e mais dificuldade em identificar. Nessa atividade, os participantes conseguiram identificar o gênero resenha, mas revelaram dificuldades quanto ao reconhecimento do objetivo desse gênero e das relações intertextuais.

Após o estudo e reflexão sobre o gênero investigado, solicitamos a produção de uma resenha de outro livro – *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman (doravante, TF2), traduzido por Judith C. Hoffnagel e publicado pela Editora Cortez em 2006. Os objetivos da atividade foram analisar as adequações e inadequações quanto à intertextualidade na resenha, considerando que ainda não havíamos focalizado a construção da intertextualidade em resenhas no processo de ensino-aprendizagem desse gênero; verificar as adequações e inadequações quanto aos movimentos retóricos e a função dos elementos linguístico-discursivos utilizados nas produções; e avaliar o processo de ensino-aprendizagem do gênero resenha, considerando as produções como produto desse processo.

No quinto encontro, estudamos a intertextualidade na resenha, com o objetivo de fornecer aos participantes bases teóricas e práticas para o desenvolvimento de sua capacidade de construir a intertextualidade no gênero, a partir de um ensino-aprendizagem em que eles participassem ativamente; e também demonstrar a importância e a função da intertextualidade em resenhas, focalizando as estratégias presentes na avaliação e na opinião sobre o texto resenhado. Exploramos a construção da intertextualidade e sua relação com a argumentação a partir de e duas resenhas publicadas em periódicos de Linguística, destacando alguns trechos onde havia relações intertextuais, construídas de diferentes maneiras. Os participantes demonstraram envolvimento com a discussão, apresentando, inclusive, questionamentos e reflexões interessantes sobre o gênero.

Em seguida, o estudo da intertextualidade se deu a partir de produções da resenha do TF2, de modo a oferecer aos participantes a oportunidade de refletirem sobre a intertextualidade na própria escrita. Ao mesmo tempo, oferecemos aos participantes um retorno da sua atividade¹⁵.

¹⁵ Gravamos em áudio este encontro em uma das turmas investigadas. Nossa intenção era gravar todas as aulas, nas duas turmas, o que não foi possível por problemas técnicos.

Ao final do encontro, solicitamos aos participantes a reescrita das produções-diagnóstico do TF1. Através da reescrita, pudemos analisar os possíveis efeitos do processo de ensino-aprendizagem da resenha para a proficiência do aluno nesse gênero, mais particularmente os efeitos quanto à construção de relações intertextuais.

No último encontro, realizamos uma atividade sobre a construção da intertextualidade (*Anexo 4B*), a fim de auxiliar aos alunos em possíveis dificuldades quanto à construção de relações intertextuais. Infelizmente, essa atividade foi pouco proveitosa e complexa para os participantes. Ao final do encontro, solicitamos a reescrita da resenha do TF2.

Algumas semanas após o término da sequência didática, apresentamos aos participantes os resultados gerais da pesquisa, como forma de retorno das atividades.

Em relação aos TF escolhidos para a produção da resenha, tal escolha ocorreu por considerarmos que ambos abordam temas relevantes para os participantes da pesquisa como professores em formação inicial e estudantes de Letras, além de esses textos poderem servir aos objetivos das disciplinas onde foram realizadas a investigação.

O tema focalizado no TF1, o livro *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno (Edições Loyola, 1998) é muito importante para professores, até mesmo porque poucos livros se dedicam a tratar e a apresentar orientações sobre a pesquisa na escola. Já o TF2, o livro *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman (Editora Cortez, 2006), aborda o gênero e a escrita em um contexto amplo. A noção de agente, apresentada no livro, pode levar o estudante a reconhecer seu papel como membro da comunidade discursiva acadêmica e, como professor em exercício ou em formação inicial, orientar seus alunos no exercício desse papel.

Quanto à organização do conteúdo, o TF1 apresenta, primeiramente, noções sobre o que é pesquisa; discute a importância da mesma no cotidiano e na escola; e apresenta um modelo de pesquisa da vida do escritor Monteiro Lobato, contemplando os passos necessários para a atividade, orientando os professores no exercício da mesma. Depois, o autor critica o ensino baseado na tradição gramatical e propõe meios de realizar pesquisas escolares na disciplina Língua Portuguesa.

O TF2, por sua vez, é composto por ensaios de um autor norte-americano que se dedica ao estudo dos gêneros em contextos institucionais. Os ensaios foram originariamente publicados em veículos diferentes e reunidos em livro por pesquisadoras brasileiras. O tema central do TF2 se refere aos gêneros escritos e a sua relação com os produtores, considerados como *agentes* da produção textual que exercem influência em uma

determinada esfera comunicativa. O autor do TF2 discorre sobre as atividades com os gêneros na sala de aula; as relações entre a leitura e a escrita e sua importância para o desenvolvimento do estudante como agente; a produção de gêneros do campo da ciência e da tecnologia; a natureza intertextual dos textos e os diferentes modos de manifestação da intertextualidade; a importância do posicionamento crítico do estudante para a sua participação nas disciplinas; a interação entre o estudante como produtor de textos e os leitores.

2.3. CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

2.3.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Coletamos sessenta e três (63) produções do gênero resenha nas turmas investigadas, produzidas em primeira e segunda versão. Selecionamos cinquenta (50) resenhas para análise, reescritas a partir da primeira versão, devido ao fato de seus produtores terem participado de todo o processo da sequência didática ou da maior parte desse processo. Os produtores das treze (13) produções desconsideradas para análise não participaram da maior parte das atividades realizadas e da sequência didática.

Dentre as resenhas coletadas, vinte e oito (28) se referem a resenhas do TF1 e vinte e dois (22) a resenhas do TF2, conforme o Gráfico 1:

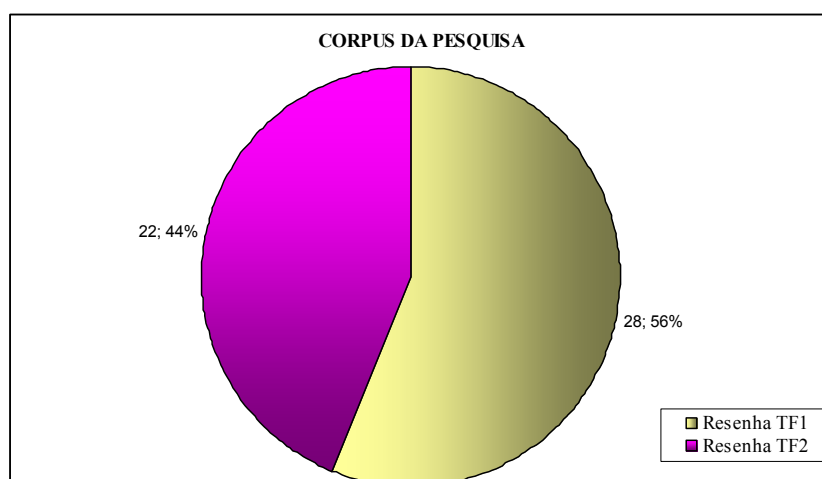


Gráfico 1: *Corpus da Pesquisa*

De posse das cinquenta (50) resenhas que constituem o *corpus* do trabalho, verificamos que elas apresentam, basicamente, três modos de organização retórica: a *integração de movimentos retóricos* (doravante, IM), em que os movimentos retóricos de descrição e avaliação do TF ocorrem concomitantemente, sendo relacionadas por uma estreita coesão sintática e contendo uma avaliação ao final; a *separação de movimentos retóricos* (doravante, SM), constituído pela descrição e pela avaliação final; a *alternância de movimentos retóricos* (doravante, AM), em que se alternam a descrição e a avaliação de partes, e ao final é apresentada uma avaliação.

Adotamos a sigla RI para se referir às resenhas iniciais, 1 e 2 para as resenhas referentes ao TF1 e ao TF2, respectivamente, e P para se referir participante que elaborou o texto. Desse modo, ao mencionarmos as resenhas iniciais será mencionada a RI(1 ou 2)-P (número do participante).

Para se referir às resenhas finais que constituem o corpus principal do trabalho, iremos mencionar primeiramente sua organização retórica (IM, SM ou AM), depois o TF com base no qual ela foi produzida e, por fim, o participante que a produziu.

2.3.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após dividir os dados em categorias de análise, analisamos a construção da intertextualidade em cada uma das categorias. Percebemos que a intertextualidade é construída de maneira mais ou menos relacionada ao posicionamento do produtor. Com base nos pressupostos teóricos sobre intertextualidade e nas estratégias cognitivas de sumarização do conteúdo apresentados por Van Dijk e Kintsch (1983) no capítulo anterior, verificamos que as produções analisadas revelam as seguintes estratégias *textuais* (ou *intertextuais*) de construção da intertextualidade:

- Paráfrase por **retomada** de fragmentos do texto-fonte. Em alguns casos, o estilo de linguagem do TF também é retomado, sem acréscimo de opinião;
- **Síntese** de informações do texto-fonte, que são interligadas em um mesmo período ou movimento retórico;
- **Reformulação** do conteúdo com acréscimos pessoais do resenhador (avaliações e comentários): o resenhista articula o discurso do texto-fonte ao seu discurso, que é marcado por meio de palavras e expressões com valor adjetivo;

- **Citação** de fragmentos do TF;
- Emprego de **expressões** do TF.

Identificadas as estratégias, analisamos suas possíveis relações com as opiniões sobre o TF nas resenhas e, desse modo, refletimos sobre o papel das estratégias intertextuais para a função do gênero.

Para fornecer uma visão geral acerca da situação dos participantes na primeira versão das resenhas, apresentamos no próximo capítulo o domínio do gênero demonstrando em versões iniciais de resenhas e as estratégias intertextuais mais frequentes em cada um dos domínios.

Em seguida, analisamos versões finais de resenhas. Identificamos as estratégias intertextuais predominantes em cada uma das categorias, analisamos as relações das estratégias com a argumentação e refletimos sobre a função da resenha em cada uma das categorias a partir da forma que elas apresentam. Finalizamos a análise tratando brevemente sobre as operações de linguagem em cada uma das categorias de análise.

***3. O DOMÍNIO DO GÊNERO RESENHA REVELADO
NAS PRODUÇÕES INICIAIS***

Neste capítulo tratamos em primeiro lugar das versões iniciais das resenhas do TF1 (produções-diagnóstico) e depois das versões iniciais das resenhas do TF2. Mapeamos os níveis de domínio do gênero revelados nas produções iniciais do TF1 e do TF2, bem como as estratégias intertextuais empregadas em cada um dos níveis. O mapeamento fornece bases para a análise dos dados no próximo capítulo, por meio do qual buscamos alcançar os objetivos desta dissertação.

Qualquer indivíduo com certo grau de letramento, inserido em práticas de leitura e de escrita, possui algum conhecimento acerca dos gêneros das esferas em que ele é membro, o que é apontado por Schneuwly (2004); Bazerman (2006) e Dell'Isola (2007; 2008). Consideramos que os participantes da pesquisa, membros da esfera acadêmica e tendo passado pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, possuíam algum conhecimento da resenha ao elaborarem as produções-diagnóstico. Esse conhecimento serviu como orientação para as escolhas efetuadas na atividade textual (SCHNEUWLY, 2004).

Em nosso cotidiano, quando nos é solicitado escrever algum gênero, algumas vezes questionamos sobre *como dizer* o que precisamos comunicar ou, pelo menos, sobre a estrutura e o estilo de linguagem típicos do gênero. Questionamentos como esse são realizados com frequência por alunos universitários, em especial se eles forem inexperientes ou tiverem pouca experiência na produção do gênero textual solicitado.

A necessidade de *saber como dizer* atesta que o conhecimento dos gêneros e de suas características não determina o seu domínio, que é entendido como a habilidade de textualizar as representações a partir de operações discursivas e linguístico-discursivas, visando se adequar aos parâmetros de ação de linguagem estabelecidos para as produções textuais em contextos específicos (MACHADO, 2005). Enfim, dominar um gênero é apropriar-se dos conceitos e procedimentos acadêmico-científicos, *saber fazer* e, mais do que isso, apropriar-se também dos modos de referência e da textualização dos saberes, *saber dizer* para que os objetivos da atividade sejam alcançados (MATENCIO, 2003). Embora não seja possível identificar plenamente o conhecimento dos gêneros nas produções textuais, desse conhecimento e da habilidade em *saber dizer* dependem os níveis de domínio, como explicitamos no presente capítulo.

3.1. OS NÍVEIS DE DOMÍNIO NAS RESENHAS INICIAIS DO TF1

As produções iniciais do TF1 (produções-diagnóstico), elaboradas pelos informantes da pesquisa durante a coleta de dados, a partir da proposta de elaboração de uma resenha do referido texto - *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno -, revelam o domínio que os informantes possuíam no primeiro momento da sequência didática para produção do gênero resenha. As produções-diagnóstico foram elaboradas na sala de aula, após leitura extraclasse do TF1 e sem orientação prévia sobre o gênero.

Analisadas as produções, identificamos que elas podem ser classificadas em níveis de domínio, conforme as funções da resenha exercidas através das operações discursivas e linguístico-discursivas, principalmente dos movimentos retóricos nessas produções.

Um dos níveis de domínio revelado nas produções iniciais é o *domínio satisfatório*. De maneira geral, nas produções desse domínio todos os movimentos retóricos básicos da resenha são construídos. As produções apresentam o tema e uma avaliação concisa, descrevem e avaliam as partes do TF1, avaliam também esse texto em sua totalidade e recomendam sua leitura, com ou sem restrições.

Produções de outro nível, o *domínio parcial*, em sua maioria também apresentam o tema, descrevem as partes e avaliam o TF1 como um todo, mas não possuem uma avaliação concisa nem de partes do TF1, além de não recomendarem a leitura desse texto, o que é esperado no gênero resenha.

Ao contrário das produções-diagnóstico de domínio satisfatório e de domínio parcial, exemplos de *domínio insuficiente* se limitam a apresentar o tema e a descrever algumas informações do TF1, faltando neles informações relevantes para a compreensão do TF por parte do leitor e avaliação, o que impossibilita a função do gênero resenha.

O Quadro 3 detalha a presença e a ausência de cada um dos movimentos retóricos e subfunções da resenha nos níveis de domínio das resenhas iniciais do TF1:

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DAS PRODUÇÕES-DIAGNÓSTICO			
MOVIMENTOS E SUBFUNÇÕES	DOMÍNIO SATISFATÓRIO	DOMÍNIO PARCIAL	DOMÍNIO INSUFICIENTE
Movimento 1: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL			
Subfunção 1: Informar a referência bibliográfica no topo da página	+	+	±
Subfunção 2: Informar o tema do livro	+	+	+
Subfunção 3: Definir o público-alvo	±	±	-
Subfunção 4: Fornecer informações sobre o autor	±	-	-
Subfunção 5: Inserir o livro na área	-	-	-
Subfunção 6: Apresentar uma avaliação geral e concisa	+	-	-
Movimento 2: DESCRIÇÃO			
Subfunção 7: Descrever a organização geral do livro	±	±	±
Subfunção 8: Especificar o conteúdo de cada parte	+	+	±
Subfunção 9: Citar outros materiais	-	-	-
Movimento 3: AVALIAÇÃO DE PARTES			
Subfunção 10: Avaliar partes específicas E/OU Críticas partes específicas do livro	+	-	-
	±	-	-
Movimento 4: AVALIAÇÃO FINAL			
Subfunção 11: Avaliar o livro de forma geral E/OU Críticas o livro de forma geral	+	+	-
	±	-	-
Subfunção 12: Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições	±	-	-
	-	-	-

Quadro 3: Organização Retórica das Produções-Diagnóstico

Quase todas as produções-diagnóstico apresentam o tema abordado no TF1 (subfunção 2), uma das ações mais importantes na elaboração de resenhas, pois ajuda o leitor a inferir o conteúdo do TF e a observar se esse conteúdo é interessante ou não para ele. Articulada à avaliação geral e concisa (subfunção 6), a subfunção 2 prepara o leitor para a leitura da resenha e pode motivá-lo a buscar na resenha informações e opiniões sobre o livro resenhado. A avaliação geral e concisa nas produções de domínio satisfatório demonstra a habilidade dos autores dessas produções em delimitar e reelaborar o tema-central do TF1, enquanto avalia.

A organização geral do TF1 (subfunção 7) é descrita em um pequeno número de produções-diagnóstico, o que contribui para a configuração da resenha mas, quando ausente, não prejudica de forma significativa a função do gênero produzido.

Já a especificação do conteúdo de cada parte (subfunção 8) do texto resenhado é imprescindível na resenha para que o leitor saiba qual é o assunto do TF e avalie se esse texto corresponde aos seus interesses. A subfunção 8 é observada nas resenhas iniciais de domínio satisfatório, em que sobretudo a escolha dos verbos revelam a participação ativa dos produtores no momento de descrição.

A especificação do conteúdo de cada parte está presente também nas resenhas iniciais de domínio parcial, contribuindo para que o objetivo de apresentar o conteúdo do TF1 seja atendido. Nas produções de domínio insuficiente, a descrição do conteúdo de cada parte é menos frequente, impossibilitando ao leitor adquirir uma visão geral do TF1.

Especialmente dentre as produções de domínio parcial e insuficiente, há exemplos em que faltam informações importantes de partes do TF1, mas acreditamos que uma das explicações para isso pode ser o desconhecimento dos participantes de que eles iriam produzir uma resenha do livro lido nos dias que antecederam a atividade, e, portanto, a leitura do TF1 sem o objetivo de resenhá-lo posteriormente. Outra explicação pode ser o pouco tempo disponibilizado aos participantes para a atividade (cerca de uma hora e quarenta minutos, correspondente a duas aulas). Vale ressaltar que a seleção de informações é uma das maiores dificuldades dos alunos ingressantes no Ensino Superior (como eram alguns dos participantes na época da coleta de dados), dada sua inexperiência com textos científicos. Portanto, é difícil para esses alunos julgar o grau de relevância das informações (MATENCIO, 2002).

Partes do TF1 são avaliadas (subfunção 10) exclusivamente nas produções de domínio satisfatório, demonstrando leitura cuidadosa desse texto e mais competência argumentativa na elaboração da resenha. Embora não seja obrigatória, a avaliação de partes específicas do texto resenhado, quando apresentada de maneira clara e semanticamente relacionada aos demais movimentos retóricos, contribui para a função da resenha, como percebemos nas produções de domínio satisfatório.

A avaliação geral do TF1 (subfunção 1) é encontrada nas produções-diagnóstico de domínio satisfatório e nas de domínio parcial, funcionando distintamente em cada um dos domínios: no primeiro caso, a avaliação é comprovada na descrição; no segundo caso, ela é, em geral, desvinculada da descrição.

É interessante observarmos que a recomendação do TF1 ocorre apenas nas produções de domínio satisfatório. As produções de domínio parcial e de domínio insuficiente deixam, assim, de cumprir uma das funções centrais do gênero resenha: indicar ou não a leitura do TF1. Possivelmente, a não indicação de leitura do TF1 se deve ao

desconhecimento dessa subfunção e demonstra que o indivíduo não apropriou-se das condições de produção da resenha, projetando como leitoras do seu texto unicamente a pesquisadora e a professora da disciplina onde ocorreu a coleta de dados.

Críticas ao TF1 ocorrem também apenas em produções de domínio satisfatório, o que revela não só a habilidade em concordar e elogiar o texto resenhado, como também analisá-lo e, assim, criticá-lo.

Vemos ainda no quadro 3 a falta de inserção do livro na área (subfunção 5) e de referência a outros materiais (subfunção 9) em todas as produções. Tais subfunções exigem do indivíduo um conhecimento amplo da bibliografia sobre o assunto tratado no objeto da resenha. Logo, era de esperar que as produções-diagnóstico não exercessem as subfunções mencionadas.

O quadro 3 explicita também que nem todas as resenhas iniciais informam a referência bibliográfica (subfunção 1) e o público-alvo do TF1 (subfunção 3). A ausência das subfunções citadas não impede que um texto funcione como resenha. Por outro lado, essa ausência nas produções-diagnóstico analisadas se deve, provavelmente, ao desconhecimento de informações precisas sobre a resenha, decorrentes da inexperiência com a escrita do gênero e de orientações insuficientes na universidade, e de possíveis deficiências no ensino-aprendizagem da resenha, gênero cujo domínio e habilidades requeridas para sua textualização são de grande relevância no Ensino Superior.

Em resumo, nas produções-diagnóstico de domínio satisfatório, a descrição e a avaliação mantêm uma estreita relação semântica, contribuindo para que a textualização do diálogo com o TF1 seja bem sucedida, sendo os argumentos presentes na avaliação apoiados por justificativas. Os produtores com domínio satisfatório da resenha leram o TF1 como é desejável de um estudante na esfera acadêmica: compreender e analisar, passos iniciais para a inserção efetiva na referida esfera e primordiais para a formação crítica. Logo, as produções de domínio satisfatório podem ser consideradas resenhas.

Nas produções-diagnóstico de domínio parcial predominam a descrição, sendo a avaliação construída praticamente sem ancoragem no conteúdo descrito, com argumentos justapostos e/ou ausente de um desenvolvimento do ponto de vista que atribua consistência ao que é defendido. As produções de domínio parcial apresentam características de resumo e, ao final, uma breve opinião geral sobre o TF1 como forma de configurar uma resenha. Nesse sentido, as produções mencionadas se encontram em uma zona de transição entre o resumo e a resenha.

Semelhante ao domínio parcial, as produções-diagnóstico de domínio insuficiente buscam apresentar uma avaliação ao final do texto como forma de configurar uma resenha. Porém, em parte das produções de domínio insuficiente, identificamos a intenção de apresentar uma avaliação, mas, na verdade, há uma apropriação inadequada do conteúdo do TF1. Os informantes tornam as ideias desse texto como próprias, o que impossibilita considerarmos suas produções como resenhas. Em outra parte dos textos, a organização retórica é predominantemente de resumo. As produções possuem domínio insuficiente principalmente pela predominância da descrição, em detrimento da ausência de avaliação do TF1.

O Gráfico **Níveis de Domínio do Gênero Resenha** representa as ações que predominam nas resenhas iniciais do TF1 e os níveis de domínio da resenha que as ações refletem.

O eixo X corresponde às ações identificadas nas produções-diagnóstico e o eixo Y aos níveis de domínio da resenha revelados nessas produções. A ação de **descrever e avaliar** de modo conjunto é realizada nos textos de domínio satisfatório, como demonstra a área delimitada pela linha azul. A ação de **descrever e tentar avaliar**, com predominância da descrição e apresentando uma avaliação superficial situa-se entre a descrição e avaliação conjuntas e a simples descrição. Essa ação é realizada nos textos de domínio parcial, como vemos na área delimitada pela linha verde. A ação de **descrever** sem, efetivamente, avaliar, ocorre nos textos de domínio insuficiente, conforme a área delimitada pela linha vermelha. Tanto as ações realizadas quanto os níveis de domínio são dispostos de modo crescente, de acordo com a complexidade que eles exigem na produção textual

A curva que perpassa os pontos de cada uma das áreas mostra que o domínio da resenha (assim como dos gêneros de forma geral) pode ser infinitamente desenvolvido, pois o produtor tem o potencial de avançar na capacidade de escrever resenhas para além do domínio satisfatório revelado nas produções-diagnóstico.

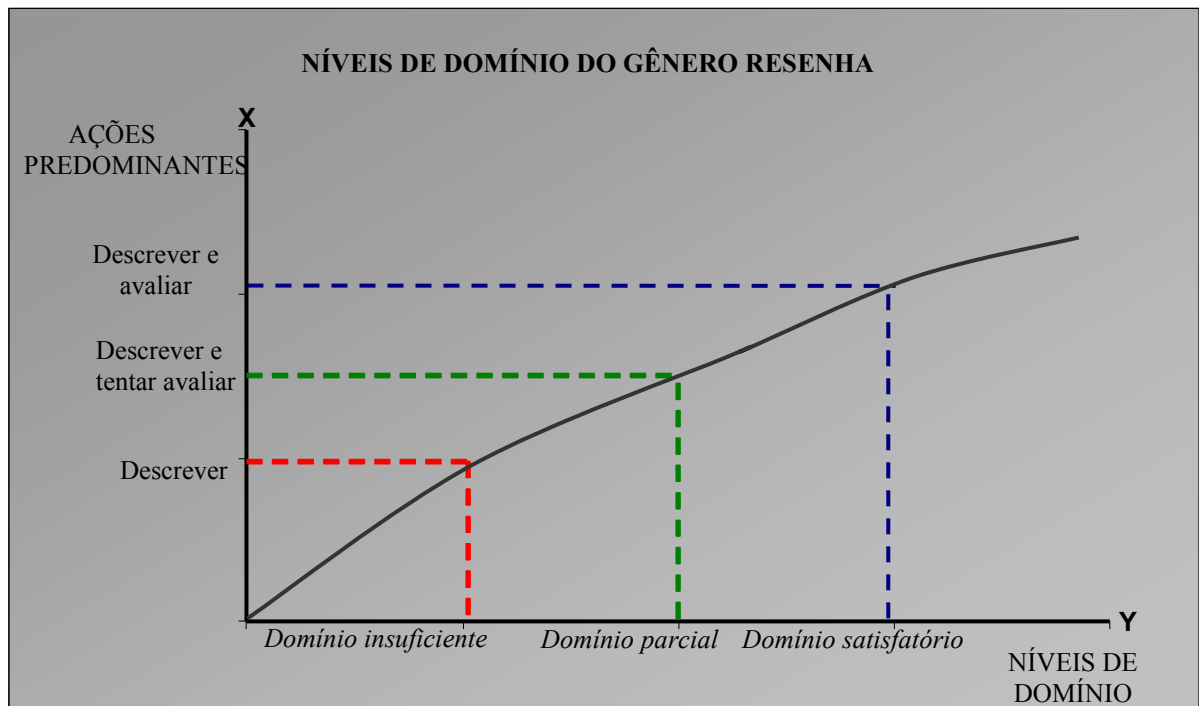


Gráfico 2: Níveis de Domínio do Gênero Resenha

Poderíamos inserir outras variáveis entre os extremos do eixo X, mas preferimos mencionar apenas a variável **descrever e tentar avaliar** por ela ser a mais frequente nas produções diagnósticas.

As resenhas de domínio satisfatório atendem às condições impostas pelo contexto de produção da resenha acadêmica: materializam os objetivos do gênero em apresentar e avaliar; assumem a posição de membro que dialoga com outro mais experiente na universidade; projetam um tipo de leitor do seu texto, principalmente quando recomendam a leitura do livro resenhado; consideram a situação e o tempo da atividade textual. Essas resenhas apresentam em sua planificação as operações discursivas e linguístico-discursivas típicas da resenha.

Diferentemente, as produções diagnósticas de domínio parcial revelam dificuldades dos produtores quanto às condições de produção da resenha. A predominância da descrição nas produções de domínio parcial, juntamente com uma breve avaliação ao final, mostra a apropriação de apenas um dos objetivos do gênero solicitado, bem como uma posição pouco ativa dos participantes como autores de resenhas. A ausência de um ponto de vista detalhado e localizado torna claro o propósito de elaborar um texto mais para atender a uma atividade solicitada em sala de aula do que para convencer um tipo de leitor também pertencente à esfera acadêmica. Quanto às operações discursivas e linguístico-discursivas, algumas são

observáveis nas produções de domínio parcial, como o emprego de mecanismos enunciativos.

Por sua vez, as produções de domínio insuficiente revelam dificuldades dos produtores quanto às representações da resenha e, portanto, também às condições de produção do gênero. Resumir e resenhar são atividades que se confundem, no contexto de uma tensão que é marcada pela tomada de ideias do TF1 como próprias, na tentativa de dialogar com esse texto e avaliá-lo, ou até mesmo por dificuldades no emprego de mecanismos enunciativos que geram uma *ambiguidade de autoria de ideias*¹⁶ apresentadas nas produções-diagnóstico.

Como dissemos no capítulo anterior, a pesquisa contou com vinte e oito (28) participantes, os quais elaboraram resenhas iniciais do TF1. Dentre as vinte e oito (28) primeiras versões das resenhas do TF1, onze (11) demonstram domínio satisfatório do gênero solicitado. Trata-se de um número significativo – aproximadamente 39% das produções. Muitos dos alunos com domínio satisfatório da resenha estavam, na época da coleta de dados, na etapa de conclusão do curso. Em contrapartida, alunos que se encontravam no início da graduação (entre o 1º e 3º período) também demonstraram domínio satisfatório do gênero. Dentre esses alunos, a maioria revelou afinidade com os estudos da linguagem e com a produção textual na etapa de coleta de dados.

Entretanto, a maioria das produções – 61% - apresentam domínio parcial ou insuficiente da resenha, o que supera a nossa expectativa quanto ao domínio da resenha pelos participantes e reafirma a necessidade de escolhermos resenhas produzidas em situações de ensino-aprendizagem para a nossa pesquisa, pois, mesmo alunos em fase de conclusão do curso, além de outro já formado em Jornalismo, revelaram dificuldades na produção do gênero investigado.

A quantidade de produções-diagnóstico inseridas em casa um dos níveis está representada no Gráfico 3:

¹⁶ Denominamos *ambiguidade de autoria de ideias* o fenômeno causado pela falta de delimitação clara da autoria de ideias apresentadas no texto. Alguns autores chamam esse fenômeno de *confusão de vozes*. Acreditamos que a noção de *vozes* é muito ampla e que a expressão *ambiguidade de autoria das ideias* deixa mais claro que o texto possui uma autoria – a do sujeito que o produz - e que essa autoria é construída ativamente a partir de outros discursos, pois o sujeito seleciona os discursos que o constituem, como destaca Bronckart (1999).

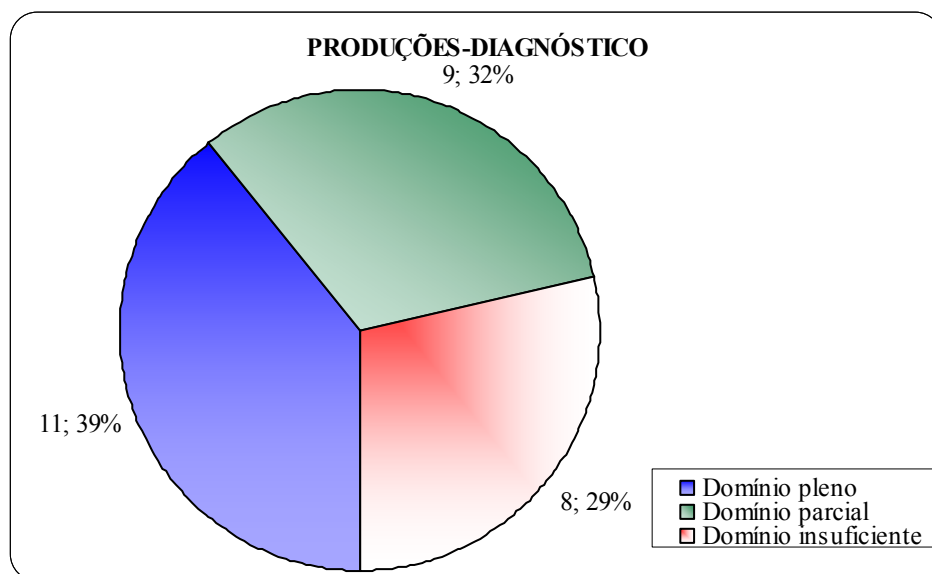


Gráfico 3: **Produções-Diagnóstico**

Com o objetivo de tornar mais clara a caracterização dos níveis de domínio, apresentamos exemplos de resenhas iniciais do TF1, como a de domínio satisfatório a seguir:

RII-P12¹⁷:

“Pesquisa na escola: o que é, como se faz”

11 Com habilidade e bom humor, Marcos Bagno apresenta ao leitor o fascinante processo de se conduzir uma pesquisa na escola. A linguagem é a mais leve possível, tornando a leitura do livro acessível tanto a professores quanto a alunos.

15 O autor desconstrói a errônea ideia de que o papel do professor ao pedir uma pesquisa se resume a dar um título e um prazo para a entrega, com quanto diz na p. 21: “Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual.. –, é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar”. Então, o papel do professor, antes de tudo, é ensinar a pesquisar.

110 Bagno apresenta, passo-a-passo, as etapas de uma pesquisa e explica detalhadamente, desde a formulação do título até a organização da bibliografia. Até mesmo as formas de se apresentar o produto final de uma pesquisa são tratadas no livro.

Como já era esperado, sendo Bagno o notório linguista que é, o autor mostra, na segunda parte do livro, um modo simples e criativo de conduzir os alunos pelo estudo de questões, muitas vezes, problemáticas do português, como o uso da crase.

115 “Pesquisa na escola: o que é, como se faz” é um livro extremamente útil para quem deseja se aventurar pelo caminho da educação no Brasil.

¹⁷ Todos os exemplos de resenhas apresentados nesta dissertação foram reproduzidos tal como nas versões originais, com pequenas alterações apenas na ortografia. As versões originais se encontram nos anexos.

Na resenha inicial RI1-P12 percebemos a adequada apropriação dos objetivos do gênero resenha: o conteúdo do TF1 é apresentado ao leitor e avaliado. O produtor articula a descrição ao seu posicionamento como membro ativo da esfera acadêmica. O posicionamento é marcado principalmente por adjetivos que destacam a relevância do TF1 e reafirmam o que é nele defendido, a exemplo de “leve” (l 2) e de “acessível” (l 3).

Predominam nesse exemplo sequências descritivas com características de sequências argumentativas, a exemplo de “O autor desconstrói a errônea ideia de que o papel do professor ao pedir uma pesquisa se resume a dar um título e um prazo para a entrega” (l 4-5). O produtor se revela nas sequências descritivas, mostrando envolvimento com a leitura do TF1, por meio da adjetivação.

Quanto aos mecanismos enunciativos, percebemos: 1) expressões que indicam o pensamento do autor, como “Marcos Bagno apresenta” (l 1); 2) períodos construídos na forma de discurso direto, a exemplo de “Então, o papel do professor, antes de tudo, é ensinar a pesquisar” (l 9-10), indicando concordância com o que é defendido pelo autor do TF1 (AUTHIER REVUZ, 2004) em “E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar” (BAGNO, 1998, p. 21); 3) informações que confirmam a importância das ideias do autor do TF1 em “Como já era esperado, sendo Bagno o notório linguista que é” (l 14-15). Os mecanismos enunciativos deixam clara a intertextualidade construída na RI1-P13, marcam o diálogo estabelecido com o TF1 e o reconhecimento da relação assimétrica entre o produtor do texto e o autor do livro resenhado, uma vez que a referência ao TF1 é constituída por elementos com valor adjetivo que elogiam e mostram concordância com o texto de origem, como verificamos em

Como já era esperado, sendo Bagno o notório linguista que é, o autor mostra, na segunda parte do livro, um modo simples e criativo de conduzir os alunos pelo estudo de questões, muitas vezes, problemáticas do português, como o uso da crase. (l 15-17).

Em se tratando da organização retórica, os movimentos são integrados na RI1-P12, introduzida pelo movimento de apresentação e avaliação inicial (l 1-3), em que o conteúdo do TF1 e a opinião do produtor mantêm uma estreita relação coesiva e semântica. A produção começa com um comentário geral – “Com habilidade e bom humor” – que subsidia a apresentação do tema. Na apresentação o tema, o adjetivo “fascinante” (l 1) serve para elogiar o TF1. A opinião sobre a linguagem do TF1 (l 2) oferece suporte para que seja indicado o público-alvo desse texto. É interessante percebermos que, segundo o TF1, seu

público-alvo são os professores, mas a avaliação da linguagem empregada nele amplia o seu público-alvo, indicando que sua leitura é acessível também a alunos.

O movimento de descrição e avaliação de partes ocorrem em conjunto (l 4-17). O emprego de “desconstrói” e de “errônea” (l 4) revelam concordância com o TF1. A citação apresentada (l 7-10) ilustra uma ideia com a qual o produtor concorda. No parágrafo posterior, as expressões “detalhadamente” (l 12), “Até mesmo” (l 13-14), “simples e criativo” (l 16) servem como elogios ao TF1. Há ainda o comentário “Como já era esperado, sendo Bagno o notório linguista que é” (l 15) que ancora a informação sobre o assunto abordado na segunda parte do TF1.

A RI1-P12 se encerra com uma indicação de leitura (l 18-19) que funciona como avaliação geral e é decorrente da avaliação de partes realizadas ao longo da produção.

Uma das explicações para a estreita relação estabelecida entre o TF1 e a resenha apresentada pode ser a de que produtor não gosta de resumir sem expressar sua opinião, como declarado no Questionário de Sondagem:

QUESTÃO: Em que tipo(s) de texto (s) você possui mais dificuldade?

RESPOSTA: Resumir. Não gosto de apenas resumir o que o outro escreve sem dar minha opinião. (QS-P12 - Anexo 2)

Vale ressaltar que faltam informações mais precisas sobre as etapas de pesquisa e sobre a segunda parte do TF1. Entretanto, isso não interfere na qualidade do texto produzido, visto que o leitor pode adquirir uma visão geral do TF1 a partir da resenha apresentada.

O emprego das operações discursivas e linguístico-discursivas na RI1-P12 apontam o atendimento às condições de produção. Considerando o produtor dessa resenha como um aprendiz na esfera acadêmica, sua produção demonstra apropriação do conceito das principais características e das habilidades de textualização da resenha, assim como ocorre com as demais produções-diagnóstico de domínio satisfatório.

A RI1-P12 demonstra compreensão e apropriação adequada não só dos propósitos comunicativos da resenha, como também dos propósitos da esfera acadêmica, pois o produtor assume sua posição como membro dessa esfera que se dirige a outros membros com uma finalidade específica: convencê-los a ler o TF1.

Como declaramos anteriormente, os membros de uma dada esfera têm noção acerca dos gêneros que nela circulam. Nesse sentido, provavelmente os participantes dessa investigação sabiam que um dos objetivos da resenha é opinar de maneira a convencer o

leitor. Entretanto, mesmo conhecendo, alguns participantes não dominavam o gênero resenha, dadas suas dificuldades quanto à argumentação e quanto às operações típicas da resenha, como percebemos na RII-P11:

	RII-P11:
11	A obra de Marcos Bagno, “ <u>Pesquisa na escola</u> ”, trata de uma série de tópicos para auxiliar o professor a elaborar uma pesquisa.
15	Ao iniciar a obra, o autor passa a definição e origem da palavra pesquisa e exemplifica-a nas atividades do cotidiano como, por exemplo, ler uma bula ou receita de bolo. Também explica a importância da pesquisa para empresas evoluírem e serem mais eficazes.
110	Bagno ensina como deveria ser a postura de um professor frente a uma pesquisa. Para ele, o mestre precisa a todo momento interagir com seus alunos e estar aberto para possíveis sugestões ou alterações do trabalho. Além disso, o professor, ao passar a pesquisa, deve indicar diversas fontes de consulta, montar um projeto e realizar um cronograma. E um problema constante nas escolas diz respeito à finalidade do trabalho que em muitos casos os alunos não lêem a pesquisa do outro colega, não discutem sobre o assunto e não são expostos os melhores trabalhos, por exemplo, em um mural O [autor] sugere também a participação da comunidade na escola, no sentido de os pais irem passar conhecimentos em forma de palestras para os alunos.
115	Na segunda parte do livro, o assunto passa a ser mais importante por tratar sobre a questão da metodologia de ensino gramatical De maneira que ele propõe a forma como o conteúdo deve ser passado aos alunos e não admite a utilização dos “macetes”.
120	Ao final, são apresentadas [informações sobre a vida] de Monteiro Lobato em diversas fontes. Sendo assim, fica aberto para o leitor refletir que, ao realizar uma pesquisa completa, faz-se necessário ter contato com diferentes fontes, pois cada uma delas terá algo diferente que fará acrescentar o conhecimento.
	Portanto, a obra amplia a visão do professor frente aos conteúdos que irão passar para seus alunos.

Nesse exemplo um dos objetivos da resenha é materializado: apresentar o TF. Salvo algumas construções que expressam sentido diferente do original, através da RII-P11 o leitor pode adquirir uma noção acerca do conteúdo do TF1. Logo, o produtor comprova a leitura do TF1. Mas, como sabemos, isso não é suficiente na produção de resenha, embora necessário. A prática de resenhas e de leitura na esfera acadêmica exige dos estudantes (pelo menos daqueles das Ciências Humanas), além de comprovar leitura, demonstrar um posicionamento com base no conhecimento teórico adquirido em sua formação. Aliás, esse não deve ser um objetivo do Ensino Superior, como também da escola, onde o aluno passa a maior parte de sua vida antes de ingressar na universidade.

As sequências tipológicas da RII-P11 são descritivas em sua maioria. Ao final, há uma sequência argumentativa (l 22-36) com característica de sequência expositiva, uma vez que o ponto de vista é construído a partir da interpretação do TF1. O conector “Sendo assim” (l 22) indica que o ponto de vista é uma conclusão elaborada a partir da descrição anterior. Já a ideia “ter contato com diferentes fontes, pois cada uma delas terá algo diferente que fará acrescentar o conhecimento” (l 22-23), introduzida por “faz-se

necessário” (l 22), é selecionada como uma informação com a qual o produtor concorda. A sequência argumentativa prossegue em “Portanto, a obra amplia a visão do professor frente aos conteúdos que irão passar para seus alunos” (l 25-26), resultante também de uma interpretação. O produtor se mostra mais envolvido com o TF1 do que com sua autoria, fenômeno constatado também por Ribeiro (2005) em tese sobre a encenação discursiva em resumos acadêmicos. Esse fenômeno prejudica a função da resenha quando o produtor limita-se ao TF, sem apresentar uma opinião própria.

No tocante aos mecanismos enunciativos, eles são empregados com sucesso na RII-11, delimitando tanto as ideias do autor quanto as partes do livro, em expressões do tipo “Bago ensina” (l 7); “Na segunda parte do livro” (l 17); “Ao final, são apresentadas” (l 21). O produtor textualiza claramente o diálogo com o livro resenhado, reconhecendo sua posição de produtor textual em fase de aprendizagem na esfera acadêmica e a do autor deste livro como membro desta esfera. Além disso, há coesão entre as partes desse exemplo, gerada pelo emprego de marcadores da progressão textual, como “Ao iniciar a obra” (l 3). “Também explica” (l 5), “Além disso” (l 9).

Os movimentos retóricos básicos da resenha estão presentes na RII-P11: a apresentação do tema (l 1-2), seguida da especificação do conteúdo de cada parte (l 3-22) e da avaliação final (l 22-26). A referência bibliográfica (subfunção 1), também básica em uma resenha, não aparece, mas isto interfere apenas na configuração do gênero, diferente da avaliação geral e concisa (subfunção 6) e da recomendação do livro (subfunção 11), que interfere principalmente no conteúdo e na função do gênero.

O movimento de descrição apresenta algumas ideias centrais da primeira parte do TF1, mas deixa de apresentar outras da segunda parte. Há uma discreta avaliação no movimento de descrição sobre a última parte do TF1: “o assunto passa a ser mais importante” (l 17). Isto aponta a consciência do objetivo da resenha em avaliar o texto-fonte. É importante observarmos que a informação “Ao final, são apresentadas [informações sobre a vida] de Monteiro Lobato em diversas fontes” (l 20-21) é um recurso para a introdução do ponto de vista-, relacionando descrição e tentativa de avaliação.

Todavia, a RII-P11 atende apenas parcialmente ao objetivo principal do gênero resenha: avaliar um livro ou texto, articulando a opinião à descrição do mesmo (MACHADO, 2005). A avaliação de partes específicas (movimento 3) poderia contribuir para a qualidade do texto. A avaliação final (movimento 4) é insuficiente, pois é construída a partir do TF1 sem acréscimo substancial de conteúdo. O trecho

Sendo assim, fica aberto para o leitor refletir que, ao realizar uma pesquisa completa, faz-se necessário ter contato com diferentes fontes, pois cada uma delas terá algo diferente que fará acrescentar o conhecimento. (l 22-24)

tem por base uma ideia do TF1 – a de que se deve recorrer a diversas fontes para a pesquisa na escola – e reelabora essa ideia, explicando-a (“pois cada uma delas terá algo diferente que fará acrescentar o conhecimento”). Do ponto de vista do conteúdo, esse trecho é uma descrição, o que o torna avaliação é a interferência do produtor através da expressão “fica aberto para o leitor refletir”.

De maneira semelhante ocorre no parágrafo final, o qual consiste em uma avaliação que, retomando o objetivo expresso no TF1 - oferecer um manual de instruções para ensinar a pesquisar – limita-se a sinalizar o alcance desse objetivo, através da forma verbal “amplia” (l 25). Essa avaliação contradiz o sentido original, pois o TF1 não focaliza os conteúdos ensinados em sala de aula, mas sim as atividades escolares de pesquisa. Há um equívoco quanto ao sentido original também no trecho “O [autor] sugere também a participação da comunidade na escola, no sentido de os pais irem passar conhecimentos em forma de palestras para os alunos” (l 13-15). O TF1 sugere a participação dos familiares dos estudantes e dos demais envolvidos na comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem, e não apenas a participação dos pais, como afirma a RI1-P11.

Na RI1-P11 o conteúdo é praticamente todo reelaborado do TF1, com pouca intervenção do produtor. No Questionário de Sondagem o produtor reconhece sua dificuldade em expor uma opinião:

QUESTÃO: Você possui alguma dificuldade em produzir um texto? Qual (is)?
RESPOSTA: As argumentações. (QS-P11 -Anexo 2).

A principal dificuldade revelada na RI1-P11 e nas demais produções-diagnóstico de domínio parcial diz respeito à textualização de um posicionamento acerca do TF1, textualização que se inicia no processo de leitura crítica.

Através das produções-diagnóstico de domínio parcial os participantes exercem um dos papéis exigidos como estudante universitário e tem conhecimento do gênero resenha, pois os objetivos de apresentar e avaliar o texto-fonte são perceptíveis nos movimentos retóricos constitutivos dessas produções. Porém, dificuldades em *saber fazer* (MATENCIO, 2003) no tocante ao desenvolvimento de um ponto de vista impedem que os produtores com domínio parcial da resenha dialoguem crítica e ativamente com o leitor através da sua produção. Por outro lado, esse diálogo depende de capacidades adquiridas em um processo

que deve partir do conhecimento dos indivíduos e do pressuposto de que eles podem avançar nessas capacidades (BAZERMAN, 2006). Comprovar a leitura do texto-fonte na produção de resenhas não é suficiente para a função, mas é positivo se for analisado em um contexto mais amplo, como um dos passos para a apropriação adequada desse gênero.

As produções-diagnóstico de domínio insuficiente são apresentadas em **3.3.**, juntamente com as resenhas iniciais do TF2 que também revelam o referido domínio. Tais produções-diagnóstico e resenhas iniciais apresentam dificuldades relativas à intertextualidade, em especial

No próximo tópico, abordamos as resenhas iniciais do TF2, elaboradas após discussões com os participantes da pesquisa sobre a função e forma global do gênero resenha, com base em resenhas iniciais do TF1.

3.2. OS NÍVEIS DE DOMÍNIO NAS RESENHAS INICIAIS DO TF2

Identificar os níveis de domínio nas resenhas iniciais do TF2 – *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman – nos permite refletir sobre esses níveis no contexto de discussões sobre as funções e características da resenha realizadas com os participantes da pesquisa.

Dentre os vinte e oito (28) participantes da investigação, vinte e dois (22) produziram as resenhas iniciais do TF2, que também revelam domínio satisfatório, parcial ou insuficiente da resenha, com características semelhantes às produções-diagnóstico descritas anteriormente.

A maior parte das resenhas iniciais do TF2 de domínio satisfatório apresentam o tema e uma avaliação concisa, descrevem, avaliam o TF como um todo e partes específicas. Na descrição, são delimitados cada um dos capítulos ou articulados os conteúdos apresentados. Merece destaque a constatação de que a crítica ocorre em quase todas as resenhas iniciais do TF2 de domínio satisfatório. É frequente a predominância da crítica no momento de avaliação, o que é bastante positivo, visto que fica clara a execução de ações que ultrapassam a compreensão e avaliação: analisar e, assim, criticar. Os produtores demonstram leitura e posição crítica como autor, agindo através da escrita (BAZERMAN, 2006).

As produções de domínio parcial apresentam o tema e descrevem todas ou algumas partes do TF2; na introdução avaliam brevemente o texto, empregando elementos e

expressões com valor adjetivo. A avaliação de partes está presente em algumas dessas produções, mas geralmente esta avaliação é superficial e desvinculada de outras avaliações realizadas no texto. A avaliação final, ao contrário, não ocorre algumas vezes, mas aparece a recomendação do TF2 com restrições, subfunção que está inserida no movimento de avaliação.

Diferentemente, as produções de domínio insuficiente apresentam o tema e descrevem o TF2. Contudo, a ausência efetiva de avaliação impossibilita que as produções desse domínio funcionem como resenha.

O público-alvo não é mencionado em nenhuma das resenhas iniciais do TF2, ao contrário do que ocorre nas produções-iniciais do TF1. Certamente isso se deve ao fato de o TF2 não indicar de maneira clara seu público-alvo, enquanto o TF1 expressa, em sua contracapa, que é dirigido para professores, como um “manual para ensinar a pesquisar”.

Semelhante ao quadro Organização Retórica das Produções-Diagnóstico, em 3.1., apresentamos a seguir um quadro que indica a presença e a ausência dos movimentos retóricos e subfunções da resenha inicial do TF2.

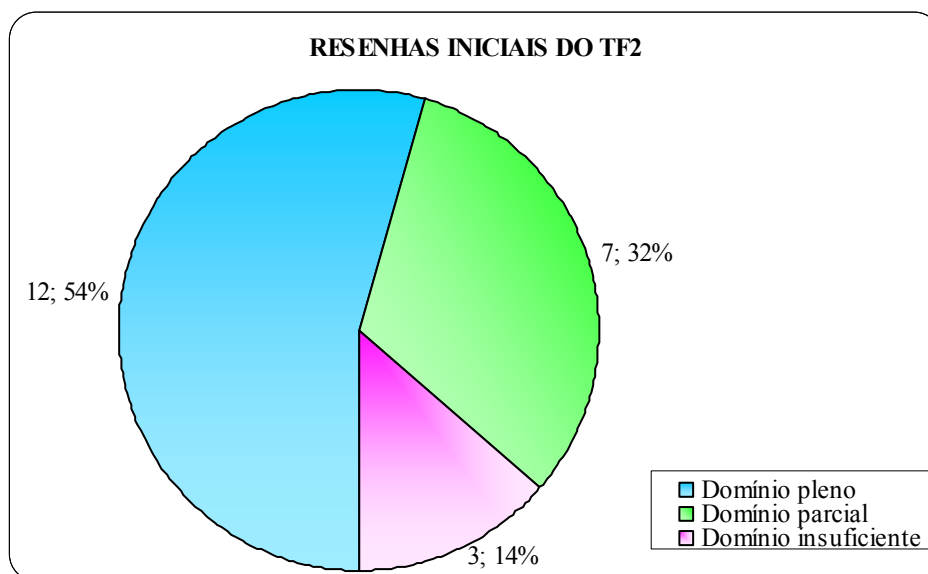


Gráfico 4: Resenhas Iniciais do TF2

A presença do domínio satisfatório na maioria das produções comprova a importância de um ensino-aprendizagem da resenha que oriente os estudantes para a produção desse gênero, à medida que os conduz a refletir sobre o mesmo, como pretendido na sequência didática executada na etapa de coleta de dados. Entretanto, não podemos desprezar o fato de que, embora produções dos domínios parcial e insuficiente se apresentem em menor quantidade na produção inicial baseada TF2 em relação à produção-diagnóstico baseada no TF1, essa quantidade assegura que os estudantes reflitam no contexto de orientações estruturadas em um processo conjunto de leitura, escrita, análise e discussão sobre o gênero, e não simplesmente orientações realizadas no momento da proposta de produção textual

A caracterização dos níveis de domínio revelados nas resenhas iniciais do TF2 pode ser verificada nos exemplos apresentados a seguir, como a RI2-P06:

RI2-P06:

- 11 O livro “Gênero, agência e escrita”, do autor Charles Bazerman, trata da escrita, gênero e leitura no meio escolar. Tais temas são desenvolvidos e caracterizados ao longo de dez capítulos (contando com a introdução) que não possuem uma continuidade, podendo, portanto, serem lidos em uma ordem aleatória.
- 15 A introdução do livro define o que é agência e o seu papel na escrita escolar. O autor ainda ressalta a importância da abordagem social do gênero como uma ferramenta para a construção da escrita. O capítulo 1 relaciona os diversos tipos de gêneros como a forma de cada um reflete o pensamento do seu autor. Bazerman também sugere maneiras de se trabalhar a complexidade dos gêneros na sala de aula. Já no capítulo seguinte, o modelo conversacional na escrita e suas características são o assunto principal merecendo destaque ainda o apontamento do

I 10	autor sobre a avaliação da leitura no contexto da escola. Os capítulos 3 e 4 são, claramente, os mais importantes do livro. O primeiro expõe a temática do “interesse” do leitor junto a um determinado texto apontando, de forma prática, razões que ajudem os alunos a se interessarem por uma leitura que lhes pareça estranha. Já o segundo contextualiza a sala de aula, o aluno e o professor, caracterizando-os de acordo com suas
I 15	funções no processo de aprendizagem institucional Além de esclarecer o papel que cada um desses elementos possui, Bazerman ainda aponta como a escrita retrata uma realização textual das interações humanas. O ponto fraco da obra se encontra, entretanto, nos capítulos 5 e 6. Ambos tratam de ideias pouco elucidativas, abordadas repetitivamente. Os exemplos não correspondem à realidade brasileira, o que os torna desprovidos de qualquer utilidade. Os conceitos de retórica, ciência e tecnologia são mal trabalhados, confundindo muitas vezes o leitor.
I 20	A intertextualidade, tema central do capítulo 7, é detalhadamente explicada e exemplificada. Aspectos como recontextualização, alcance e referência intertextual recebem também a atenção de Bazerman, que os define dentro da análise de textos. Os capítulos 8 e 9
I 25	finalizam a obra sem grande função representativa. O autor volta a tratar de assuntos já antes mencionados como retórica, o texto como instrumento de ação, o papel social dos gêneros, sendo dispensável a leitura desses. Dessa maneira, o livro apresenta características positivas e negativas que devem ser consideradas pelo leitor. Uma vez que o aproveitamento da obra é comprometido por algumas
I 30	partes, o melhor é que o leitor saiba selecionar dentre os temas expostos aqueles que realmente serão úteis dentro de um contexto específico.

A partir da resenha inicial RI2-P06, de domínio satisfatório, o leitor pode adquirir uma noção acerca dos assuntos abordados no TF2 e decidir pela leitura ou não do mesmo. O produtor se apropria adequadamente dos modos de textualização do gênero resenha e assume sua posição de produtor desse gênero na esfera acadêmica, pois interage com o TF2 através da leitura e atesta essa interação na escrita, buscando convencer um público-alvo com argumentos que são articulados à descrição.

Para marcar as ideias do TF2, são empregados diversos mecanismos que se referem: 1) ao autor, como “Bazerman também sugere” (l 8); 2) às partes do TF2, a exemplo de “Já no capítulo seguinte” (l 9); 3) ao livro (“O livro (...) trata” – l 1); ou 4) se emprega a voz passiva, como em “são desenvolvidos” (l 2). A dinamicidade do uso de mecanismos enunciativos contribui para a clareza da intertextualidade, para a coerência e para que a leitura do RI2-P07 seja agradável.

As sequências descritivas predominam nessa produção e apresentam características de sequências argumentativas, relacionado as ideias do TF2 a opiniões sobre ele, destacadas no trecho seguinte.

Os capítulos 3 e 4 são, claramente, os mais importantes do livro. O primeiro expõe a temática do “interesse” do leitor junto a um determinado texto apontando, de forma prática, razões que ajudem os alunos a se interessarem por uma leitura que lhes pareça estranha. (l 12-14).¹⁸

¹⁸ Os grifos nos trechos de resenhas e de atividades apresentadas neste e no capítulo seguinte foram realizados por nós.

A RI2-P06 é introduzida pela apresentação do tema e da organização do TF2. Nesse movimento inicial, é fornecida ao leitor a informação de que a leitura dos capítulos do TF2 pode ser feita aleatoriamente, informação que indica a representação de um leitor, que não conhece o TF2, como é desejável quando se solicita a produção de resenhas na universidade.

Em seguida, são descritos brevemente cada um dos capítulos do TF2. Na descrição da introdução e dos capítulos 1 ao 4 (l 1-18), alguns trechos reafirmam a importância do que é abordado no TF2, como “merecendo destaque ainda” (l 11) e “Os capítulos 3 e 4 são, claramente, os mais importantes do livro” (l 12). O movimento de descrição é marcado, sobretudo, pela reafirmação do TF2.

Ao tratar do capítulo 5 ao capítulo final (l 19-28), a descrição é menos precisa, em detrimento de críticas realizadas. Vale ressaltar que os capítulos 5 e 6 não são claramente apresentados, sendo a crítica a esses capítulos desprovidas de informações que as sustentem, ao contrário do que ocorre no restante da RI2-P06.

A avaliação final é uma conclusão dos movimentos anteriores, tornando mais clara a opinião geral sobre o TF2 (“o livro apresenta características positivas e negativas que devem ser consideradas pelo leitor” – l 29). Além disso, a avaliação final dá suporte para a recomendação com restrições que encerra a RI2-P06: “Uma vez que o aproveitamento da obra é comprometido por algumas partes, o melhor é que o leitor saiba selecionar dentre os temas expostos aqueles que realmente serão úteis para ele em um contexto específico” (l 30-32).

O modo pelo qual o produtor constrói seu posicionamento e retextualiza o TF2 torna explícito seu objetivo em convencer o leitor. Aliás, o produtor parece reconhecer que convencer o leitor é o principal objetivo do gênero resenha, como demonstra no Estudo Dirigido, realizado no tempo decorrente entre a discussão sobre o gênero resenha em sala de aula e a produção da resenha inicial do TF2. Quando questionado sobre o objetivo dos autores de duas resenhas que foram anexadas à atividade, o produtor respondeu que o objetivo dos autores era convencer, o que pode ser constatado nos trechos em destaque:

QUESTÃO: Qual o objetivo do autor [do *texto 1* e do *texto 2*]?

RESPOSTA: T1: convencer o leitor que o livro de Moura Neves vale a pena ser lido.

T2: convencer o leitor a ler a obra de Scherre.

(ED-P06 – Anexo 4)

Na época da produção da resenha inicial do TF2, o produtor tinha conhecimento sobre a função da resenha e também domínio desse gênero. Ao demonstrar uma leitura

crítica do TF2 o produtor provoca um debate que oferece a ele condições de participar ativamente da construção do saber acadêmico. Essa participação torna-se ativa à medida que o estudante desenvolve sua capacidade em expressar opiniões de forma consistente nos gêneros que produz na universidade. Um dos passos para o desenvolvimento da capacidade de opinar em resenhas é avaliar, ainda que de maneira superficial. Se, no processo de ensino-aprendizagem da resenha o estudante inicialmente apenas descrever e retomar ideias de um texto-fonte, mas no decorrer do ensino aprendizagem ele conseguir textualizar sua avaliação, isso já será um passo significativo para o desenvolvimento do estudante como leitor e como produtor textual, conforme verificamos na resenha inicial RI2-P18:

	RI2-P18:
	Resenha do livro: Gênero, Agência e Escrita, de Charles Bazerman.
11	O livro de Bazerman aborda temas importantes sobre a leitura e produção de textos, traz conceitos importantes como gênero, o aluno como agente e sua relação com a escrita.
15	No texto, o autor expõe sua opinião de forma clara dizendo a importância do professor como um apoio e guia para que o aluno consiga adquirir sua maneira de escrever, sem ter que, necessariamente, seguir um padrão autoritário e que desperte e impulsione sua criatividade, sem uma cobrança perfeita para que o aluno não acabe se tornando uma cópia de textos já existentes. Esses seriam apenas uma base.
110	Bazerman conceitua vários termos importantes e fundamentais para que a pessoa se torne um bom leitor e escritor. Um desses termos é a intertextualidade, que são textos baseados em outros textos. O autor expõe esse conceito exemplificando para que o professor saiba ensinar ao aluno a maneira de se fazer e de se reconhecer a intertextualidade presente em um texto.
115	Para Bazerman, “Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”. Conceito que mostra que a escola não é apenas para fins de escolarização, mas sim em todos aspectos da vida, para saber que posição e atitude são apropriadas para o mundo no qual se está engajado naquele momento.
120	Outro tema bastante interessante discutido no livro é o conceito de retórica e sua importância na escrita. A principal preocupação da retórica é “determinar um enunciado eficaz, apropriado para qualquer circunstância particular, O conceito retórico de gênero associa desde a tradição clássica, a forma e o estilo do enunciado com a ocasião ou situação e a ação social realizada no enunciado”.
125	Bazerman está bem alerta para o detalhe de que, assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica, versátil e estar sempre se transformando de acordo com a necessidade.
130	O livro dá ênfase em seu capítulo final ao mistério de como as ações podem ser criadas à distância através de significados criados em um texto. Afirma que, quando os alunos conseguem a compreensão de seus textos por leitores que não fazem parte do seu convívio nem do meio social em que vivem, eles terão alcançado a agência mais profunda da escrita.
	A obra de Bazerman certamente é indicada para estudantes e pesquisadores nas áreas de Educação e comunicação. Contém algumas informações desnecessárias que podem ser descartadas, mas, sem dúvida, apresenta muitos conceitos relevantes para futuros professores apresentarem em sala de aula e para pessoas que querem escrever bem e se fazer entender.

Em primeiro lugar, é relevante perceber que produtor da resenha RI2-P18, de domínio parcial, apresentou domínio insuficiente na produção-diagnóstico, como

demonstramos em 3.3.1. As ideias selecionadas para a resenha inicial do TF2 foram retiradas da introdução e de alguns capítulos do texto-original. Tratam-se de ideias importantes para a compreensão do livro resenhado, mas faltam outras que ofereçam ao leitor uma real noção do que é tratado no TF2.

A autoria de ideias é delimitada por referências ao autor (“o autor expõe” – l 3); ou por referências ao livro (“O livro dá ênfase” – l 26). Em alguns momentos, o conteúdo é reconstruído na forma de discurso direto, indicando concordância com o TF2, como no trecho:

Conceito que mostra que a escrita não é apenas para fins de escolarização, mas sim, em todos os aspectos da vida, para saber que posição e atitude são apropriadas para o mundo no qual se está engajado naquele momento. (l 15-17).

As sequências constitutivas da RI2-P18 são descritivas e, ao final, há uma sequência argumentativa que é justaposta ao conteúdo da sequência descritiva. Algumas sequências descritivas são introduzidas por comentários que, em sua forma, auxiliam na configuração do gênero resenha. No início do texto (l 1-11) os comentários funcionam como opiniões. Em “o autor expõe sua opinião de forma clara” (l 3) o comentário está relacionado à ideia que o sucede (l 3-7).

Também a opinião “Bazerman conceitua vários termos importantes e fundamentais para que a pessoa se torne um bom leitor e escritor” (l 8) introduz uma ideia que ilustra o posicionamento do produtor. Todavia, após esse momento, os comentários são superficiais e desvinculados da avaliação geral, não funcionando, efetivamente, como opiniões, a exemplo de “bastante interessante” (l 18), que apenas introduz uma informação do TF2 mas não explica o porquê de essa informação ser “bastante interessante”. Vemos ainda uma tentativa de opinião em “Bazerman está bem alerta” (l 23) que, funcionalmente, descreve o TF2.

A RI2-P18 se inicia com uma avaliação concisa (l 1-2). O adjetivo “importantes” e outros com sentido semelhante a ele são retomados no decorrer da produção, porém sem uma justificativa clara que torne o posicionamento sugerido pela adjetivação convincente. Depois da avaliação concisa, é apresentado o tema que reúne informações apresentadas na introdução do TF2 (l 3-7). Essa apresentação focaliza um dos aspectos tratados no TF2: a escrita, provavelmente conceito mais próximo da realidade do produtor do que o conceito de gênero e de agência.

A descrição das partes do livro (l 8-29) contempla alguns ensaios do TF2, em ordem aleatória. Fica claro que o produtor selecionou apenas o que pareceu relevante para a sua

realidade de estudante da graduação em Letras. É interessante que o movimento de descrição trata primeiramente da intertextualidade, assunto abordado no sétimo capítulo do TF2. A intertextualidade no gênero resenha só foi discutida em detalhes com os participantes após a produção da resenha inicial do TF2. Logo, o produtor reconheceu a importância da intertextualidade antes mesmo de refletirmos sobre ela, talvez por ter percebido a relevância do assunto através da escrita de resenha.

Após mencionar o capítulo sete, sobre intertextualidade, a RI2-P18 apresenta ideias contidas no primeiro capítulo do TF2 (1 11-22). As citações que retomam essas ideias podem advir de dificuldades em compreender ou retextualizar o texto lido, pois o sentido sugerido pelas citações no TF2 não é explicado na RI2-P18. O movimento de descrição é encerrado com informações sobre o último capítulo do livro resenhado, retiradas da breve apresentação que é feita na introdução do livro pelo seu autor. Um dos trechos da resenha inicial foi retirado do TF2, sem indicação de aspas, conforme destacado no quadro a seguir:

TEXTO-FONTE 2	RESENHA INICIAL 2-P18
<u>O mistério de como as ações podem ser criadas à distância através de significados criados em um texto é o tema do capítulo final (BAZERMAN, 2006, p.21)</u>	O livro dá ênfase em seu capítulo final <u>ao mistério de como as ações podem ser criadas à distância através de significados criados em um texto.</u>

A dificuldade em retextualizar, bem como a de produzir gêneros que envolvam sínteses, é reconhecida pelo produtor da RI2-P18 no Questionário de Sondagem:

QUESTÃO: Em que tipo(s) de texto(s) você possui mais dificuldade?

RESPOSTA: Síntese de algum texto, pois acabo mais copiando o autor do que colocando minhas próprias palavras. (QS-P18 – *Anexo 1*)

O movimento de avaliação final é constituído pela recomendação de leitura com uma restrição: a de que o TF2 “contém algumas informações que podem ser descartadas” (1 30). Todavia, na RI2-P18 são apresentadas informações julgadas importantes pelo produtor. Não é realizada nenhuma crítica que demonstre quais informações são dispensáveis, tornando a opinião do produtor superficial

Em sua forma, a RI2-P18 possui estrutura e estilo de linguagem prototípico do gênero resenha, mas a descrição insuficiente e opinião superficial impossibilitam que tal exemplo seja, funcionalmente, uma resenha. Como as demais produções de domínio parcial, a RI2-P18 se encontra na transição entre o resumo e a resenha.

Os níveis de domínio demonstram apropriação da função da resenha pelos participantes. Através da proposta de produção desse gênero, os participantes buscam empreender uma macro-ação por meio do seu texto, a qual compreende todos os aspectos do gênero e seus objetivos (DELL'ISOLA, 2008). A apropriação dos modos de textualização da resenha ocorre no sucesso da macro-ação, isto é, no atendimento aos propósitos comunicativos da produção e da esfera acadêmica, ao contexto de circulação, ao conteúdo, à organização retórica, às operações discursivas e linguístico-discursivas. Para tanto, é imprescindível, antes de tudo, que o produtor assuma o seu papel de leitor ativo na universidade, até mesmo porque sem uma leitura ativa não há, verdadeiramente, a compreensão (KLEIMAN, 2002), a qual é essencial para a efetiva produção de resenha.

Produzir resenha é uma atividade cognitiva complexa, pois exige do resenhador contextualizar, identificar, compreender, avaliar, analisar, comparar, criticar, etc. Mas isso não basta! Para empreender a macro-ação através da resenha é preciso o desenvolvimento da competência argumentativa, a capacidade de textualizar e de deixar claro, no plano do texto, as fontes das ideias apresentadas. Nas produções analisadas nesta dissertação, a intertextualidade e a exposição de um posicionamento são comumente as maiores dificuldades que prejudicam o sucesso da macro-ação.

Dessa maneira, é válido refletirmos sobre os modos e o lugar em que dificuldades relativas à intertextualidade e a sua relação com opiniões são identificadas nas resenhas iniciais.

3.3. INTERTEXTUALIDADE E DOMÍNIO INSUFICIENTE DA RESENHA

3.3.1. A AMBIGUIDADE DE AUTORIA

Em todas as resenhas iniciais do TF1 (produções-diagnóstico) de domínio insuficiente constatamos a ambiguidade de autoria de ideias, presente na maior parte do texto e/ou na construção do ponto de vista. Quando apresentada na maior parte do texto, a ambiguidade de autoria de ideias não deixa claro para o leitor os limites entre as informações do TF1 e as possíveis opiniões do produtor, Já a ambiguidade de autoria de ideias presente na construção da opinião consiste em retomar informações do TF1 como

única fonte de argumentos, tornando essas informações opiniões próprias. Apresentamos um exemplo em que há ambiguidade de autoria das ideias em todo o texto, inclusive em um pretense ponto de vista:

	RII-P18:
	Pesquisa na Escola: o que é, como se faz (Marcos Bagno)
11	“Pesquisa na escola” é um livro que aborda a forma como é cobrada os trabalhos e pesquisas na escola. Marcos Bagno critica a forma como alguns professores ainda solicitam o trabalho. É dado um determinado tema e pede-se para ser entregue em uma data. E deixa isso por conta do aluno, sem ensinar os métodos de como pesquisar, em que fontes deve-se procurar.
15	Pesquisa é uma palavra que veio do espanhol herdada do latim e significa ao pé da letra: “procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Por isso Bagno critica tanto a forma como os trabalhos são solicitados porque, de acordo com a origem da palavra, a ideia é que a busca seja feita com cuidado e profundidade. Não serve apenas para ser feita de uma forma superficial, para distribuir pontos do semestre, mas para que o aluno adquira conhecimento do tema solicitado.
110	Bagno dá um exemplo de pesquisa sobre vida e obra de Monteiro Lobato. Ele sugere, primeiramente, que haja um projeto para se iniciar a tarefa. Esse projeto permite que o aluno se organize e tenha em mente o que deve priorizar, como: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma, por exemplo. Com o projeto já montado, busca-se o conteúdo da pesquisa, através de enciclopédias, internet, CD-ROM, em biografias, etc.
115	Depois de finalizar o texto com as informações necessárias, é interessante aquilo não ficar apenas entre o professor e o aluno, mas inventar uma maneira interessante de se divulgar o texto. Dessa forma, o pesquisador ficaria mais interessado em fazer um trabalho bem feito, visto que não seria apenas para ele obter pontos em uma matéria, mas sim para que outras pessoas também aprendessem sobre o tema que ele está abordando em seu trabalho.
120	Bagno também fala sobre as variadas formas que a pesquisa pode ser realizada. Não só através desses trabalhos que já são pedidos normalmente na escola, mas sim fazer com que seja algo constante. Por exemplo: toda semana pedir para que os alunos tragam uma notícia de jornal ou revista que lhes pareceu interessante. A notícia pode ser lida e comentada através de um debate. Encorajá-los a falar sobre algo que gostaram ou não gostaram, deixar que eles exponham seu ponto de vista sem reprimir, para que eles se sintam à vontade e não fiquem inibidos. E pode soar esquisito, mas alguns professores reprimem alguns alunos, muitas vezes sendo grosseiros e não conseguindo entender a dúvida ou comentário desses alunos. Esses, por sua vez, que já eram tímidos, passam a ter medo de se expor para o professor, principalmente diante dos colegas que podem fazer com que aquele momento seja extremamente traumático. Por isso, é papel do professor fazer com que isso não aconteça, para que o aluno consiga tirar suas dúvidas e falar a sua opinião sem medo de uma reação ruim ou de fazer com que aquela situação seja constrangedora.
125	Através desse livro do Marcos Bagno foi possível ver a importância real de uma pesquisa que, muito mais do que receber pontos e ser avaliado, o aluno irá adquirir mais conhecimento com relação ao tema estudado e poderá também passar isso adiante. Vai mostrar para o aluno também que pesquisa não é só para a sala de aula, mas para toda a sua vida, para coisas cotidianas, para seu desenvolvimento psicológico e intelectual, para aprender sobre as diferenças que existem no mundo e para ter uma noção de qual caminho será melhor para ele seguir.
130	
135	
140	

A leitura da resenha inicial RII-P18 provavelmente não permite ao leitor ter uma noção real do que é defendido no TF1, o que é causado pela ambiguidade de autoria das ideias e pela reelaboração de algumas informações contraditórias quanto ao sentido do TF1. Portanto, o objetivo da resenha em apresentar um TF não se efetiva na RII-18. O mesmo

ocorre com a avaliação desse texto, que se apresenta no exemplo em questão apenas como uma tentativa mal sucedida. O produtor da RI1-P18 não consegue agir como membro da esfera acadêmica através da sua produção-diagnóstico.

A RI1-P18 é constituído por sequências descritivas e sequências expositivas que em alguns momentos possui coesão e contribui para a coerência, como no parágrafo 2 (l 13-22); e em outros momentos contêm informações de várias seções do TF1 que são justapostas, se referindo a diferentes objetos do discurso, sem uma clara relação semântica. Exemplo disso é o parágrafo 3 (l 25-36): fala-se primeiramente da necessidade de pesquisa constante na escola (l 23-27); depois sobre as relações entre alunos e professor no processo de ensino-aprendizagem (l 27-36).

Vale destacar que há nas sequências descritivas expressões que sinalizam o pensamento do autor do TF1: “Marcos Bagno critica” (l 2); “ele sugere” (l 12-13), etc. Entretanto, a ausência de mecanismos enunciativos próximos ao discurso direto constituinte das sequências expositivas prejudica os efeitos de sentido possíveis de serem construídos acerca do conteúdo do TF1 com base na leitura da RI2-P18, pois informações do TF1 são retomadas sem indicar autoria, o que pode ser constatado no quadro seguinte:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA INICIAL 1-P18
<p>Estas últimas sugestões (...) são um estímulo para que os alunos se manifestem em sala de aula, para que tenham voz e opinião própria. Precisamos derrubar esse mito autoritário de que a escola é o repositório exclusivo do saber, de que só ela tem o que transmitir em termo de conhecimento e cultura! Não existe professor, por mais culto e bem informado que seja, que não tenha sempre o que aprender, não é? (BAGNO,1998, p.59)</p>	<p>E pode soar esquisito, mas <u>alguns professores reprimem alguns alunos, muitas vezes sendo grosseiros e não conseguindo entender a dúvida ou comentário desses alunos. Esses, por sua vez, que já eram tímidos, passam a ter medo de se expor para o professor, principalmente diante dos colegas que podem fazer com que aquele momento seja extremamente traumático. Por isso, é papel do professor fazer com que isso não aconteça, para que o aluno consiga tirar suas dúvidas e falar a sua opinião sem medo de uma reação ruim ou de fazer com que aquela situação seja constrangedora.</u> (l 29-36)</p>

Tal como apresentadas, as ideias destacas no trecho da resenha inicial do TF1 retomam ideias do livro resenhado. Na verdade, elas consistem em uma interpretação equivocada, que contradiz o sentido do que é apresentado no TF1. Além do mais, a RI1-P18 declara em sua produção que “alguns professores reprimem seus alunos muitas vezes sendo grosseiros e não conseguindo entender a dúvida ou comentário desses alunos” (l 30-32), enquanto no TF1 a crítica sugere o sentido de que os professores não são os únicos que possuem o saber. O fato de os alunos se sentirem tímidos e constrangidos na sala de aula

também não é diretamente mencionado no TF1, no qual é defendido que “os alunos se manifestem em sala de aula, (...) tenham voz e opinião própria”.

A organização do conteúdo da RI1-P18 se inicia com a indicação do tema do TF1 (l 1-2), seguida da descrição (l 2-36). No momento da descrição, falta a apresentação da segunda parte do TF1. Em contrapartida, a primeira parte do TF1 é apresentada em detalhes, mostrando dificuldades do produtor em sintetizar o conteúdo. Ainda no movimento de descrição, há um trecho que não deixa claro ao leitor o que o TF1 defende:

Esse projeto permite que o aluno se organize e tenha em mente o que deve priorizar, como: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma, por exemplo. Com o projeto já montado, busca-se o conteúdo da pesquisa, através de enciclopédias, internet, CD-ROM, em biografias, etc. (l 13-17).

A escolha da voz passiva e a impessoalização das ações relacionadas aos verbos empregados impede que o leitor que não conhece o TF1 afirme, com certeza, se o projeto e a busca do conteúdo da pesquisa devem ser realizados pelo professor ou pelo aluno.

Do ponto de vista da estrutura, poderíamos afirmar que temos uma avaliação do texto no parágrafo final (l 37-43) da RI1-P18. Porém, considerando que os gêneros são determinados mais pela função do que pela forma (MARCUSCHI, 2002), o conteúdo do parágrafo apresentado é, em essência, descritivo, pois, embora revele a intenção em expressar um ponto de vista sobre o TF1, apenas retoma ideias desse texto, sem acréscimo de um posicionamento. Temos, portanto, um exemplo de produção textual em que o indivíduo que a elaborou tenta produzir uma resenha, mas não consegue materializar a função desse gênero no plano do texto, produzindo, na verdade, um resumo.

Observemos a conclusão do RI1-P18, comparando-a com trechos do TF1:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA INICIAL 1-P18
<p>(1a) <u>O professor pede uma pesquisa ao aluno. Ela a faz do jeito que pode e leva-a para o professor. Este passa os olhos pelo trabalho, dá uma nota e o devolve ao aluno. É ou não é um absurdo? (...) A pesquisa tem que dar aquela contribuição de que já falamos, para o aperfeiçoamento intelectual do indivíduo, da turma, da escola, da comunidade...</u> (BAGNO, 1998, p. 31)</p> <p>(2a) Em resumo, podemos dizer que <u>a pesquisa está presente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>no dia-a-dia, nas ações mais corriqueiras;</u> • <u>no desenvolvimento da ciência;</u> • <u>no avanço tecnológico;</u> • <u>no progresso intelectual de um indivíduo.</u> 	<p>Através desse livro do Marcos Bagno foi possível ver a importância real de uma pesquisa que, (1b) muito mais do que receber pontos e ser avaliado, o aluno irá adquirir mais conhecimento com relação ao tema estudado e (3b) poderá também passar isso adiante. (2b) Vai mostrar para o aluno também que pesquisa não é só para a sala de aula, mas para toda a sua vida, para coisas cotidianas, para seu desenvolvimento psicológico e intelectual, para aprender sobre as diferenças que existem no mundo e para ter uma</p>

<p>(...) (3a) <u>Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura</u> – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual.. –, é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar. (BAGNO, 1998, p. 21)</p>	<p>noção de qual caminho será melhor para ele seguir. (1 37-43)</p>
---	---

O início da conclusão (1b) é reelaborado com base em duas ideias presentes no primeiro fragmento (1a) do TF1: 1) a crítica à prática de o professor solicitar uma pesquisa simplesmente para dar nota; 2) e a defesa de que a pesquisa tem de contribuir para o desenvolvimento do aluno, da turma, da escola e da comunidade. As únicas ideias que revelam o posicionamento do produtor são “foi possível ver a importância real de uma pesquisa”, demonstrando elogio ao TF1.

Já a ideia expressa em “poderá passar isso adiante” (3b) refere-se à expressão do TF1 “Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura” (3a). Também a defesa de que a pesquisa está presente na própria vida e no desenvolvimento intelectual de um indivíduo (2a) retoma o TF1, como percebemos em (2b). A conclusão da RII-P18 limita-se ao ponto de vista do texto resenhado.

A RII-P18 se constitui unicamente pelo conteúdo do TF1. Ela é organizada em sequências descritivas, expositivas e sem posicionamento efetivo do produtor. Embora o produtor demonstre conhecimento da função da resenha em avaliar, através do estilo e do elogio presentes na conclusão do seu texto, esse conhecimento não garante o domínio do gênero solicitado para produção. Como já afirmamos, dominar o gênero resenha depende do desenvolvimento conjunto de competências e habilidades durante o processo de produção textual, como a exposição de opiniões consistentes e a leitura, essa aqui entendida como “apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito” (DELL’ISOLA, 1988, p. 38). E transformar significados pressupõe, antes, avaliar, analisar, refletir.

A tentativa de construção de um ponto de vista na RII-P18 revela, em primeiro lugar, a simples decodificação (KLEIMAN, 2001; 2002) e apreensão do TF1 sem efetiva compreensão que permitisse ao produtor reconstruir o significado desse texto, e não tornar ideias dele como próprias. Os problemas de leitura são confirmados ao longo da RII-P18, com a seleção de informações que parecem apenas detalhar partes específicas do TF1 e, conseqüentemente, ausência de informações relacionadas ao objetivo declarado pelo TF1.

Em segundo lugar, a tentativa mal sucedida em construir um ponto de vista no exemplo analisado demonstra pouco desenvolvimento da competência argumentativa na produção de resenha. Essa tentativa demonstra também dificuldades em empregar mecanismos enunciativos, dificuldades essas que, nas resenhas iniciais do TF1, prejudicam o reconhecimento e a clareza do ponto de vista.

O produtor do exemplo apresentado, que na época da coleta de dados se encontrava na fase final do curso, não assume em sua escrita total nem parcialmente a posição de membro que lê ativamente, compreende, avalia e retextualiza discursos gerados na esfera acadêmica, da qual ele participa quando empreende essas três ações, sendo a leitura o ponto de partida. Nesse sentido, vale lembrar que a leitura é uma atividade contextual (DELL'ISOLA, 1998; KOCH, 2002), e, assim sendo, sua prática depende da incorporação dos propósitos comunicativos e das características da esfera em que ela se realiza, como sugere Bazerman (2006).

No capítulo 1, vimos que a intertextualidade e a exposição de um ponto de vista consistente são aspectos centrais na resenha e na esfera acadêmica. Portanto, sem esses aspectos não há participação efetiva do indivíduo na divulgação e produção do conhecimento científico.

Reconhecemos que delimitar com clareza a autoria das ideias na resenha não é uma atividade fácil nem mesmo para pós-graduandos, membros mais experientes na esfera acadêmica. Reconhecemos também que oferecer ao leitor essa clareza nem sempre é possível. Por outro lado, defendemos que as dificuldades do produtor em empregar mecanismos enunciativos e as dificuldades do leitor em identificar a autoria por poderiam ser minimizadas se houvesse mais atenção para essas dificuldades no ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos, posição que é assumida também por Machado (2003; 2005) e por Oliveira (2004). Vejamos a seguir um trecho de resenha publicada em periódico brasileiro da área de Linguística¹⁹ do Brasil e escrita por um estudante de graduação, na época da sua publicação, conforme dados fornecidos pela Plataforma Lattes (www.lattes.cnpq.br):

¹⁹ RÚBIO, C. F. *DELTA*, São Paulo, EDUC, v. 22, n. 1. p. 223-225, 2006. Resenha de: SCHERRE, Maria Marta Pereira. 2005. *Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial

	RES:
11	(...) Ao mesmo tempo em que os trata individualmente, como concepções propriamente ditas, a autora não deixa de relacioná-los entre si. Além desses fatores, considerados estruturais, pois compõem a individualidade do falante, há os funcionais, resultantes das interações sociais, e os linguísticos, tais como ambiente fonológico e estrutura morfossintática. Penso que você, professor, pôde perceber como é complexo estudar a variação linguística. É tão complexo quanto analisar o próprio ser humano.
15	(.....)
110	Ao longo do texto, o conceito de competência é mencionado várias vezes. Por isso a necessidade de distinguir os conceitos de competência linguística e competência comunicativa. Chomsky, um importante linguista, propôs a dicotomia competência / desempenho, em que a competência – assim como a língua, na perspectiva saussuriana – é uma abstração comum a uma comunidade de fala. A esse conceito, Chomsky acrescentou a referência à noção de conjunto de regras capazes de gerar sentenças bem-formadas dentro da língua. Mas é Dell Hymes quem propõe a definição de competência comunicativa. Para ter competência comunicativa, o falante tem de conhecer as normas sociais que definem a adequação da fala. E é a ideia de competência comunicativa que torna claro o papel da escola: quando chegam à escola, as crianças falam bem sua língua materna; têm, portanto, competência linguística. [grifos nossos]
115	

Na primeira parte em destaque (1 5-6) a resenhista se apropria do estilo de linguagem utilizado no livro resenhado, dificultando para o leitor reconhecer a autoria da ideia apresentada. Essa prática se aproxima da intertextualidade estilística mencionada por Koch et alli (2007), em que o produtor de um texto se apropria do estilo de outro, com o objetivo de repeti-lo, imitá-lo ou parodiá-lo. No trecho destacado, o resenhista parece não só repetir e imitar o TF, mas, sobretudo demonstrar concordância com o que é defendido.

Na segunda parte destacada, não é possível afirmar, com certeza, se a informação apresentada se refere ao texto resenhado ou se é uma menção realizada pela autora da resenha. Essa ambiguidade de autoria deixa nítida a importância de um ensino-aprendizagem que considere a construção da intertextualidade, marcada não só na resenha, como em outros gêneros cujas habilidades são semelhantes àquelas exigidas para sua produção, a exemplo da fundamentação teórica presente em dos artigos e ensaios acadêmicos, monografias, dissertações, teses, etc.

3.3.2. SELEÇÃO E APROPRIAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO TEXTO-FONTE

Nas resenhas iniciais do TF2 de domínio insuficiente não há um ponto de vista do produtor. Essas produções apresentam características que não são de resenha, mas também não são de resumo, como na RI2-P16:

RI2-P16:

BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

- 11** Quando questionados sobre o porquê de não escreverem, alunos e até mesmo adultos norte-americanos respondem: “Eu não sou Shakespeare. Eu não sou Heminglley”. Parece que é a partir dessa resposta que Charles Bazerman lança uma interessante discussão acerca de “Gênero, agência e escrita”, nome que recebe o livro. E é em meio a essa discussão que
- 15** Bazerman propõe novas formas, tanto de ensinar quanto de aprender, aprender a ler, a escrever e diria mais, o autor propõe que aprendamos a ser autênticos no momento da escrita, que nos permitamos ter esta “ousadia”.
- Primeiramente, Bazerman diz que “a distância entre a escrita estudantil e o que lêem obscurece a agência do aluno”, isto é, lêem textos tão autoritários, tão além do seu nível de escrita, que isso os inibe a se portar como verdadeiros agentes no momento em que escrevem. E
- 110** a culpa disso estaria na tradição, que elege sempre um ou alguns como o(s) melhor(es) escritor(es), melhor(es) texto(s). Enfim, tradição que coloca o melhor como padrão, ocupando, portanto, um verdadeiro pedestal, e deixando assim os demais como sendo à parte, apenas como os demais. E é esse distanciamento que a tradição impõe de geração em geração que, segundo Bazerman, dificulta a agência.
- 115** Na obra, por exemplo, discute-se o fato de como o aluno tem aprendido a escrever e a ler, de como tem sido esse primeiro contato do aluno com a escrita e a leitura. Preponderantemente, na escola, não se tem uma liberdade de escrita ou de leitura, lê-se ou escreve-se pura e simplesmente por obrigação, para agradar a um superior, ou ainda, pior, para ser avaliado e obter-se, no fim, uma nota. É dessa metodologia antiquada que parte todo o
- 120** problema e que os alunos, portanto, são tão cedo abdicados da maravilha que é se tornar um escritor agente no meio social em que vive.
- Daí vem uma proposta de Charles Bazerman para os professores. O aluno, ao ler, ao escrever, precisa de autenticidade, de liberdade, liberdade para discordar, para concordar, liberdade para acrescentar opiniões novas, enfim, liberdade para se portar como verdadeiro
- 125** agente, engajado no seu meio social. Só assim, obter-se-á um resultado eficaz no ensino. Logicamente, isso não quer dizer que o aluno tem que ler e escrever somente o que gosta, mas que pelo menos ele tenha a chance de desenvolver o senso crítico, não apenas concordar com tudo o que lhe diz o mestre e ser inibido até mesmo de errar [sic], com receio dos que corrigirão.
- 130** Enfim, concluindo com as brilhantes palavras de Bazerman: “Evidentemente, é dentro dos alunos que o processo de aprendizagem acontece, mas é dentro do professor, o qual se posiciona na conjunção de forças acima e abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas” (p. 56). Está, portanto, na sala de aula e, especificamente, nas mãos do professor, o caminho para se formar agentes verdadeiros, escritores autênticos e conhecedores de
- 135** que o gênero é contexto, é social. E, humildemente, pedindo licença ao ilustríssimo Charles Bazerman, colocaria um adendo no título da tradução: *Gênero, Agência e Escrita, quebrando paradigmas*; leia e verá.

O exemplo indica que o produtor busca descrever cuidadosamente as informações que são selecionadas do TF2. Porém, essas informações referem-se apenas à abordagem da leitura, da escrita e, de modo mais discreto, da agência, conduzindo o leitor a entender que esses são os únicos conteúdos presentes no TF2. Nesse sentido, a descrição do TF2 é insuficiente, como resultado de uma leitura superficial ou equivocada.

A RI2-P16 demonstra uma seleção de ideias com base apenas naquilo que parece interessante ao produtor, ignorando que o leitor precisa ter uma noção acerca da discussão realizada em todo o TF2. O produtor não exerce práticas exigidas na elaboração de textual: a de escritor ativo e leitor interno do próprio texto (SAUTHUCK, 2003).

As sequências descritivas que apresentam o TF2 são articuladas a sequências expositivas construídas na forma de discurso direto, por meio do qual o produtor reafirma o conteúdo apresentado e atribui ao TF2 ideias que não estão presentes nele, a partir de uma interpretação equivocada, semelhante ao que Marcuschi (2008) denomina de *horizonte indevido* de leitura. Esse tipo de interpretação é constatado a seguir:

TEXTO-FONTE 2	RESENHA INICIAL 2- P16
<p>“(…) O ônus da tradição, contudo, pode parecer muito pesado para os alunos iniciantes e, até mesmo, para as pessoas mais escolarizadas. (1a) <u>A tradição dá muito valor a certos padrões de excelência. As escolas, com razão, selecionam os melhores escritos (2a) para serem passados para as próximas gerações (…)</u> <u>A distância entre a escrita estudantil e o que lêem obscurecem a agência do aluno.</u>” (BAZERMAN, 2006, P. 17-18).</p>	<p>“(…) (1b) <u>E a culpa disso estaria na tradição, que elege sempre um ou alguns como o(s) melhor(es) escritor(es), melhor(es) texto(s). Enfim, tradição que coloca o melhor como padrão, ocupando, portanto, um verdadeiro pedestal, e deixando assim os demais como sendo à parte, apenas como os demais. (2b) <u>E é esse distanciamento que a tradição impõe de geração em geração</u> que, segundo Bazerman, dificulta a agência.” (1 10-15)</u></p>

A ideia expressa em (1b) corresponde ao que é dito em (1a), mas o trecho “ocupando, portanto, um verdadeiro pedestal, e deixando assim os demais como sendo à parte, apenas como os demais” extrapola o sentido sugerido pelo TF2, pois nesse texto é afirmado que as escolas têm “razão” em selecionar os melhores textos. O “distanciamento” mencionado em (2b) não ocorre entre os melhores escritores ou os melhores textos, como aponta a RI2-P16, mas sim entre os textos que os alunos escrevem e aquilo que eles leem, segundo o TF2.

Nas sequências descritivas, o produtor se refere ao autor ou ao livro, como em “o autor propõe” (l 6) e em “Na obra, por exemplo, discute-se” (l 16). Nas sequências expositivas não há mecanismos de delimitação de ideias, mas a referência ao autor ou à obra que introduz as descrições apresentadas antes dessas sequências possivelmente causa no leitor – que não conhece o TF2 – a impressão de que as ideias apresentadas estão presentes no TF2, o que não é verdade, como vimos anteriormente. O duplo estilo de linguagem adotado, de articulação entre discurso direto e indireto, prejudica a clareza da intertextualidade na RI2-P16.

Quanto à organização retórica, inicialmente é retomada uma ideia presente na introdução do livro, acompanhada de uma citação (l 1-2). Com base nessa ideia, é apresentado o tema central do TF2, classificado como “interessante” (l 3). No trecho “e diria mais” (l 5-6) percebemos a interferência do produtor no conteúdo retextualizado.

O movimento de descrição (l 8-35) contempla informações retiradas da introdução e de alguns capítulos do TF2. Se observássemos a RI2-P16 apenas em sua configuração, o

movimento de descrição se encerraria no penúltimo parágrafo, e o último parágrafo consistiria em um movimento de avaliação final. Mas, como a forma depende da função, o movimento de descrição compreende também parte do que é expresso no encerramento da RI2-P16, pois o produtor busca avaliar o TF2, mas esse texto é apenas elogiado em “brilhantes palavras de Bazerman” (l 30), como recurso para introduzir, novamente, o conteúdo do TF2. O único momento em que o produtor efetivamente se coloca é na sugestão “E, humildemente, pedindo licença ao ilustríssimo Charles Bazerman, colocaria um adendo no título da tradução: ‘Gênero, Agência e Escrita, quebrando paradigmas’; leia e verá” (l 35-37). A sugestão está sintaticamente conectada ao que é dito anteriormente, mas não possui relação clara de sentido com o que é descrito na RI2-P16.

Os textos analisados neste capítulo comprovam que os modos como os produtores leem e retextualizam o TF, são sinalizados nas estratégias intertextuais identificadas na resenha. As estratégias intertextuais, por sua vez, mostram as ações empreendidas pelos indivíduos conforme os objetivos próprios da resenha e da esfera acadêmica. Na próxima seção, abordamos as estratégias intertextuais apresentadas nas produções-diagnóstico baseadas no TF1 e nas resenhas iniciais do TF2.

Tratamos na próxima seção das produções iniciais do TF2, elaboradas após discussões com os participantes desta pesquisa sobre o gênero resenha.

3.4. ESTRATÉGIAS INTERTEXTUAIS E NÍVEIS DE DOMÍNIO

A capacidade em mobilizar estratégias intertextuais durante a escrita de resenhas é essencial para a função desse gênero. Tal capacidade depende do grau de conhecimento do gênero investigado e do seu domínio. Como classificamos no segundo capítulo, as estratégias intertextuais observadas neste trabalho são:

- Paráfrase por **retomada** de fragmentos do texto-fonte. Em alguns casos, o estilo de linguagem do TF também é retomado, sem acréscimo de opinião;
- **Síntese** de informações do texto-fonte, que são interligadas em um mesmo período ou movimento retórico;

- **Reformulação** do conteúdo com acréscimos pessoais do resenhador (avaliações e comentários): o resenhista articula o discurso do texto-fonte ao seu discurso, que é marcado por meio de palavras e expressões com valor adjetivo;
- **Citação** de fragmentos do TF;
- Emprego de **expressões** do TF.

A **retomada** é a estratégia mais empregada nas resenhas iniciais, o que pode ser explicado pela inexperiência dos participantes com a produção de resenhas e com a leitura realizada para fins de comprovação em um gênero escrito. Nas produções de domínio satisfatório, a retomada introduz ou justifica o ponto de vista, combinada com a avaliação, ou desenvolve o pensamento do TF, combinada com outras estratégias. É comum também a ocorrência da retomada em conjunto com a avaliação nas produções de domínio parcial. Segue um exemplo da estratégia de retomada em produções de domínio satisfatório:

TEXTO-FONTE 2	RESENHA INICIAL 2 – P12
“[Gêneros] são <i>frames</i> para a ação social (...). <u>Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.</u> ” (BAZERMAN, 2006, p.23)	“Bazerman atribui ação à escrita. <u>Ela é uma ferramenta que nos permite compartilhar nossos pensamentos, interagir com outras pessoas, influenciar e cooperar em nosso meio social</u> ” (RI2-P13)

A ideia em destaque na RI2-P12 retoma o fragmento destacado do TF2 e desenvolve o conteúdo sintetizado no trecho “Bazerman atribui ação à escrita”. A RI2-P12 demonstra um *horizonte máximo* de leitura (MARCUSCHI, 2008), isto é, o trecho em destaque do TF2 não é apenas parafraseado, mas detalhado na produção apresentada. Apesar do detalhamento, vale ressaltar que a RI2-P12 afirma que a escrita “nos permite compartilhar nossos pensamentos”, enquanto no TF2 os gêneros – e não a escrita em si – “**moldam** os pensamentos”. A substituição de “moldam” por “compartilhar” distorce o sentido do texto original.

Nas produções de domínio insuficiente, a estratégia de retomada é empregada também com o objetivo de avaliar o texto-fonte, construída na forma de justaposição de períodos e mostra uma “tentativa” de apresentar uma opinião, como na RI2-P18, em que o produtor busca configurar uma opinião a partir da retomada dos trechos sublinhados do TF1:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA INICIAL 1-P18
<p>Em resumo, podemos dizer que a pesquisa está presente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1a) <u>no dia-a-dia, nas ações maiscorriqueiras;</u> • no desenvolvimento da ciência; • no avanço tecnológico; • (2a) <u>no progresso intelectual de um indivíduo.</u> <p style="text-align: right;">(BAGNO,1998, p.21)</p>	<p>Vai mostrar para o aluno também que pesquisa não é só para a sala de aula, mas (1b) <u>para toda a sua vida,</u> para coisas cotidianas, (2b) <u>para seu desenvolvimento psicológico e intelectual</u></p>

A **síntese** também é frequente nas resenhas analisadas. O seu emprego exige do produtor um trabalho cognitivo mais complexo do que a retomada, pois essa é construída com base apenas na substituição de termos e expressões, ao passo que a síntese envolve estratégias de sumarização, constituídas pela substituição de termos, generalização e reconstrução de informações (VAN DIJK e KINTSCH, 1983). A maior incidência da síntese em produções de domínio satisfatório e parcial se deve, possivelmente, a essa complexidade. Em ambos os tipos de produção-diagnóstico, ela está relacionada à avaliação, introduzindo-a ou justificando-a, como na parte em destaque do RI1-P11:

Na segunda parte do livro, o assunto passa a ser mais importante por tratar sobre a questão da metodologia de ensino gramatical. De maneira que ele propõe a forma como o conteúdo deve ser passado aos alunos e não admite a utilização dos “macetes”. (RI1-P11).

Nesse exemplo, a síntese justifica a opinião sobre a importância do assunto tratado no TF1, expressa em “o assunto passa a ser mais importante”. Ao contrário, no domínio insuficiente, a síntese apenas descreve e não mantém relação com as demais estratégias.

A **reformulação**, por sua vez, está presente em produções de domínio satisfatório e em produções de domínio parcial. Ela descreve e avalia o TF, sendo integrada às demais estratégias. O emprego dessa estratégia pressupõe a habilidade em construir a retomada e a síntese. Além disso, a reformulação envolve as estratégias cognitivas de substituição ou generalização e reconstrução, acrescentando comentários pessoais ou expressões de valor adjetivo, a fim de revelar um ponto de vista sobre o TF. Portanto, a reformulação exige operações mais complexas do que as demais estratégias, o que pode explicar sua menor frequência nas resenhas iniciais. Na RI1-P12 a reformulação predomina:

Bagno apresenta, passo-a-passo, as etapas de uma pesquisa e explica detalhadamente, desde a formulação do título até a organização da bibliografia. Até mesmo as formas de se apresentar o produto final de uma pesquisa são tratadas no livro. (RI1-P12)

Ao mesmo tempo em que apresenta o conteúdo do TF1, a RI1-P12 marca um posicionamento sobre o que é apresentado, por meio das expressões “detalhadamente” e “Até mesmo”.

A **citação** é empregada em todos os domínios, para desenvolver ou ilustrar o pensamento expresso em trechos construídos a partir da retomada ou da síntese. Salvo uma exceção, nas resenhas iniciais a citação não é articulada ao movimento de avaliação, o que aponta a dificuldade em opinar de modo mais preciso (lembramos que apenas cerca da metade das produções realizam avaliações específicas) e também de assumir um ponto de vista dialogando com o TF1 por meio do gênero resenha. A seguir, um exemplo de citação em texto de domínio parcial:

Para Bazerman, “Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar”. Conceito que mostra que a escrita não é apenas para fins de escolarização, mas sim em todos aspectos da vida, para saber que posição e atitude são apropriadas para o mundo no qual se está engajado naquele momento. (RI2-P178).

Na RI2-P18, a citação está articulada à retomada do TF2 e ocorre no movimento de descrição.

Curiosamente, nos textos de domínio insuficiente, as citações aparecem no momento em que os produtores tentam apresentar uma opinião, mas simplesmente tornam as ideias do texto original como próprias, a exemplo da RI2-P16:

Enfim, concluindo com as brilhantes palavras de Bazerman: “Evidentemente, é dentro dos alunos que o processo de aprendizagem acontece, mas é dentro do professor, o qual se posiciona na conjunção de forças acima e abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas” (p. 56). Está, portanto, na sala de aula e, especificamente, nas mãos do professor, o caminho para se formar agentes verdadeiros, escritores autênticos e conhecedores de que o gênero é contexto, é social. (RI2-P16).

Nesse caso, a citação reafirma o TF2, demonstrando concordância. Ela é articulada à retomada, no movimento de avaliação, essa construída unicamente com base no TF2.

Por último, **expressões** do TF apresentam esse texto e revelam concordância do produtor ou deixam claro que as expressões utilizadas refletem a opinião do TF, e não produtor da resenha. O uso de expressões se dá no interior da estratégia de retomada ou na síntese, nas produções de domínio satisfatório e parcial, como verificamos na RI2-P09:

Posicionando o sujeito entre a força do que já foi dito e a expressão de um enunciado “novo”, Bazerman defende a importância do estudo da intertextualidade. (RI2-P09).

Possivelmente, o conceito entre aspas presente no interior da síntese, discutido no TF2, é empregado como forma de destacar a importância desta discussão ou até mesmo se isentar dela.

Nas produções de domínio insuficiente, as expressões aparecem como “tentativa” de opinião, o que revela a dificuldades quanto à textualização de um ponto de vista. O trecho a seguir ilustra o emprego de expressões em uma produção do referido domínio:

Apegar a regras e eleger um “certo” e um “errado” é fácil, fácil e incoerente assim como as incoerências do Brasil, que, regido por uma “elite” que é minoria, deixa tanto a desejar no ensino público atual e que, segundo Bagno, deixa esse ensino simplesmente e”entregue á mesma sorte infeliz de outros serviços fundamentais que é dever do Estado oferecer a seus cidadãos, de que ele tanto cobra e a quem oferece tão pouco”. (RI1-P12).

Há uma estratégia de retomada, constituída pela citação do parágrafo final do TF1 e por expressões retiradas de ideias presentes em sua parte final O trecho encerra a produção e sinaliza a dificuldade em explicitar um posicionamento, o qual se limita ao que é afirmado no TF1.

O Gráfico 5 a seguir, Níveis de Domínio nas Resenhas Iniciais, lembra a quantidade de resenhas do TF1 e do TF2 inseridas em cada um dos níveis de domínio. Esse Gráfico pretende auxiliar a leitura do Gráfico posterior, Estratégias Intertextuais e Níveis de Domínio, que explicita o emprego das estratégias intertextuais nas resenhas iniciais do TF1 e do TF2 e em quais níveis de domínio elas ocorrem:

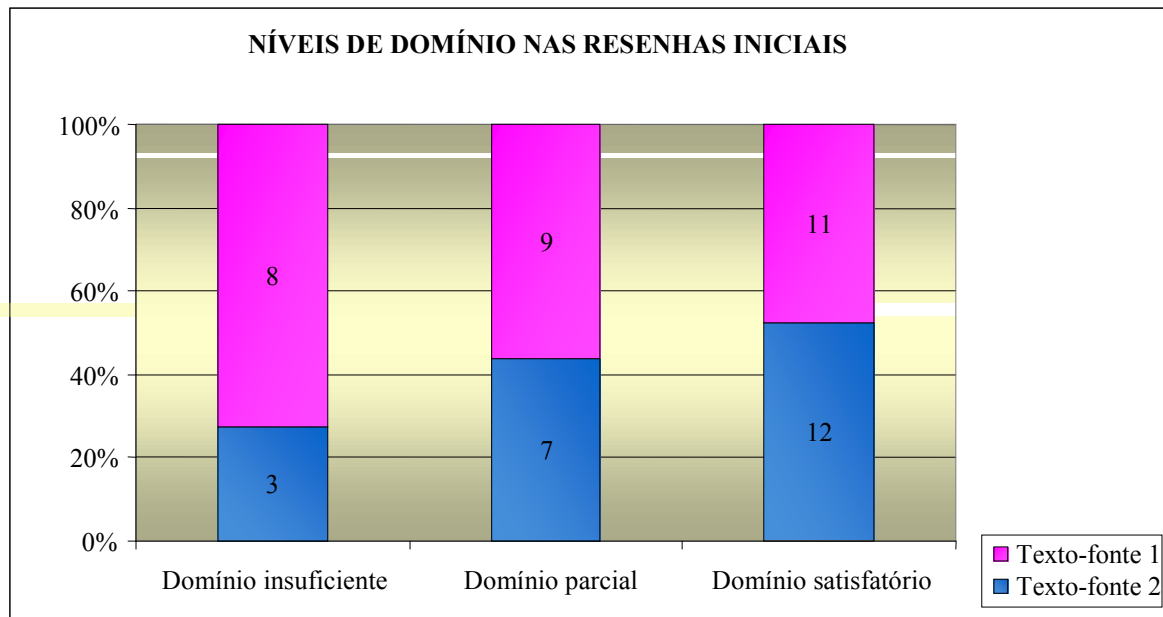


Gráfico 5: Níveis de Domínio e Resenhas Iniciais

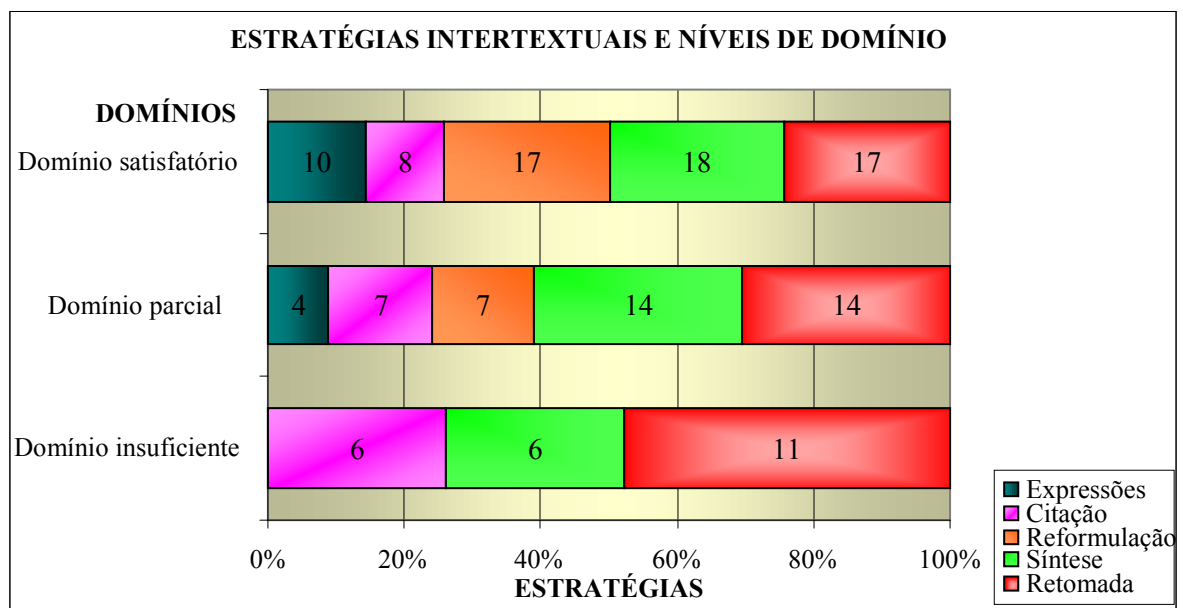


Gráfico 6: Estratégias Intertextuais e Níveis de Domínio

As estratégias intertextuais são mais variadas nos textos de domínio satisfatório. Elas integram os movimentos de descrição e avaliação, seja predominantemente na forma (princípio de coesão), seja predominantemente no conteúdo (princípio da coerência). Chamamos de “predominantemente” porque esses princípios se complementam (MARCUSCHI, 2008).

No domínio parcial as estratégias intertextuais ocorrem em conjunto, mas em um mesmo movimento retórico: a descrição. Isso é comprovado pelo uso da retomada e da

síntese em detrimento da reformulação, contribuindo para que o movimento de descrição seja sobreposto ao de avaliação.

Nas produções de domínio insuficiente as estratégias ocorrem de maneira estanque, como já aponta a sua organização retórica.

Neste capítulo, percebemos que a qualidade das produções está intrinsecamente ligada à organização do conteúdo, constituído pelo diálogo entre o TF e o produtor da resenha. Tal organização se revela nos movimentos retóricos, através dos quais podemos identificar as estratégias intertextuais, analisar a relação das estratégias com a argumentação e, desse modo, analisar também o papel dos modos de construção da intertextualidade para a função do gênero resenha. Podemos ainda refletir sobre o posicionamento do estudante como membro da esfera acadêmica e sobre o diálogo que ele estabelece com os demais membros desta esfera, quase sempre numa relação assimétrica. Isso fornece bases para visualizarmos de modo mais profundo o contexto de ensino-aprendizagem do gênero resenha na universidade, em que uma visão integrada da intertextualidade e da construção do ponto de vista no gênero resenha podem contribuir para o desenvolvimento do estudante como membro ativo na esfera acadêmica.

Considerando o nível de domínio do gênero inicialmente apresentado nas produções, a identificação e análise da intertextualidade se encontram no próximo capítulo, com base na organização retórica das resenhas finais do TF1 e do TF2, reescritas a partir das resenhas iniciais desses textos.

***4. INTERTEXTUALIDADE, ARGUMENTAÇÃO E FUNÇÃO
NA ESCRITA DE RESENHAS***

A intertextualidade está relacionada não apenas à forma, mas principalmente ao papel desempenhado pelo produtor textual em uma dada esfera (BAZERMAN, 2006). Considerando a resenha como um gênero caracterizado pelo duplo propósito em descrever e avaliar um ou mais TF, em sua elaboração são mobilizadas estratégias intertextuais para materializar objetivos, os quais são influenciados pelas representações do gênero produzido. No gênero resenha, produzido na esfera acadêmica, espera-se que a intertextualidade e a argumentação sejam os elementos predominantes no plano do texto, de modo que a resenha seja útil para o debate teórico, para o desenvolvimento das capacidades do produtor e para o conhecimento do leitor sobre conteúdos divulgados na academia.

Na escrita de resenhas, as estratégias intertextuais funcionam no interior de movimentos retóricos que delimitam as ações predominantes no texto. Esses movimentos organizam o conteúdo, a estrutura composicional e apresentam o estilo de linguagem disponível no intertexto.

Neste capítulo analisamos produções segundo as categorias a que elas pertencem, a saber:

- *Integração de Movimentos Retóricos* (IM);
- *Separação de Movimentos Retóricos* (SM);
- *Alternância de Movimentos Retóricos* (AM).

4.1. ESTRATÉGIAS DE INTERTEXTUALIDADE

As estratégias intertextuais possuem regularidades em cada uma das categorias de análise, tanto nas resenhas finais do TF1 quanto nas resenhas finais do TF2 que foram elaboradas a partir de discussões e de orientações para a reescrita do gênero, com enfoque na intertextualidade. A maior parte das resenhas – vinte e cinco (25), 50% - apresentam integração de movimentos retóricos; catorze (14) resenhas, isto é, 28%, apresentam separação de movimentos retóricos e onze (11), 22%, apresentam alternância de movimentos retóricos, conforme o Gráfico 7:

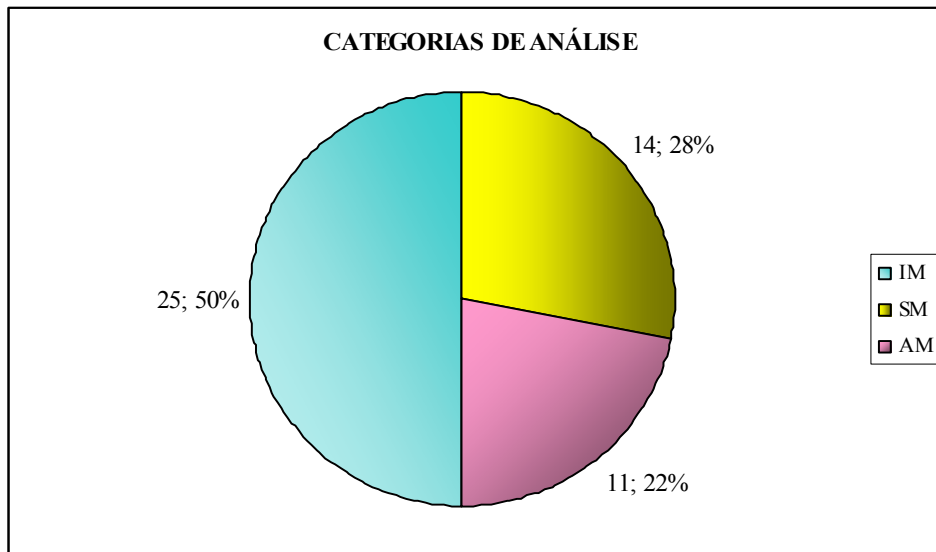


Gráfico 7: Categorias de Análise

4.1.1. INTEGRAÇÃO DE MOVIMENTOS

Nas resenhas em que os movimentos retóricos são apresentados de maneira integrada, as estratégias intertextuais apresentam, confirmam o TF, introduz ou justificam pontos de vista do produtor. Há uma estreita relação entre os movimentos de descrição e de avaliação nessas resenhas, o que contribui para a consistência argumentativa e para a função do gênero na maioria dos casos.

A resenha IM1-P03, elaborada com base no TF1, representa produções organizadas por integração de movimentos retóricos.

IM1-P03:

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

- 11 O livro de Marcos Bagno, *Pesquisa na escola: o que é, como se faz* é um pequeno manual de instruções para que a atividade de pesquisa na escola passe a ser um incentivo à reflexão e à aquisição de conhecimento. Ele trata – de uma maneira bem didática – da pesquisa na escola em geral e tenta introduzir a atividade de pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa.
- 15 Essas questões trabalhadas pelo autor são importantes, pois a partir delas são criadas possibilidades interessantes de aquisição de conhecimento, além de desenvolver um olhar crítico por parte das crianças que são orientadas (ou que deveriam ser) pelos professores e, para isso, Bagno sugere mudanças no modo de ensino.
- 110 A primeira parte do livro: *O Fio de Ariadne* nos revela uma indignação por parte de Bagno ao ver sua filha mais velha batalhando com as pesquisas da escola. Bagno enfatiza que essa pesquisa deveria ser menos burocrática e que deveria criar possibilidades de aprendizado em que a criança pudesse chegar às fontes de conhecimento. Mas, infelizmente, isso não está acontecendo: a maioria dos professores não estão preparados para assumir a posição de

I 15	orientadores. O autor defende que a pesquisa tem como objetivo trazer uma contribuição nova ao conhecimento do campo do saber em que vai ser feita e que ela faz parte do dia-a-dia das pessoas, mas, na realidade, o que ele quer trabalhar é a pesquisa científica, sua importância e como executá-la. Para tanto, o autor se propõe a sugerir, de modo bastante explicativo e claro, os processos que devem ser seguidos pelos professores e que antecipam a atividade de pesquisa.
I 20	Primeiramente, ele questiona o significado de um projeto, salientando a importância da preparação do mesmo antes da realização de qualquer pesquisa. Logo depois, Bagno relata a importância de passar para os alunos as etapas e o procedimento de como se faz uma pesquisa. E, para exemplificar e defender seus argumentos, o autor propõe a pesquisa sobre a vida de Monteiro Lobato, dando a atenção a itens como: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma. Após a discussão dos itens do projeto é hora da coleta de dados, ou seja, o trabalho prático. Segundo o autor, existem várias maneiras de organizar os dados que foram coletados ao longo da consulta às fontes, como por exemplo: fichamento, questionário, síntese e, até mesmo, a análise.
I 25	Na segunda parte do livro, <i>O Fantasma de Procusto</i> , o autor discute o ensino da língua que segundo ele [...] ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos – e é esse seu maior defeito (BAGNO, página 65). É interessante como Bagno relata o ensino da gramática e como afirma ser esse ensino dotado de regras que simplesmente são passadas para os alunos decorarem. Ele cita o exemplo da crase e sugere algumas dicas interessantes e satisfatórias de como pesquisá-la, fugindo da visão tradicional cheia de regras e inconsistências, e ainda, afirma a possibilidade de aplicação dos procedimentos usados na crase em outros tópicos, como por exemplo, os sinônimos.
I 30	Bagno lembra perfeitamente da importância da distinção entre língua escrita e língua falada, refletindo como essa questão é vista atualmente. Segundo ele, existem coisas que só ocorrem na língua escrita e outras que só aparecem na fala. É preciso refletir sobre o ensino da língua e abandonar o mito de Procusto, ou seja, a recusa da multiplicidade, da diversidade, da originalidade e da criatividade. O livro de Bagno trata todas essas questões de forma bastante dinâmica, didática e é recomendável para todos os professores que pensam e querem, realmente, uma mudança no modo de ensinar e se interessam pelas transformações na atividade de pesquisa.
I 35	
I 40	

Percebemos nesse exemplo a apropriação das principais características do gênero resenha. O produtor executa as ações essenciais do gênero - descrever e avaliar; a linguagem empregada sinaliza a participação do produtor durante o movimento de descrição, tornando esse movimento também avaliativo.

O movimento de apresentação e avaliação inicial (l 1-8) é constituído por uma **síntese** (l 1-3) e por uma **reformulação** (l 3-8). As informações apresentadas na síntese e na reformulação são consideradas “importantes” e justificadas, em parte, pela ideia de que a proposta do autor do TF desenvolve “um olhar crítico por parte das crianças que são orientadas (ou que deveriam ser) pelos professores” (l 7), sendo essa ideia elaborada a partir de outra defendida pelo TF1, como no quadro:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL TF2 (IM1-P03)
<i>Ensinar a aprender</i> , então, é (...) orientar o aluno para que desenvolva um <u>olhar crítico</u> (BAGNO, 1998, p.15).	(...) além de desenvolver um <u>olhar crítico</u> por parte das crianças que são orientadas (ou que deveriam ser) pelos professores. (l 7).

O produtor transforma a ideia do TF1 em opinião própria, demonstrando mais envolvimento com o conteúdo do que propriamente com a avaliação do texto resenhado.

Embora revele um ponto de vista limitado ao TF1, a transformação da ideia desse texto em opinião própria é aceitável, considerando que o produtor da resenha IM1-P03, na época da produção textual, encontrava-se em fase de aprendizagem da escrita do gênero investigado e não possuía a prática de produção desse gênero, como ele declarou na entrevista:

PESQUISADORA: Você faz resenha com frequência ou já fez antes de produzir estas resenhas?

PARTICIPANTE: Não. Foi aqui nesta disciplina que eu aprendi a fazer resenha. (EN-P03 – Anexo 7).

Semelhante à apresentação e avaliação inicial, o movimento de descrição (l 9-35) é constituído por **retomadas**, **sínteses** e **reformulações**, que descrevem ou reafirmam o TF1 através de advérbio, adjetivos, comentários e expressões. O movimento de descrição é integrado à avaliação de partes do TF1, revelada nos recursos linguístico-discursivos mencionados.

A descrição é introduzida por uma **síntese** (l 9-10), cujo conteúdo prossegue na **retomada**, explicitada no quadro:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL TF2 (IM1-P03)
<u>Ensinar a aprender é criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento</u> que estão à sua disposição na sociedade. (BAGNO, 1998, p.14)	Bagno enfatiza que essa pesquisa deveria ser menos burocrática e que deveria <u>criar possibilidades de aprendizado em que a criança pudesse chegar às fontes de conhecimento.</u> (l 10-12).

Na IM1-P03, o produtor muda o objeto do discurso do TF1 - “*Ensinar a aprender*” - para “essa pesquisa”, mantendo em (1b) a base informacional de (1a). Entretanto, mesmo com a mudança de objeto do discurso, é interessante perceber que o sentido sugerido pela IM1-P03 no trecho supracitado se aproxima do sentido sugerido no texto original. Em seguida, há novamente uma **retomada**:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL TF2 (IM1-P03)
<u>Infelizmente, a grande maioria dos nossos professores não estão preparados para assumir a tarefa de orientadores.</u> (BAGNO, 1998, p. 15)	Mas, infelizmente, isso não está acontecendo: a maioria dos professores não estão preparados para assumir a posição de orientadores. (l 12-14).

Os trechos sublinhados do TF1 são mantidos na resenha. Na retomada, há uma ambiguidade de autoria de ideias, pois o leitor que não conhece o TF1 não poderá afirmar, com certeza, se a ideia apresentada se refere ao autor do livro ou ao produtor da resenha. Por outro lado, a ambiguidade de autoria de ideias é bem menos frequente na IM1-P03 do que

em grande parte da sua versão inicial (*Anexo 5*), a qual revela dificuldades do produtor em sinalizar a autoria. Na versão final, apresentada neste capítulo, os mecanismos enunciativos são empregados com mais frequência do que na versão inicial. Em entrevista realizada com o produtor, questionamos sobre sua dificuldade em delimitar na resenha a autoria das informações do texto-fonte:

PESQUISADORA: Na primeira resenha do Bagno você deixou confuso o que era ideia sua e o que era ideia de Bagno. Só que na segunda versão você já conseguiu deixar as ideias bem claras. O que você fez para conseguir delimitar as ideias na segunda versão?

PARTICIPANTE: Eu voltei ao livro. Eu reli o texto e falei: “realmente não dá para saber se é eu ou se é o autor quem fala”. Voltei ao livro e quando fui reescrever já deixei bem clara as ideias: “Segundo o autor”, etc. (EN-P03- Anexo 7).

Como vemos na entrevista, durante o processo de ensino-aprendizagem do gênero resenha, o produtor desenvolve as habilidades de se tornar leitor do próprio texto e também de empregar mecanismos enunciativos. As orientações para a reescrita do gênero podem ter contribuído para o desenvolvimento de tais habilidades, pois, como afirma o produtor na entrevista, em fala anterior à apresentada anteriormente, o Quadro de Avaliação do Gênero Resenha (*Anexo 6*), através do qual orientamos a reescrita, “ajuda muito” na reescrita.

Após a retomada, a **síntese** “O autor defende que a pesquisa tem como objetivo trazer uma contribuição nova ao conhecimento do campo do saber em que vai ser feita e que ela faz parte do dia-a-dia das pessoas, mas, na realidade, o que ele quer trabalhar é a pesquisa científica, sua importância e como executá-la” (l 14-17) descreve e avalia o TF1 por meio de uma expressão responsável pela articulação de conteúdos do TF1: “mas, na realidade, o que ele quer trabalhar”. O conteúdo descrito na síntese é desenvolvido na **reformulação** “Para tanto, o autor se propõe a sugerir, de modo bastante explicativo e claro, os processos que devem ser seguidos pelos professores e que antecipam a atividade de pesquisa” (l 17-18), em que o TF1 é, novamente, apresentado e avaliado.

O emprego das expressões “salienta a importância” (l 19) e “relata a importância” (l 20) em outra **síntese** confirmam o que é defendido no TF1. É interessante percebermos que, na IM1-P03, a construção de informações na forma de síntese substitui uma **retomada** presente primeira versão do texto em que há ambiguidade de autoria de ideias, conforme o quadro:

RESENHA INICIAL TF1 P03	RESENHA FINAL TF1 (IM1-P03)
É importante enfatizar que o projeto deve ser discutido com os alunos ressaltando a relevância de organizar as ideias antes de começar a pô-las em prática. Feito isto, o professor deverá orientar os alunos no que diz respeito ao título do projeto.	Logo depois, Bagno relata a importância de passar para os alunos as etapas e o procedimento de como se faz uma pesquisa. (l 20-21).

Na segunda versão da resenha, o produtor não só apresenta a informação do TF1 de modo mais preciso, como também emprega mecanismos enunciativos que tornam a autoria de ideias mais clara.

A **reformulação** “E, para exemplificar e defender seus argumentos, o autor propõe a pesquisa sobre a vida de Monteiro Lobato, dando a atenção a itens como: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma” (l 21-24) justifica a importância que é atribuída ao TF1, especialmente no comentário “para exemplificar e defender seus argumentos”. A apresentação do texto resenhado se encerra com o uso da estratégia de **síntese**, articulada à reformulação.

Na descrição da segunda parte do TF1, a **síntese** introduz um pensamento que é completado com a **citação**. Em seguida, temos a **reformulação**, constituída por uma avaliação explícita “É interessante como” (l 30). Mais uma vez, a reformulação demonstra envolvimento com o conteúdo do TF1, através dos adjetivos “interessantes e satisfatórias” (l 33); do advérbio “ainda” (l 34) e da expressão “afirma a possibilidade”. Além disso, o modo de construção do comentário “fugindo da visão tradicional de regras e inconsistências” (l 34-35) demonstra concordância do produtor com o TF1.

A avaliação de partes do TF1 ocorre também na **reformulação**, constituída pela ideia de que “Bagno lembra perfeitamente da importância da distinção entre língua escrita e língua falada” (l 36-37) e pela informação “refletindo como essa questão é vista atualmente” (l 37) que justifica o termo “perfeitamente”. O conteúdo da reformulação é, ainda, sustentado pela **retomada** “Segundo ele, existem coisas que só ocorrem na língua escrita e outras que só aparecem na fala” (l 37-38). Porém, após essa retomada, é justaposta uma ideia expressa em outra **retomada** – “É preciso refletir sobre o ensino da língua e abandonar o mito de Procusto, ou seja, a recusa da multiplicidade, da diversidade, da originalidade e da criatividade” (l 38-40). O texto é concluído com uma avaliação geral que confirma as avaliações expressas em todo o texto por meio do uso variado de estratégias intertextuais. A avaliação apresentada ao final conduz à recomendação da leitura do livro aos professores, público-alvo mencionado no TF1 e também na resenha IM1-P03.

Na resenha analisada, o movimento de descrição é constituído por estratégias intertextuais através das quais são avaliadas partes do TF1. Nesse sentido, os movimentos de descrição e avaliação de partes são inseparáveis na IM1-P03. A avaliação é marcada por elementos linguístico-discursivos que revelam a participação ativa do produtor e também pelo envolvimento com o TF1. Segundo Barros e Nascimento (2008), tal envolvimento, denominado pelas autoras de *apreciação*, é comum nas resenhas publicadas em periódicos brasileiros da área de Linguística.

Embora haja algumas dificuldades no emprego da estratégia de retomada, a subjetividade do produtor manifestada nas estratégias intertextuais, em todo o texto, juntamente com a apropriação das características do gênero, revelam atendimento aos parâmetros de textualização e contribuem para que a IM1-P03 exerça a função de resenha.

A IM1-P03 mostra que as estratégias constituídas pela descrição e avaliação revelam, sobretudo, o objetivo de reafirmar o TF1, o que é revelado em sete (7) – 28% - dentre as vinte e cinco (25) resenhas organizadas pela integração de movimentos.

Nas demais resenhas da categoria integração de movimentos, isto é, dezoito (18) - 72% - a avaliação de partes é mais detalhada. Por sua vez, a crítica é identificada em sete (7) produções da categoria em questão, como no seguinte exemplo:

IM2-P05:

Resenha da obra “Gênero, Agência e Escrita”, de Charles Bazerman.

11 O livro “Gênero, Agência e Escrita”, de Charles Bazerman, chefe do Departamento de Educação Gravit Graduate School of Education – Califórnia, apresenta, além da introdução, nove capítulos – os quais não são interdependentes – ao longo dos quais são discutidos temas como o gênero e a escrita.

15 Ao introduzir a obra, Charles Bazerman aborda a questão do gênero e relaciona escrita à agência. Ao primeiro, é atribuído um caráter tanto subjetivo quanto inovador, uma vez que, nas palavras do autor, “gênero dá forma a nossas ações e intenções” (p. 10), não se restringindo apenas a um contexto formal Assim, nota-se que o gênero adquire um novo significado que ultrapassa um simples enquadramento de textos em conjuntos de aspectos formais, relacionando-se, também, à nossa realidade.

110 No primeiro capítulo, “A vida no gênero, A vida na Sala de Aula”, o gênero é considerado como espaço em que o sentido é construído e, ao defender este ponto de vista, o autor critica a visão moderna de gêneros, possuída pelos estudos literários, que não salientariam o “caráter social do gênero”, restringindo-se apenas à classificação de pressupostos literários. O autor também posiciona-se contra a abordagem dos gêneros em sala de aula sob forma de uma repetição de “proposições padronizadas” (p.30) e propõe que eles sejam trabalhados conforme o perfil apresentado pela turma.

115 No segundo capítulo, “Uma Relação entre Leitura e Escrita: o modelo conversacional”, é apontada a relação entre o que é escrito com o que foi previamente estabelecido pelo modelo conversacional Então, é proposto que os alunos produzam resumos, a fim de melhor compreender as ideias dos textos; fato que irá auxiliá-los na produção de um texto baseada em leitura prévia.

120 A obra atinge seu “ponto máximo” nos capítulos 3 e 4, os quais abordam assuntos de extrema relevância para o professor de língua portuguesa: enquanto é feita a pertinente sugestão,

125	no terceiro capítulo, de que o professor tente trabalhar com textos que sejam interessantes para o aluno ou que relacionem à sua realidade, o capítulo seguinte trata dos importantes temas do ambiente da sala de aula e do papel que o professor deve assumir para estabelecer a dinâmica desta.
130	Após a promoção de uma “rica” abordagem, detalhada e esclarecedora, nos capítulos anteriores, sobre questões frequentes na realidade do professor de Língua Portuguesa (como a dos gêneros e a do modo como estes são ensinados em sala de aula); nos capítulos 5 e 6 a obra “empobrece”, pois são tratados assuntos que se distanciam dessas temáticas mencionadas e que não se adequam à realidade brasileira. No quinto capítulo, são abordadas diferentes formas de escrita, como a escrita científica e a retórica e é destacado que diferentes ênfases são dadas a um determinado assunto de acordo com a área em que a pesquisa é feita.
135	Já no capítulo 6, o autor subdivide a retórica em “retórica da ciência”, a qual estuda o discurso interno de alegações, e “retórica da tecnologia”, que seria “apelativa”, voltada para o “mercado”.
140	Nos três últimos capítulos, Charles Bazerman aborda três temas bastante relevantes, tratando da questão da escrita. O primeiro tema (capítulo 7) é a intertextualidade (são apresentadas as suas formas explícitas e implícitas), o segundo seria a retórica na relação “ação-participação” (capítulo 8). Por sua vez, no capítulo 9, o autor apresenta o texto como mediador no estabelecimento de significado entre escritor e leitor e aponta dificuldades da interação letrada, como o fato de “as pistas com que construímos a performance pretendida dos outros” (p 127) serem “mais esparsas e mais dependentes de nossa reconstrução mental que nas interações face a face” (p. 127).
145	Enfim, a obra “Gênero, Agência e Escrita” possui aspectos que comprometem a qualidade dela, como a ausência de tradução de termos como “selves”, “floor” (que podem não ser bem compreendidos pelo leitor), a “interdependência” de um capítulo em relação ao outro que, embora possibilite a leitura dos capítulos em ordem aleatória, torna certos assuntos repetitivos (como a abordagem de textos em sala de aula” e outros, aparentemente descontextualizados (como os capítulos 5 e 6). Nota-se também que, ao tratar da abordagem dos gêneros em sala de aula, Bazerman refere-se a uma realidade diferente da brasileira e, também, não considera os eventuais contratempos que o professor poderia sofrer no ambiente de sala de aula, ou seja, tem-se a impressão de que este último é idealizado, “perfeito”. Talvez o autor conseguiria aproximar-se mais do leitor caso considerasse as adversidades que podem “atrapalhar” o trabalho do professor.
150	Todavia, essa obra de Bazerman é bastante relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa, pois (apesar dos aspectos comprometedores mencionados acima) proporciona a esse a oportunidade de repensar sobre a abordagem dos gêneros e da escrita na sala de aula.
160	

Na resenha IM2-P05 há um equilíbrio entre descrição e avaliação: o produtor fornece ao leitor uma visão geral do TF2 e avalia esse texto, ressaltando os aspectos positivos e negativos desse texto. A intertextualidade é estabelecida a partir de uma leitura crítica, revelada no uso variado e articulado das estratégias de síntese, reformulação e citação. O conteúdo apresentado no uso das estratégias mencionadas dá suporte para a opinião. Assim sendo, a IM2-P05 revela, em primeiro lugar, uma leitura em que o texto de origem é ressignificado a partir das opiniões do produtor. Em segundo lugar, a resenha aponta para a capacidade de textualizar os objetivos e representações do gênero resenha.

O exemplo é introduzido pelo movimento de descrição, que é integrado à avaliação de partes. A **síntese** é empregada para descrever a organização geral do livro (l 3-4) e indica ao leitor, de modo implícito, que os capítulos podem ser lidos aleatoriamente (“os quais não são interdependentes” – l 3). A síntese ocorre em todo o movimento de descrição e avaliação

de partes (l 5-46). Ela introduz a apresentação das partes constitutivas do TF2, como vemos em “Ao introduzir a obra, Charles Bazerman aborda a questão do gênero e relaciona escrita à agência” (l 4-5). Segue-se ao trecho a opinião “Ao primeiro, é atribuído um caráter tanto subjetivo quanto inovador” (l 6), justificada pela **citação** ‘gênero dá forma a nossas ações e intenções’ (p. 10) – l 7. A citação, inclusive, é reconhecida pelo produtor da IM2-P05 como um recurso que pode auxiliar na opinião, conforme entrevista:

Eu acho que a citação pode te ajudar a desenvolver. Por exemplo: Você faz a citação, você tem que comprovar. Talvez a citação possa te ajudar um pouco. (EN-P05)

Com base no conteúdo apresentado na citação e em informações anteriores (l 5-6), o produtor elabora a conclusão de que “o gênero adquire um novo significado que ultrapassa um simples enquadramento de textos em conjuntos de aspectos formais, relacionando-se, também, à nossa realidade” (l 8-10). Tal conclusão é constituída pela estratégia de **reformulação**, a qual sugere um duplo propósito: descrever e avaliar. Na reformulação, o produtor se aproxima do conteúdo do TF2, compartilhando com o autor o conceito de gênero apresentado. A aproximação entre o produtor e o TF2 é evidenciada no emprego dos adjetivos “novo” (l 8); “simples” (l 9), na forma verbal “ultrapassa” e é uma prática comum nas produções organizadas pela integração de movimentos retóricos.

Na descrição do primeiro e do segundo capítulo do TF2, o produtor emprega novamente a estratégia de **síntese** (l 11-22), constituída pelas **expressões** ‘caráter social do gênero’ (l 14) e ‘proposições padronizadas’ (l 16) que destacam o pensamento do TF2. Ao contrário dos demais capítulos do TF2, que são em sua maior parte avaliados pelo produtor, na apresentação do primeiro e do segundo capítulo não há posicionamento, provavelmente por esses dois capítulos serem menos interessantes para o produtor. Por outro lado, vale ressaltar que a seleção de informações revela participação do produtor (KOCH, 1993). Logo, é interessante percebermos na IM2-P05 a ideia de que “é proposto que os alunos produzam resumos, a fim de melhor compreender as ideias dos textos; fato que irá auxiliá-los na produção de um texto baseada em leitura prévia” (l 20-22). Essa ideia é selecionada em detrimento de outras centrais no segundo capítulo do TF2 e parece ser importante para o produtor da IM2-P05 que, como estudante da graduação em Letras, necessita produzir resumos e compreender os textos que lê.

O terceiro e o quarto capítulo do TF2 são descritos e avaliados. A ideia de que os capítulos três e quatro do livro “abordam assuntos de constituída pela **reformulação** e,

juntamente com o conteúdo que a aparece após essa estratégia, sustenta a opinião de que “A obra atinge seu ‘ponto máximo’ nos capítulos 3 e 4” (l 23). A avaliação articulada à descrição desses e dos demais capítulos não ocorre na resenha inicial do TF2. A resenha final IM2-P05 indica avanços quanto à análise e à capacidade de textualizar a opinião enquanto descreve, como percebemos no quadro a seguir:

RESENHA INICIAL TF2 – P05	RESENHA FINAL TF2 (IM2- P05)
Enquanto (1a) <u>é sugerido</u> , no capítulo 3, que o professor tente abordar textos que sejam interessantes para o aluno ou que se relacionem à sua realidade, no capítulo seguinte Bazerman (2a) <u>aborda</u> o ambiente da sala de aula e o papel que o professor deve assumir para estabelecer a dinâmica desta.	<u>A obra atinge seu “ponto máximo” nos capítulos 3 e 4, os quais abordam assuntos de extrema relevância para o professor de língua portuguesa: enquanto (1b) é feita a pertinente sugestão</u> , no terceiro capítulo, de que o professor tente trabalhar com textos que sejam interessantes para o aluno ou que relacionem à sua realidade, o capítulo seguinte (2b) <u>trata dos importantes temas</u> do ambiente da sala de aula e do papel que o professor deve assumir para estabelecer a dinâmica desta. (l 23-28).

No trecho retirado da primeira versão da resenha, o produtor emprega a **síntese**, sem acréscimo de opinião. A síntese é substituída pela reformulação na versão final, sendo o ponto de vista expresso nos trechos em destaque. A expressão “é feita uma pertinente sugestão” (1b) substitui “é sugerido” (1a), bem como “trata dos importantes temas” (2b) substitui “aborda” (1a). Tais substituições confirmam a relevância do terceiro e quarto capítulo do TF2 para o produtor.

A **reformulação** é combinada com a **síntese** na apresentação dos capítulos cinco e seis do livro. Diferente da primeira versão, na versão final da resenha esses capítulos são não apenas descritos, como também avaliados. Em toda a IM2-P05, a opinião é justificada pela intertextualidade com o TF2, conforme o trecho da resenha final apresentado no quadro:

RESENHA INICIAL TF2 – P05	RESENHA FINAL TF2 (IM2- P05)
No quinto capítulo são abordadas diferentes formas da escrita, como a escrita científica e a retórica e é destacado que diferentes ênfases são dadas a um determinado assunto de acordo com a área em que a pesquisa é feita. Já no capítulo 6, o autor subdivide a retórica em “retórica da ciência”, a qual estuda o discurso interno de alegações, e “retórica da tecnologia” que seria “apelativa”, voltada para o “mercado”.	<u>Após a promoção de uma “rica” abordagem, detalhada e esclarecedora, nos capítulos anteriores, sobre questões frequentes na realidade do professor de Língua Portuguesa (como a dos gêneros e a do modo como estes são ensinados em sala de aula); nos capítulos 5 e 6 a obra “empobrece”, pois são tratados assuntos que se distanciam dessas temáticas mencionadas e que não se adequam à realidade brasileira.</u> No quinto capítulo, são abordadas diferentes formas de escrita, como a escrita científica e a retórica e é destacado que diferentes ênfases são dadas a um determinado assunto de acordo com a área em que a pesquisa é feita.

	Já no capítulo 6, o autor subdivide a retórica em “retórica da ciência”, a qual estuda o discurso interno de alegações, e “retórica da tecnologia”, que seria “apelativa”, voltada para o “mercado”. (l 29-37).
--	---

O conteúdo do trecho em destaque da resenha final, em que predomina a avaliação, é acrescentado em relação à resenha inicial do TF2. A descrição dos capítulos cinco e seis, construída na forma de **síntese**, é mantida na resenha final tal como na primeira versão, mas a função exercida pela síntese é distinta em cada uma das versões do texto: na primeira versão, a síntese apresenta o TF2; na segunda versão, a síntese ancora a opinião presente no trecho sublinhado.

A opinião “Após a promoção de uma ‘rica’ abordagem, detalhada e esclarecedora, nos capítulos anteriores (...) nos capítulos 5 e 6 a obra ‘empobrece” (l 28-29) é ilustrada também pela **síntese** “sobre questões frequentes na realidade do professor de Língua Portuguesa (como a dos gêneros e a do modo como estes são ensinados em sala de aula)” (l 29-30). Além disso, a opinião adquire consistência com a justificativa de que “são tratados assuntos que se distanciam dessas temáticas mencionadas e que não se adequam à realidade brasileira” (l 32-33).

De maneira menos detalhada que os capítulos cinco e seis, os demais capítulos do TF2 também são avaliados, sendo qualificados como “bastante relevantes” (l 38). Através da **reformulação** o produtor assegura a importância dos últimos capítulos TF2, justificando que essa importância decorre do fato de os capítulos descritos e avaliados tratarem sobre a “questão da escrita”. Em seguida, há novamente a **síntese** (l 39-43), articulada às **citações** que encerram o movimento de descrição e avaliação de partes (l 43-45). Possivelmente, as citações se devem a dificuldades de compreensão do capítulo a que elas se referem (o capítulo nove) e ao reconhecimento da necessidade de delimitar a autoria das ideias, como vemos na entrevista feita com o produtor da IM2-P05:

Quando eu quero colocar a ideia do texto e não sei como parafrasear eu acho que a citação delimita melhor (EN-P05 – Anexo 7).

Na IM2-P05, a avaliação de partes ou assuntos específicos do TF2 ocorre como movimento retórico após a descrição e avaliação conjunta. Na avaliação de partes, o produtor retoma argumentos que são extraídos das opiniões apresentadas no movimento anterior, explica e reúne esses argumentos, discutindo os pontos negativos do livro resenhado. Essa prática contribui para a coesão e coerência da IM2-P05 e sinaliza a

preocupação em deixar claro para o leitor a avaliação do TF2. Na resenha IM2-P05 há uma estreita articulação não só entre a descrição e o ponto de vista, como também entre as opiniões explicitadas ao longo do texto e sustentadas pelas estratégias intertextuais de síntese e reformulação.

A ideia de que os capítulos são interdependentes, presente no movimento de apresentação do livro, serve como apoio à crítica apresentada ao final da IM2-P05. O produtor tem o cuidado de ressaltar o aspecto positivo da interdependência entre os capítulos do TF2: ela possibilita “a leitura dos capítulos em ordem aleatória” (l 49), mas ressalta também que essa interdependência “torna certos assuntos repetitivos” (l 49-50), assuntos que são exemplificados (l 51-52) na opinião apresentada.

Outra ideia retomada no momento de avaliação de partes é a de que “são tratados assuntos (...) que não se adequam à realidade brasileira” (l 51-52), referente aos capítulos cinco e seis do TF2. No movimento de avaliação de partes, essa ideia refere-se ao livro resenhado de uma maneira geral e é ampliada por outra: além de tratar de uma realidade distinta da brasileira, o autor do TF2 “não considera os contratempos que o professor poderia sofrer no ambiente de sala de aula” (l 53-54). A partir da própria crítica, o produtor da IM2-P05 sugere que “Talvez o autor conseguiria aproximar-se mais do leitor caso considerasse as adversidades que podem ‘atrapalhar’ o trabalho do professor” (l 54-56).

Embora critique o TF2, no movimento de avaliação final o produtor recomenda a leitura do texto resenhado (“essa obra de Bazerman é bastante relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa” – l 57-58) e justifica essa recomendação (“proporciona a esse a oportunidade de repensar sobre a abordagem dos gêneros e da escrita na sala de aula” - l 58-60). Em resenhas publicadas em periódicos de Linguística, Barros e Nascimento (2008) observam que, mesmo que o produtor indique pontos negativos em relação a algumas partes do TF, a avaliação não influencia no valor que é atribuído a obra ao final, valor que é sempre positivo. Provavelmente, a freqüente presença de uma avaliação positiva ao final advém, dentre outros fatores, da relação assimétrica entre o estudante que produz a resenha e o autor do TF.

No exemplo IM2-P05, a avaliação final é mantida em relação à primeira versão desse exemplo, sendo acrescentado apenas o trecho em destaque no quadro a seguir:

RESENHA INICIAL DO TF2 – P05	RESENHA FINAL DO TF2 (IM2-P05)
Todavia, essa obra de Bazerman é bastante relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa, pois proporciona a esse a oportunidade de repensar	Todavia, essa obra de Bazerman é bastante relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa, pois (apesar dos aspectos comprometedores

sobre a abordagem dos gêneros e da escrita na sala de aula.	mencionados acima) proporciona a esse a oportunidade de repensar sobre a abordagem dos gêneros e da escrita na sala de aula. (1 57-60).
---	---

O movimento de avaliação final e sua forma é mantido, entretanto, a função desse movimento altera de uma versão para a outra da resenha, pois, na primeira versão a avaliação final é exclusiva, ao passo que na reescrita ela está relacionada à avaliação de partes e aos argumentos que, por sua vez, estão relacionados à descrição, marcada pela intertextualidade.

A **síntese**, a **reformulação** e a **citação** são as estratégias predominantes na IM2-P05. Elas descrevem e, principalmente, justificam ou desenvolvem os argumentos. O objetivo do gênero resenha em apresentar e, ao mesmo tempo, avaliar o TF2, é materializado principalmente na interseção entre descrição e avaliação. O objetivo mencionado é, ainda, explícito na síntese, na reformulação e na citação, bem como nas relações que elas mantêm com o ponto de vista defendido. Desse modo, mais do que atender a uma atividade didática, o produtor da IM2-P05 demonstra pretender que a sua resenha seja convincente. Como membro da esfera acadêmica, esse produtor assume ativamente seu papel à medida que lê para compreender e analisar, leitura que propicia ao estudante participar da construção do saber, principalmente quando questiona o texto-fonte, como fica evidente nas críticas apresentadas na IM2-P05.

Na IM2-P05, a construção da intertextualidade e suas relações com o ponto de vista, tornando-os consistentes, revelam apropriação adequada do gênero resenha e, conseqüentemente, alcance da sua função. Essa é uma tendência das resenhas organizadas pela integração de movimentos. Obviamente, a organização retórica não determina a qualidade da produção, mas, na maioria das resenhas analisadas, ela indica a capacidade em textualizar a leitura crítica e o conhecimento do gênero, dialogando com o texto-fonte enquanto o avalia.

O Gráfico 8 ilustra a organização retórica das produções da categoria integração de movimentos. Em um conjunto está a descrição, em outro a avaliação. Ambos os conjuntos funcionam em uma interseção. A descrição conduz à avaliação de partes, que, por sua vez, conduz à avaliação geral:

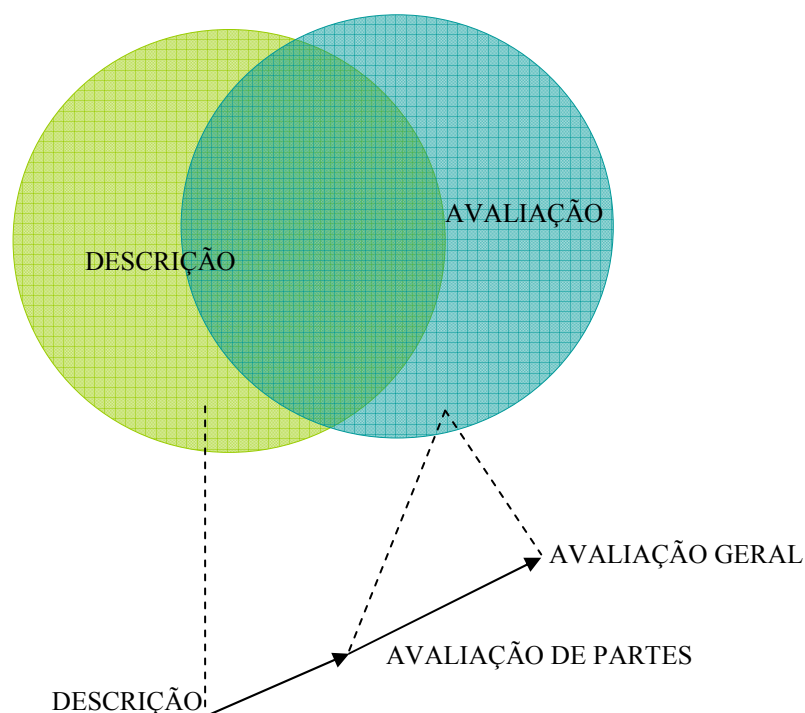


Gráfico 8: **Organização Retórica das resenhas IM**

Como ocorre nas resenhas apresentadas nessa seção, a **reformulação** e a **síntese** são as estratégias mais comuns dentre as produções da categoria integração de movimentos. Elas introduzem, justificam uma opinião, avaliam o TF enquanto o descrevem, no caso da reformulação ou reafirmam o mesmo, no caso da síntese. As estratégias mencionadas ocorrem quando o produtor seleciona as ideias centrais do texto resenhado e reconstrói essas ideias, demonstrando compreensão e envolvimento com o TF. A reformulação e a síntese exigem um trabalho cognitivo mais complexo, como dissemos no capítulo três. Portanto, é de esperar que essas estratégias sejam empregadas em resenhas caracterizadas pela articulação entre o pensamento do autor do TF e do produtor, articulação que depende do uso adequado de mecanismos enunciativos e de textualização, tendo em vista os parâmetros específicos para a ação comunicativa.

A **retomada** e a **citação**, por sua vez, são menos empregadas nas resenhas organizadas por integração de movimentos. É interessante observar que nessas resenhas, além de ilustrar uma opinião, a retomada descreve e reafirma o TF. Já a citação, bem como as **expressões**, assegura a veracidade do conteúdo descrito em sínteses.

O Gráfico 9 demonstra a quantidade de resenhas da categoria integração de movimentos que apresenta cada uma das estratégias intertextuais:

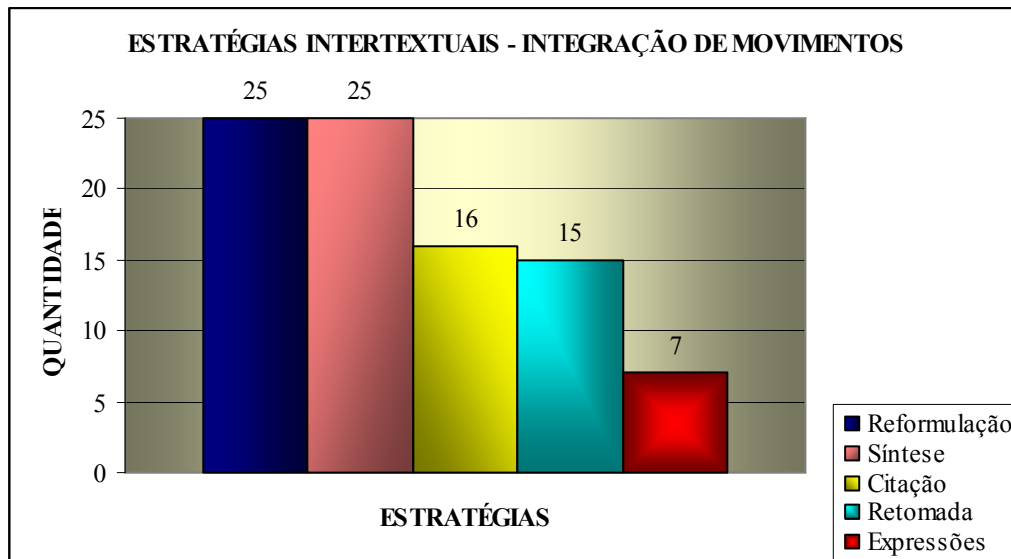


Gráfico 9: Estratégias Intertextuais – Integração de Movimentos

A presença das estratégias intertextuais nas produções organizadas pela integração de movimentos é tratada a seguir.

4.1.1.1. Retomada

A retomada de trechos do TF ocorre na forma de discurso direto nas produções de todas as categorias de análise. Exemplo de retomada pode ser constatado no quadro a seguir:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL TF1 (IM1-P16)
<p>(1a) Consultar mais de uma fonte (2a) nos permite que obtenhamos dados e informações diferentes, (3a) que enriquecerão o trabalho. (BAGNO, 1998, p. 35).</p>	<p>(1b) Quanto maior o número de fontes, melhor, uma vez que nem sempre o que se vê dizendo em uma fonte está completo, ou então, (2b) pode-se ter vários pontos de vista sobre um mesmo aspecto, enfim, (3b) uma série de fatores que só fazem enriquecer seu trabalho. São pontos como esse que Bagno trata em sua obra de forma simples e sucinta, o que dá tamanha agradabilidade e facilidade à leitura do livro (IM1-P16).</p>

A informação presente em (1b) retoma a informação de (1a) transformando o sentido do que é dito no texto original Provavelmente, com base na ideia presente em todo no trecho apresentado do TF1, o produtor infere que “consultar mais de uma fonte” (TF1) é importante porque “nem sempre o que se vê dizendo em uma fonte está completo” (IM1-P16). A ideia do TF1 é, assim, confirmada na IM1-P16. As informações de (2b) e (3b)

também retomam, respectivamente, (2a) e (3a). Em (3a), a expressão “que só fazem” confirmam, novamente, a importância da ideia defendida no TF1. Na versão final da IM1-P16 a retomada ilustra uma opinião que aparece após a descrição, diferente do que ocorre na primeira versão:

RESENHA INICIAL TF1 (P16)	RESENHA FINAL TF1 (IM1-P16)
Quanto maior o número de fontes, melhor, uma vez que nem sempre o que se vê dizendo em uma fonte está completo, ou então, pode-se ter vários pontos de vista sobre um mesmo aspecto, enfim, uma série de fatores que só fazem enriquecer seu trabalho.	Quanto maior o número de fontes, melhor, uma vez que nem sempre o que se vê dizendo em uma fonte está completo, ou então, pode-se ter vários pontos de vista sobre um mesmo aspecto, enfim, uma série de fatores que só fazem enriquecer seu trabalho. <u>São pontos como esse que Bagno trata em sua obra de forma simples e sucinta, o que dá tamanha agradabilidade e facilidade à leitura do livro.</u> (IM1-P16).

O acréscimo da opinião (em destaque) indica avanços quanto à construção da retomada na descrição do TF, como também ao estabelecimento de uma relação entre a descrição e a avaliação, o que ocorre na versão final da IM1-P16, ao contrário da sua primeira versão. Embora a avaliação seja geral e não localizada quanto ao conteúdo anteriormente descrito, ela sinaliza o avanço do produtor em dialogar com o TF1.

Nas produções organizadas pela integração de movimentos, a retomada demonstra também concordância com as ideias do texto original, nas resenhas elaboradas com base no TF2. Isso pode ser explicado pela dificuldade na leitura de alguns capítulos do TF2, dificuldade que foi manifestada por alguns participantes da pesquisa e que os impediu de avaliar de modo mais detalhado.

A concordância com o TF2 é percebida no quadro a seguir:

TEXTO-FONTE 2	RESENHA FINAL 2 (IM2-P18)
(1a) <u>Assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre se transformando.</u> (p. 10).	Bazerman está bem alerta para o detalhe de que, (1b) <u>assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica, versátil e estar sempre se transformando</u> de acordo com a necessidade. (IM2-P18)

Além de concordar o TF2, o acréscimo do adjetivo “versátil” e da expressão “de acordo com a necessidade” complementa o sentido sugerido pelo TF2. Esses acréscimos demonstram a interpretação do produtor quanto ao trecho retomado e apontam para uma tentativa do produtor de interferir no conteúdo do livro resenhado, evitando a citação.

4.1.1.2. Síntese

Quando empregada com o objetivo de sustentar ou desenvolver uma opinião, a síntese revela interação com o TF, como no exemplo:

Cada item é explorado com detalhes e o autor exemplifica os passos para a realização de um projeto com um possível tema de pesquisa: a vida e obra do escritor Monteiro Lobato. (IM1-P02).

A síntese, nesse caso, desenvolve a opinião “Cada item é explorado com detalhes”. Essa estratégia pode, ainda, servir para desenvolver o conteúdo expresso em uma reformulação, através da qual o produtor avalia o TF, como no exemplo a seguir:

A intertextualidade, tema central do capítulo 7, é detalhadamente explicada e exemplificada. Aspectos como recontextualização, alcance e referência intertextual recebem também a atenção de Bazerman, que os define dentro da análise de textos. (IM2-P06)

A ideia apresentada na reformulação de que a intertextualidade é “detalhadamente explicada e exemplificada” pode ser comprovado pela síntese, essa presente em “Aspectos como recontextualização (...) da análise de textos”. O produtor demonstra um olhar crítico sobre o TF2 e domínio de recursos linguístico-discursivos para integrar à descrição a avaliação do livro resenhado.

4.1.1.3. Reformulação

A reformulação é empregada, quase que exclusivamente, nas produções organizadas por integração de movimentos, como no exemplo a seguir:

“Pesquisa na Escola: o que é, como se faz” é um livro que instiga o professor a repensar sobre as pesquisas que são propostas aos alunos, uma vez que Marcos Bagno faz uma profunda reflexão acerca do tema, apresentando uma concepção de pesquisa (bem como as etapas de sua elaboração) e questionando o modo como certos professores conduzem a atividade. (IM1-P05).

O produtor emite a sua opinião justificando-a com a descrição do TF1. Ele demonstra interação com o TF2 e, como membro da esfera acadêmica, reflete sobre um assunto da sua área a partir da produção da resenha. Desse modo, o produtor reconhece seu

papel na esfera acadêmica, assumindo a posição de leitor e de produtor crítico através da sua participação na pesquisa e da escrita do gênero resenha, como depreendemos da entrevista realizada com o produtor em questão:

Eu tinha um receio quando fiz as resenhas, achei que tinha de ser mais objetivo. Eu não sabia que eu podia ir mais além, argumentar mais, manifestar um ponto de vista explícito mesmo. (IM-P05).

Em outro exemplo de emprego da estratégia reformulação, o produtor da resenha crítica o TF2 enquanto o descreve. A crítica é apresentada especialmente na resenha do TF2, a exemplo do trecho:

Na Introdução do livro, Bazerman trabalha de forma sistemática e, até mesmo, bastante repetitiva com a necessidade de se abordar o gênero, mas de forma social, com um caráter menos formal. (IM2-P03).

O produtor defende que a abordagem do TF2 confere ao “gênero” “um caráter menos formal”. Ele classifica a abordagem como “sistemática” e a crítica, classificando-a de “repetitiva”. Mesmo criticando, o trecho revela em “a necessidade de se abordar o gênero” que o produtor considera necessário o enfoque dado ao “gênero” no TF2. Há, portanto, uma estreita articulação entre a descrição e a opinião, de maneira que ambas são inseparáveis no trecho da IM2-P03, contribuindo assim para que o produtor atue por meio da sua escrita na esfera acadêmica.

4.1.1.4. Citação

A citação serve para ilustrar uma ideia do texto original, geralmente apresentada em uma síntese, a exemplo do trecho:

Na segunda parte da obra, “O Fantasma de Procusto”, ao retratar a pesquisa no ensino de Língua Portuguesa”, o autor contrasta atitudes dos gramáticos tradicionalistas com as dos linguistas, considerando-se que, para os primeiros, “o certo é o certo e acabou (...) Tudo o que escapa deste conceito de certo (...) é considerado errado” (pág. 65). Já para o linguista, “o que a gramática tradicional chama de ‘erro’ é um fenômeno que merece ser investigado cientificamente, com métodos rigorosos de análise” (págs. 65-66). (IM1-P05).

O contraste entre “as atitudes dos gramáticos tradicionalistas” e “as dos linguistas” é comprovado nas citações do TF2 que explicitam esse contraste. Nas resenhas organizadas

pela integração de movimentos, as citações também desenvolvem a opinião do TF, como vemos a seguir:

Em sua minuciosa abordagem ultrapassa os limites de gênero no caráter formal, apresentando-o como um meio de agência que “não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (p. 10). (IM2-P01).

Além de desenvolver, a citação sustenta a opinião, contribuindo para a sua consistência e deixando claro para o leitor tanto a ideia do TF2 quanto sua relevância, que é mencionada pelo produtor.

4.1.1.5. Expressões

Semelhante à citação, as expressões ocorrem geralmente articuladas à síntese. Elas destacam termos relacionados a conceitos importantes do texto original e sinalizam a possível intenção do produtor em enfatizar que o autor do TF é o responsável pelo significado dos termos apresentados no seu livro, conforme o fragmento apresentado a seguir:

O autor, ao iniciar o livro, demonstra a sua insatisfação com a prática da pesquisa realizada na escola e a caracteriza como “cópia” ou “réplica” feita pelos alunos. (IM1-P24).

Nesse exemplo, os termos “cópia” e “réplica” detalham a ideia do autor do TF1. Há casos em que termos provavelmente novos ou pouco conhecidos pelos produtores é posto entre aspas, como meio de destacar a novidade do termo:

Durante todo o livro, o autor reitera o seu ponto de vista, exaltando mais um vez o que ele mesmo chama de caráter “sociopsicológico” do gênero em detrimento da estrutura formal que o compõe. (IM2-P07)

No trecho apresentado é destacado um termo que, pode ser novo para o produtor (estudante do terceiro período, na época da coleta de dados) ou pode também ser reconhecido por ele como um conceito-chave do TF2.

Nas produções cujos movimentos retóricos são integrados, predomina o emprego de estratégias intertextuais relacionadas, principalmente, ao ponto de vista do produtor que revela nessas estratégias uma posição ativa como membro da esfera acadêmica.

4.1.2. SEPARAÇÃO DE MOVIMENTOS

As estratégias intertextuais nas resenhas organizadas pela separação de movimentos descrevem, confirmam o TF ou para subsidiam opiniões. A maioria dessas resenhas é constituída pela descrição do livro resenhado e por uma avaliação geral que encerra o texto. A avaliação de partes, por sua vez, ocorre em um número restrito dentre as produções mencionadas e, quando ocorre, ela é exclusiva e pouco explícita no plano textual. Em suma, a construção dos movimentos retóricos nas produções organizadas pela separação de movimentos retóricos revela um desequilíbrio entre descrição e avaliação, como exemplificado a seguir:

SM1-P11:

BAGNO, Marcos. *“Pesquisa na escola”*. São Paulo: Loyola, 1998.

- 11 A introdução *“Pesquisa na escola”*, de Marcos Bagno, tem como objetivo sugerir uma série de ideias para transformar a pesquisa em acervo de conhecimento e aprendizagem.
- 15 Na primeira parte, logo nas primeiras páginas, o autor diz ao leitor que sua obra é resultado de muito cansaço e indignação, devido ao estresse gerado em sua filha, Júlia, com os trabalhos de pesquisa solicitados pelos professores na escola. Com isso, Bagno sugere como deveria ser abordado a pesquisa na escola. Segundo o autor, a pesquisa é a base para qualquer ciência, por isso ela deve ser tratada nas escolas com cuidado e precisão. Para desenvolver uma pesquisa, é necessário elaborar um projeto que tenha como itens: título, objetivo, justificativa, metodologia, fontes de consulta e cronograma. Caso falte algum desses itens a pesquisa torna-se incompleta. Por exemplo, o produto final de um trabalho é primordial para transmitir conhecimentos. Se o professor elaborar uma aula expositiva sobre o tema da pesquisa para que os alunos possam trocar informações e montar um mural para mostrar os trabalhos a toda escola, a pesquisa será divulgada e o conhecimento não se restringirá ao professor e ao aluno. Outro elemento que contribui para a pesquisa é o questionário, o qual induz os alunos a pesquisarem mais para responder o máximo de perguntas. Fazer um fichamento de dados coletados e, posteriormente, uma síntese, também ajuda o aluno a organizar-se durante a realização da pesquisa. Em resumo, para o professor elaborar uma pesquisa é preciso, como o autor diz “ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também ‘orientar’ o aluno para que ele desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das ‘bombas’ e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento” (p. 15).
- 120 Na segunda parte, Marcos Bagno trata de uma pesquisa específica, a pesquisa em língua portuguesa. Ele mostra a oposição entre linguistas e gramáticos tradicionais no estudo da língua. Assim, apresenta como o ensino didático poderia melhorar nas escolas de gramática tradicional estudando a linguagem.
- 125 Ao final, são apresentadas informações sobre a vida de Monteiro Lobato em diversas fontes. Sendo assim, fica aberto para o leitor refletir que, ao realizar uma pesquisa completa, faz-se necessário ter contato com diferentes fontes, pois cada uma delas terá algo diferente que fará acrescentar o conhecimento.
- 130 Ao terminar de ler a obra de Bagno, o professor compreenderá que o papel mais importante do professor, como também diz Bazerman, é ser um orientador e ensinar a aprender. Com isso, o professor pode vir a descobrir qual é a sua missão em sala de aula, além de passar regras e conhecimentos acadêmicos.

Na resenha SM1-P11, o produtor descreve e tenta avaliar o TF1, com predomínio da descrição. Porém, assim como na primeira versão, apresentada em 3.1., não há um posicionamento explícito, decorrente da dificuldade do produtor de argumentar, como ele próprio reconhece na entrevista:

PESQUISADORA: Sobre a produção de textos de uma maneira geral, quando você escreve textos que precisa argumentar, você tem dificuldade em colocar sua opinião?

PARTICIPANTE: Tenho. Muita. Eu não consigo deixar [no papel] o que eu estou querendo dizer ali no meu texto, confirmar o que eu estou querendo dizer, ou não confirmar. (EN-P01)

O produtor declara, em outras palavras, que não consegue textualizar sua opinião, o que é apontado também por outros exemplos constituídos pela separação de movimentos em que há uma tentativa de explicitar um ponto de vista. A dificuldade dos estudantes em apresentar um ponto de vista justifica a necessidade de que o ensino-aprendizagem de resenha focalize as estratégias intertextuais em relação ao posicionamento sobre o TF, de maneira a contribuir para a função desse gênero.

Na resenha SM1-P11 o movimento de apresentação começa pela **síntese**, em que é expresso o objetivo do TF1, o que pode facilitar para o leitor a leitura da resenha e a compreensão do assunto abordado no TF1. O movimento de descrição, por sua vez, é introduzido pela **retomada** do primeiro parágrafo do TF1, conforme o quadro:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL (SM1-P10)
O que me deu a ideia de escrever este livrinho foi uma (1a) <u>mistura de cansaço e indignação</u> . Sim, (1b) <u>cansei-me de ver Júlia, minha filha mais velha, ficar em pânico ao (1c) chegar em casa dizendo que tem um “trabalho de pesquisa” para fazer</u> . (BAGNO, 1998, p.13)	Na primeira parte, logo nas primeiras páginas, o autor diz ao leitor que sua obra é (2a) <u>resultado de muito cansaço e indignação</u> , (2b) <u>devido ao estresse gerado em sua filha, Júlia</u> , (2c) <u>com os trabalhos de pesquisa solicitados pelos professores na escola</u> . (l 1-5)

As informações dos trechos (2a), (2b) e (2c) da resenha substituem as informações dos trechos (1a), (1b) e (1c), respectivamente. As substituições demonstram habilidade em mobilizar operações lingüístico-discursivas para apresentar o conteúdo do TF1. As informações apresentadas na retomada que introduz o movimento de descrição prosseguem na **síntese** “Bagno sugere como deveria ser abordado a pesquisa na escola” (l 5-6) e em uma nova **retomada**: “a pesquisa é a base de qualquer ciência” (l 6-7). Essa retomada se refere ao seguinte trecho do TF1: “A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência” (BAGNO, 1998, p. 18). É interessante perceber que a ideia do trecho apresentado é

completada por outra **retomada**, que é constituída por termos que expressam ideias opostas ao que é apresentado no TF1, como no quadro:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL (SM01-P10)
Não (1a) <u>podemos tratá-la</u> [a pesquisa] com indiferença, (2a) <u>menosprezo</u> ou (3a) <u>pouco caso</u> na escola. (BAGNO, 1998, p. 21).	(1b) <u>por isso ela deve ser tratada</u> com (2b) <u>cuidado</u> e (3b) <u>precisão</u> .

O produtor apaga o “Não”, substitui a forma verbal “podemos” de (1a) por “deve ser”, em (1b), reforçando a ideia defendida no TF1. Ao “menosprezo” (2a) mencionado no TF1 o produtor opõe o “cuidado” (2b) e ao “pouco caso” (2a) ele opõe a “precisão”. Após a retomada (l 7-17), são apresentadas informações elaboradas a partir de **sínteses**. A autoria do TF1 não é indicada e, assim, há uma justaposição de ideias que, embora contemple diferentes momentos do TF1, não interliga esses momentos. Além disso, a **citação** (18-21) a partir da qual o produtor busca resumir a primeira parte do livro é insuficiente em relação ao conteúdo anteriormente descrito.

A descrição sobre a segunda parte e sobre o final do livro (l 22-25) é constituída também por **sínteses**. Na resenha final SM1-P11, há um número maior de informações do TF1 do que na versão inicial (*Anexo 5*). Porém, dada a ausência de mecanismos de inserção de vozes em alguns momentos da resenha final, essas informações tornam-se confusas para o leitor que não conhece o TF1.

O movimento de avaliação final é parcialmente mantido como na primeira versão da resenha. Ele é constituído pela **síntese** (l 26-27), cujo conteúdo é explicado pelo produtor a partir de uma inferência gerada com base na leitura do TF1. O produtor torna a ideia do TF1 própria. A síntese mencionada possui estrutura de avaliação devido à presença do comentário “fica aberto para o leitor refletir”, mas, na verdade, essa síntese apenas descreve o TF1. Como uma pretensa avaliação, a ideia expressa na síntese não pode ser comprovada na resenha.

A **síntese** ocorre também no parágrafo final que encerra a SM1-P11, como tentativa de avaliação que, mais uma vez, é limitada ao conteúdo do TF1.

No exemplo analisado, a retomada e a síntese são as estratégias predominantes e revelam a dificuldade tanto de descrever quanto de apresentar um ponto de vista de maneira mais autônoma em relação ao TF1.

A SM1-P11 possui estrutura composicional e linguagem de resenha, mas sua função se aproxima mais do gênero resumo do que do gênero resenha, pois os conteúdos que

organizam os movimentos retóricos nesse exemplo são, essencialmente, descritivos. Em suma, o conteúdo da SM1-P11 possui forma de resenha e função de resumo, como ilustrado no Gráfico 10, elaborado a partir de Marcuschi (2002, p. 31; 2008, p. 168):

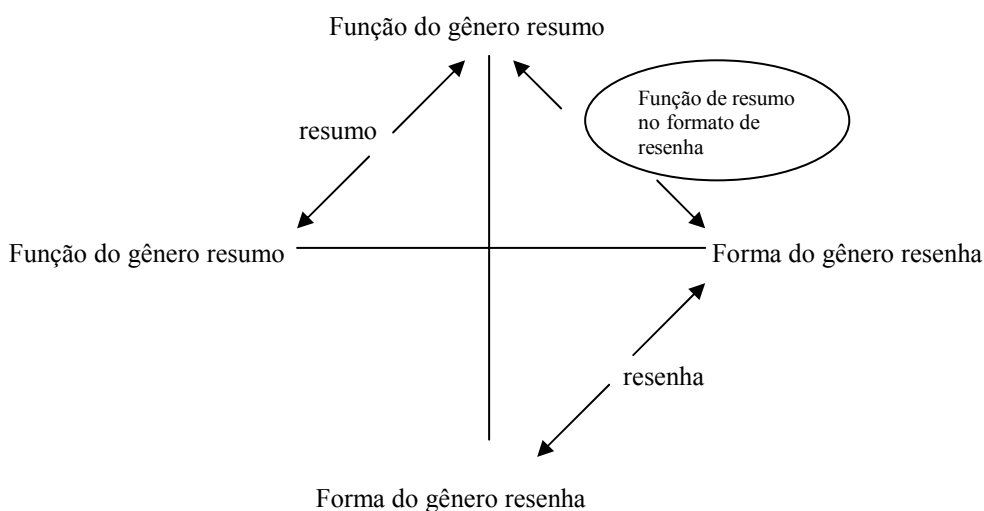


Gráfico 10: **Forma e Função das resenhas SM**

Na resenha SM1-P11 as estratégias de retomada e síntese descrevem o TF1 e revelam uma tentativa do produtor em sustentar por meio de tais estratégias o pretense ponto de vista apresentado. Essa tendência está presente em parte das produções da categoria separação de movimentos. Em outra parte das produções, organizadas pela separação de movimentos, as estratégias intertextuais confirmam o TF1, a exemplo da SM2-P22:

SM2-P22:

BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

- 11 O desenvolvimento linguístico tem contribuído para pesquisas sobre escrita. Um bom autor nessa área é Charles Bazerman, que trata da relação do gênero com a escrita.
- 15 Bazerman traz em seu livro “Gênero, Agência e Escrita” uma abordagem do gênero como atividade essencial para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. O estudo dos gêneros seria um meio de transformá-los em agentes efetivos, inseridos nas questões sociais. É de extrema importância a prática dos gêneros no ensino de todas as disciplinas acadêmicas, pois oferece ao aluno uma visão independente e criativa em relação a sua formação profissional
- 110 O autor expressa, de forma bem argumentativa, o gênero como fator de ação, pois é através da linguagem que materializamos nossas ações e intenções nas diversas esferas sociais. O livro por completo é um convite para refletir o uso da escrita e suas implicações na sociedade.
- 115 O livro é composto por artigos do autor reunidos por pesquisadores do Brasil e é dividido em nove capítulos. Nos primeiros capítulos (1 ao 4) Bazerman trata o gênero como ação tipificada que nos permite expressar nossas atitudes e pensamentos. No entanto, para codificar as possíveis intenções do indivíduo e necessário o reconhecimento do gênero que foi utilizado para ação discursiva.
- Nos capítulos 5 e 6, o autor nos mostra a importância da retórica na escrita científica como forma de validação de determinados discursos, e discute a produção de significados que criam símbolos. É nesse quesito que percebemos a persuasão de caráter ideológico que

	incorporamos pelos discursos. E é através do poder da escrita que articulamos interesses pessoais a ambições coletivas.
120	O autor, no capítulo 7, destaca as inúmeras possibilidades de compreensão em uma escrita, devido à intertextualidade. Nos capítulos finais, 8 e 9, Bazerman reitera a influência que a escrita tem na relação de inserção dos indivíduos na sociedade. Bazerman nos oferece um rico e sólido meio de análise do gênero e da escrita numa perspectiva de socialização. A leitura é indispensável para os educadores de letramento, de modo também para todos aqueles interessados em tornarem-se indivíduos agentivos.
125	

A produção SM2-P22 revela apropriação dos objetivos do gênero resenha: apresentar um TF e avaliá-lo, o que permite que o exemplo seja reconhecido como resenha, principalmente por um leitor que não conhece o TF2. Todavia, o leitor que conhece o TF2 é capaz de perceber a ausência de informações relevantes e o uso de ideias desse texto na construção do ponto de vista. A ausência de informações relevantes e a presença do TF2 na construção do ponto de vista se deve, certamente, às dificuldades de compreensão da leitura do texto resenhado, que foram reconhecidas pelo produtor na entrevista:

O livro de Bazerman é meio complicado. Eu mesmo achei. Eu confesso que fiquei procurando tópicos no livro e tentei desenvolver bastante aquilo. Não olhei o todo do livro, eu fiquei mais em partes mesmo. (EN-P22- Anexo 7).

Um fator relevante na SM2-P22 é o de que o produtor contextualiza o assunto do TF2 na área em que ele está inserido. Através da contextualização, o autor do TF2 é apresentado e também elogiado.

O movimento de descrição é constituído por **sínteses** e **reformulações**. Há também **retomadas** que acrescentam um novo significado ao TF2 ou revelam a ambiguidade de autoria das ideias, como constatamos a partir do seguinte quadro:

TEXTO-FONTE 2	RESENHA FINAL (SM2-P22)
(...) (1a) uma abordagem de gênero como atividade (2a) pode (3a) apoiar o crescimento dos estudantes como escritores e agentes efetivos, realizando coisas no mundo através da escrita. (BAZERMAN, 2006, p. 9)	Bazerman traz em seu livro “Gênero, Agência e Escrita” (1b) uma abordagem do gênero como atividade (2b) essencial (3b) para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. (l 3-4).

O trecho (1b) reproduz (1a), ao passo que (2b) acrescenta um novo significado ao sentido do texto original, pois transforma a modalização “pode” (2a) em uma expressão categórica no contexto do SM2-P22: “essencial”. Tal transformação indica envolvimento do produtor com o conteúdo do TF2. Já o trecho (3b) resume (3a). O TF2 é retomado com indicação de autoria, ao contrário da **síntese** (l 4-7) que aparece após a retomada, em que a

ausência de mecanismos enunciativos prejudica a compreensão da abordagem realizada no TF2.

A resenha SM2-P22 apresenta mecanismos enunciativos no início de cada parágrafo, mas a ausência de mecanismos em outros momentos da resenha ocasiona a ambiguidade de autoria de ideias. A **reformulação** (l 8) no terceiro parágrafo apresenta um comentário sobre uma ideia do TF2: a de que o gênero é “fator de ação” (l 8). A ideia apresentada é justificada pela seguinte **retomada**:

TEXTO-FONTE 2	RESENHA FINAL (SM2-P22)
(...) (1a) gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado das situações (2a) dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. (BAZERMAN, 2006, p. 10)	(1b) É através da linguagem que materializamos nossas ações e intenções (2b) em diversas esferas sociais. (l 9)

O objeto do discurso de “gêneros” (1a) é alterado para “linguagem” (1b). A ideia de esfera social (2b) pode ter sido elaborada a partir de (2a) e da abordagem teórica adotada no TF2. A retomada exemplifica um pensamento do TF2 e tem o seu conteúdo interpretado pelo produtor em “O livro é um convite para refletir o uso da escrita e suas implicações na sociedade”. Dentre as produções da categoria separação de movimentos, esse é o único caso em que o produtor comenta o assunto do TF e relaciona o seu comentário às estratégias intertextuais empregadas.

A descrição de partes do TF2 é constituída por **sínteses** em que são utilizados mecanismos enunciativos, seguidas de **retomadas** em que há ambiguidade de autoria das ideias (l 11-22). O produtor não consegue sinalizar em todo o texto a autoria das ideias apresentadas, como ele próprio reconhece na entrevista:

PESQUISADORA: Nas resenhas, você teve dificuldade em delimitar o que era seu e o que era do autor?

PARTICIPANTE: Teve hora que eu não [soube] ficar atento à leitura [da resenha]. Por isso é importante o texto ser bem construído, senão você confunde se é o autor da resenha ou é o autor do livro que está falando. (EN-P22- Anexo 7).

O produtor reconhece a importância da leitura do próprio texto para verificar se as ideias estão delimitadas e assim, torná-la claras para o leitor, ou seja, ele percebe ser necessária a atitude do que Sautchuk (2003) chama de escritor ativo: aquele que se posiciona como leitor interno do próprio texto, considerando seu leitor externo, prática que consideramos essencial para a formação crítica do estudante da graduação.

Embora não compreenda totalmente o TF2, o produtor confirma em sua resenha algumas ideias defendidas nesse texto, como percebemos nas expressões “nos mostra a importância” (l 16) e “destaca as inúmeras possibilidades” (l 21).

A avaliação geral do TF2 apresenta uma opinião (“Bazerman nos oferece um rico e sólido meio” – l 24). Entretanto, predomina no movimento de avaliação final a descrição, com uma recomendação de leitura que é limitada às informações do TF2.

Nas produções da categoria separação de movimentos, as estratégias intertextuais empregadas demonstram que a ação de descrever, mesmo essencial, se sobrepõe à avaliação. Barros e Nascimento (2008) observam que a descrição predomina em resenhas de periódicos. Com base na caracterização do gênero apresentada em 1.2.3.2., acreditamos que a descrição serve para ancorar a argumentação (MOTTA-ROTH, 1996; 2001), o que não ocorre nas resenhas da categoria em questão.

Até mesmo quando o produtor busca relacionar a intertextualidade a uma pretensa argumentação, talvez como meio de minimizar suas dificuldades de elaborar um ponto de vista, o conteúdo do TF é quase exclusivo no plano textual. Isso impede que a resenha cumpra um de seus propósitos na esfera acadêmica: provocar o debate e, conseqüentemente, torna clara a necessidade de um ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos que oriente a textualização do ponto de vista e, no gênero resenha, oriente essa textualização articulada ao diálogo estabelecido com o TF.

As dificuldades quanto à apropriação do gênero resenha e da textualização dos seus objetivos tendem a ser encontrados nos textos da categoria separação de movimentos. Isso não significa que essa categoria seja constituída por textos “problemáticos”, mas sim que os produtores com mais dificuldade em elaborar resenhas costumam optar (talvez inconscientemente) por separar os movimentos retóricos no gênero em questão, mobilizando estratégias intertextuais e operações de linguagem menos complexas.

Os exemplos de resenhas da categoria separação de movimentos apresentados demonstram que a **síntese** e a **retomada** são as estratégias mais empregadas nessa categoria. Por meio de tais estratégias, o produtor descreve e, às vezes, reafirma o TF. Em alguns casos, as estratégias intertextuais introduzem uma opinião no momento de avaliação geral ou são empregadas como único meio de elaboração de um ponto de vista, gerando a ambigüidade de autoria de ideias. Presentes na descrição ou na avaliação geral, a síntese e a retomada apresentam ao leitor o TF, porém não estão articuladas à avaliação, fazendo com que as produções organizadas pela separação de movimentos se aproximem mais da função do gênero resumo do que da função do gênero resenha.

A **reformulação**, por sua vez, é mais frequente na avaliação final, em que o produtor retoma o TF e marca sua avaliação através de adjetivos e comentários. Não há, verdadeiramente, argumentos do produtor da resenha, pois o ponto de vista que é apresentado se limita ao conteúdo do TF. A ausência de um ponto de vista mais elaborado mostra a dificuldade do produtor de assumir um papel ativo na esfera acadêmica e agir por meio da resenha.

Já a **citação** é menos empregada nas resenhas organizadas pela separação de movimentos retóricos, o que contraria nossa expectativa inicial de que essa estratégia aparecesse em um maior número de produções, dadas as possíveis dificuldades em retextualizar o TF. Porém, consideramos positivo ser a citação menos presente do que a síntese e a retomada, por exemplo, pois isso demonstra o esforço dos participantes em utilizar estratégias cognitivas e textuais mais complexas, tanto para comprovar leitura quanto para atender aos propósitos do gênero resenha. Nos exemplos da categoria separação de movimentos, a citação descreve o TF e é articulada, geralmente, a síntese ou à retomada, que “traduz” o sentido sugerido pela citação. De igual modo, as **expressões** ocorrem em sínteses e retomadas, destacando termos importantes do TF.

O número de resenhas da categoria em questão que emprega cada uma das estratégias intertextuais pode ser visualizado no Gráfico 11:

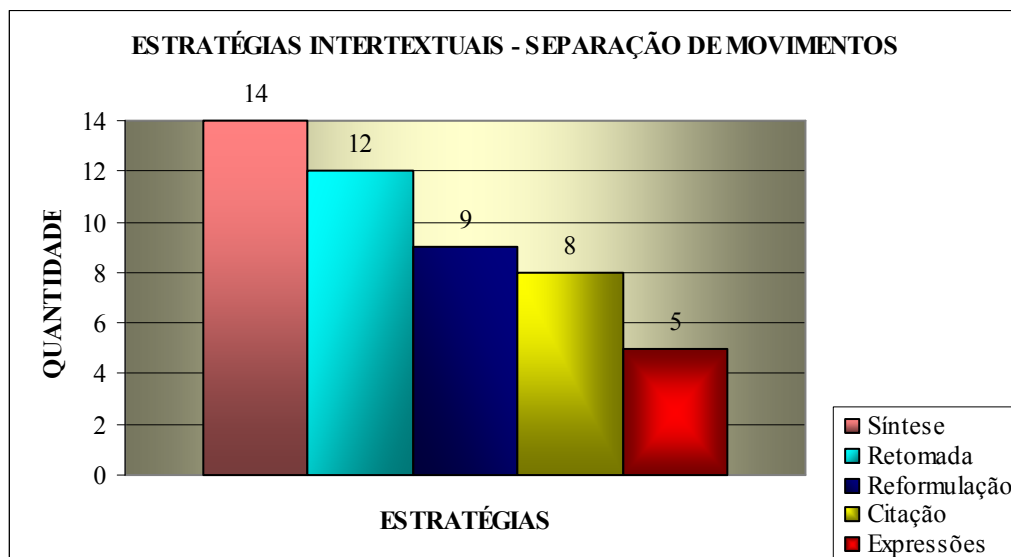


Gráfico 11: Estratégias Intertextuais – Separação de Movimentos

4.1.2.1. Retomada

A retomada apresenta ideias presentes no TF e, como nas produções organizadas pela integração de movimentos retóricos, é construída na forma de discurso direto, como vemos no quadro:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL (SM1-P07)
<i>Pesquisa</i> é uma palavra que veio do espanhol (...) Perceba que os significados desse verbo em latim (1a) <u>insistem na ideia de uma busca feita com <i>cuidado</i> e <i>profundidade</i></u> . (BAGNO, 1998, p. 17).	A palavra “pesquisa” (1b) <u>encerra em si a ideia de busca cautelosa e perspicaz</u> . (SM2-P07)

Em (1b) “encerra” substitui “insistem” (1a), presente no TF1. De igual modo, “cautelosa e perspicaz” (1b) se refere à ideia de “cuidado e profundidade” (1a). O produtor informa o leitor sobre o conceito-chave do TF1. Todavia, na resenha SM1-P07 há uma ambiguidade de autoria de ideias, com a justaposição da retomada a uma citação, conforme o quadro.

TEXTO-FONTE 2	RESENHA FINAL (SM2-P07)
(1a) <u>Os alunos, dessa forma, podem começar a identificar aquelas questões que desejam investigar e desenvolver <i>visões informadas</i> sobre as mesmas</u> . (BAZERMAN, 2006, p.42-43).	O autor exorta os escritores a encararem “cada pedaço de escrita como uma conversação escrita em andamento” (p. 37) com os que já escreveram sobre o assunto. O produtor do texto (1b) <u>deve se informar bem sobre o tópico que ele está a tratar, de forma a fazê-lo bem</u> . (SM2P07).

Em primeiro lugar, “alunos” (1a) é substituído por “produtor do texto” (1b); o verbo “podem” (1b) é substituído por “deve” (1a), tornando a ideia do TF2 categórica. A ideia de identificação das “questões que desejam investigar”, presente no texto original, é substituída pelo “tópico que está a tratar”; além de “investigar” ser substituída por “informar”, verbo que pode ter sido influenciado pela expressão “visões informadas” (1a). Interessante perceber que o participante interpreta a ideia do autor do texto original e acrescenta o comentário “de forma a fazê-lo bem”, o que é, por um lado, positivo, pois retoma um assunto abordado no TF2 e demonstra compreensão. Por outro lado, a interpretação consiste em uma ambiguidade de autoria das ideias, pois ela possibilita o entendimento que o autor do TF2, no momento em que defende a ideia apresentada em (1a), argumenta que ela é importante para escrever “bem”, o que não ocorre.

4.1.2.2. Síntese

A síntese, como dissemos, apresenta o conteúdo do TF, como no exemplo:

Nesta obra o autor aborda um dos grandes problemas da educação no país: a falta de preparo dos professores em orientar os seus alunos na busca do conhecimento científico. (SM1-P25).

Além de apresentar, o produtor reafirma o que é defendido no TF1, ao se referir à “falta de preparo dos professores em orientar os seus alunos na busca do conhecimento científico” como “um dos grandes problemas da educação no país”, ideia que não é diretamente mencionada pelo TF1, mas que pode ser inferida a partir da sua leitura.

É comum nas resenhas da categoria separação de movimentos retóricos que o conteúdo apresentado na síntese seja complementado por meio de uma retomada, como no seguinte trecho:

O quinto e o sexto capítulos, respectivamente “Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores” e “A produção da tecnologia e a produção do significado humano” apontam para a escrita específica na ciência e na tecnologia. Através de conhecimentos prévios, o escritor procura produzir textos que contemplam fenômenos ainda não analisados e isso proporciona novas descobertas para a humanidade. (SM2-P11).

Na parte sublinhada, temos a síntese e, após ela, uma retomada que complementa sua informação. Trata-se de um recurso interessante, pois demonstra habilidade de empregar diferentes operações linguístico-discursivas em um mesmo momento da resenha.

4.1.2.3. Reformulação

A reformulação aparece frequentemente no momento de avaliação geral, como no exemplo:

Bagno mostra neste livro, de uma maneira clara, simples e direta, a importância real de uma pesquisa, que muito mais que receber pontos e ser avaliado, o aluno irá adquirir mais conhecimento com relação ao tema estudado e poderá, também, passar isso adiante. Bagno mostra que pesquisa não é só dentro da sala de aula, mas para toda a vida do estudante. (SM1-P18).

O produtor transforma as informações do TF1 em opinião própria. Ele acrescenta a essas informações apenas a adjetivação “clara, simples e direta” e reafirma a “importância

real de uma pesquisa” que é mencionada no TF1. Nesse sentido, o movimento de avaliação está presente na configuração da resenha, porém, funcionalmente, ele é mais descritivo do que avaliativo.

De maneira mais autônoma, a reformulação introduz ou desenvolve uma opinião, conforme o trecho sublinhado:

Preocupado com as rápidas transformações ocorridas em nossa sociedade em decorrência do avanço tecnológico, o livro é um apelo minucioso à importância da escrita na participação dessas mudanças e de como conscientizar os alunos a respeito disso. A tradução é tão boa quanto possível, mas se você domina o inglês, certamente preferirá lê-lo no original (IM2-P04).

O produtor descreve ideias centrais e avalia o TF2. A reformulação (em destaque) introduz a avaliação geral que, embora ligada à essa estratégia, não pode ser comprovada por ela.

4.1.2.4. Citação

A citação apresenta o TF. Em alguns casos, ela é interpretada pelo produtor ou ocorre integrada à síntese, como a seguir:

Pesquisar, segundo o dicionário, significa “procurar, buscar com cuidado; informar-se; aprofundar na busca. Então, baseando-se no conceito de pesquisa é que Bagno critica a forma como os trabalhos são solicitados, porque de acordo com a origem da palavra a ideia é que a busca seja feita com cuidado e profundidade. (SM1-P18).

O produtor introduz uma informação com a citação e a desenvolve na síntese. Em outros casos, a citação apenas descreve o texto original, o que pode decorrer da dificuldade em parafrasear ou sumarizar o conteúdo do TF. No exemplo a seguir, a citação apresenta o TF2:

O autor trata também do conceito de “gênero”, que associa “a forma e o estilo do enunciado com a ocasião ou situação e a ação social realizada no enunciado” (pg. 27). (SM2-P08).

É dado um novo sentido à informação que se apresenta da seguinte forma no texto original: “O conceito retórico de gênero associa, desde a tradição clássica, a forma e o estilo do enunciado com a ocasião ou situação e a ação social realizada no enunciado”

(BAZERMAN, 2006, p. 27). No TF2, é mencionado, na verdade, o “conceito retórico” de gênero. O produtor cita apenas o “gênero”.

4.1.2.5. Expressões

Da mesma forma que as citações, as expressões apresentam o TF, conforme o exemplo:

Bagno faz um paralelo sobre duas posturas que podem ser adotadas pelo professor ao pedir a seus alunos que façam uma pesquisa: uma postura, segundo ele, “ruim” (em que o professor apenas pede uma pesquisa sobre o tema X e marca uma data de entrega Y) e uma postura “ideal” (na qual o professor, em linhas gerais, tem a tarefa de orientar ativamente métodos para a pesquisa). (SM1-P26).

Nesse caso, as expressões estão no interior de uma síntese. Elas destacam ideias do TF1 e podem marcar o distanciamento do produtor. As expressões são empregadas também no interior da retomada, como no trecho:

Para tornar os momentos em sala proveitosos para os alunos, é importante que o professor domine “competências”, “habilidades interacionais” e “comportamento” que façam a situação bem sucedida. (SM2-P08).

As expressões, nesse exemplo, podem tanto marcar o distanciamento quanto o envolvimento do produtor.

Nas produções organizadas pela separação de movimentos retóricos, as estratégias intertextuais geralmente são empregadas com o objetivo de descrever e, em poucos casos, revelam um posicionamento do produtor, o qual atende apenas parcialmente ao propósito do gênero resenha. O produtor apresenta o TF, mas não assume uma posição crítica.

4.1.3. ALTERNÂNCIA DE MOVIMENTOS

As estratégias intertextuais predominantes nas produções dessa categoria se assemelham às estratégias predominantes na categoria separação de movimentos retóricos. Entretanto, na alternância de movimentos, as estratégias intertextuais, além de apresentar o TF, sustentam ou introduzem opiniões.

O exemplo AM2-P19 representa as produções organizadas pela alternância de movimentos:

	AM2-P19:
	Resenha do livro “Gênero, agência e escrita”, de Charles Bazerman.
11	O livro “Gênero, agência e escrita”, do professor de educação da Universidade da Califórnia, Charles Bazerman apresenta uma interessante reflexão sobre a questão do gênero em diferentes contextos. Do Ensino Fundamental ao Superior, o autor expõe que escrever é agir, é mudar um estado no mundo através de diferentes gêneros e da produção do conhecimento.
15	Na introdução e no primeiro capítulo, com o título “A vida do gênero, a vida na sala de aula”, o autor chama nossa atenção para o uso correto dos gêneros em sala de aula. O professor deve levar em conta não só o ensino dos aspectos formais de um gênero, mas ensinar aos alunos que sua atividade escrita pode modificar o meio escolar, social e até levar suas ideias para leitores à distancia. É muito importante se destacar tal fato, pois muitas das vezes o gênero como
110	prática social não é ensinado da forma devida nas aulas de português, o que faz com que os alunos não tomem a devida consciência das possibilidades de mudanças que suas produções textuais podem fazer na sociedade. Já no segundo capítulo, “Uma relação entre a leitura e a escrita: o modelo conversacional”, Bazerman destaca a importância das leituras dos alunos para o desenvolvimento de uma “conversação” escrita, que seria a prática reflexiva e crítica em
115	relação ao conteúdo estudado. O autor fez muito bem ao destacar tal fato, pois a habilidade da argumentação é essencial no contexto social, cultural e acadêmico. Assim, os alunos necessitam de argumentar de forma adequada para uma devida participação social
120	No terceiro capítulo, “O que é interessante?”, o autor destaca a necessidade de despertarmos o interesse dos alunos em sala de aula. Mesmo em textos que não despertam muito o interesse de nossos alunos, cabe a nós destacarmos sua relevância e utilizarmos uma abordagem leve e participativa para que os levemos à reflexão. Já no quarto capítulo, “Onde está a sala de aula?”, o autor destaca a importância de desenvolvermos as habilidades escritas dos alunos em sala de aula através da interação, assunto muito relevante que leva a uma reflexão sobre a forma de lidar com diferentes vocações e interesses para a realização de tarefas de escrita pelos alunos.
125	Já no quinto capítulo e no sexto, que tratam da evolução da escrita para a evolução da ciência na sociedade, Bazerman começa uma reflexão sobre uma melhor forma de desenvolver os trabalhos escritos no meio acadêmico, através de estudos retóricos da tecnologia. É interessante se destacar que tal abordagem é inovadora e vem acrescentar sobre se refletir na melhor efetividade da comunicação acadêmica.
130	No sétimo capítulo, o autor define, explica e tipifica a intertextualidade. Para o autor, ela é construída na relação dos textos uns com os outros no passado, presente e futuro. Tal capítulo é leitura essencial para aqueles que estudam as relações textuais, com uma explicação clara do que é a intertextualidade, além de sugerir uma metodologia de análise textual muito interessante.
135	O oitavo capítulo aborda o discurso disciplinar, como criticá-lo e como se dá as redes de interação na ciência. Através de uma reflexão interessante, Bazerman faz um esboço do processo de apresentação de uma nova proposta em uma determinada disciplina, como ela avalia e propõe mudanças para sua área. Por fim, no nono capítulo, o autor reflete sobre a relação escritor/leitor e da amplitude dessa. Novamente, uma reflexão que contribui muito para os professores, principalmente de nível Fundamental e Médio, para se discutir como podemos agir, mudar o mundo, influenciar as pessoas por meio da escrita.
140	Charles Bazerman, no livro “Gênero, agência e escrita”, reflete sobre a importância do gênero na sala de aula e na sociedade. De forma brilhante, o autor aponta as características mais relevantes das práticas sociais ligadas à escrita, discutindo tais práticas em importantes âmbitos da sociedade, no meio escolar, acadêmico e tecnológico. É uma leitura indispensável aqueles que estudam os gêneros textuais no ensino superior, ao mesmo tempo que traz reflexões importantes sobre o ensino em sala de aula e os gêneros textuais como meio de ação na sociedade.
145	

No exemplo AM2-P19, o produtor demonstra apropriação das características do gênero resenha. São utilizadas estratégias intertextuais que não só descrevem, como também sustentam uma opinião. Nesse sentido, o produtor assume um posicionamento crítico que lhe permite agir por meio da linguagem na esfera acadêmica.

A resenha é introduzida pela apresentação do autor do TF2, seguida da apresentação do tema, constituída pela **reformulação** “apresenta uma interessante reflexão sobre a questão do gênero em diferentes contextos” (l 2-3). O conteúdo expresso na reformulação é detalhado na **síntese** “escrever é agir, é mudar um estado no mundo através de diferentes gêneros e da produção do conhecimento” (l 3-4). Através da reformulação mencionada o produtor avalia o TF2, ressaltando sua importância.

O movimento de descrição é constituído por **sínteses** e **retomadas**, que antecedem o movimento de avaliação das partes. A descrição é introduzida pela **síntese** “Na introdução e no primeiro capítulo, com o título ‘A vida do gênero, a vida na sala de aula’, o autor chama nossa atenção para o uso correto dos gêneros em sala de aula” (l 5-6). O sentido revelado na síntese é completado pela **retomada** “O professor deve levar em conta não só o ensino dos aspectos formais de um gênero, mas ensinar aos alunos que sua atividade escrita pode modificar o meio escolar, social e até levar suas ideias para leitores à distância” (l 7-9).

É interessante perceber que na síntese o produtor demonstra concordar com o assunto do TF2, por meio do emprego das expressões “chama nossa atenção” e “correto”, se referindo aos “gêneros”. As informações presentes na síntese e na retomada são avaliadas no movimento de avaliação de partes que é alternado à descrição (l 9-12). O produtor, na verdade, não avalia o texto resenhado, mas sim o seu conteúdo, demonstrando envolvimento com esse conteúdo semelhante ao que ocorre nas produções constituídas pela integração de movimentos retóricos.

A descrição do segundo capítulo também é constituída por uma **síntese** – “Bazerman destaca a importância das leituras dos alunos para o desenvolvimento de uma “conversação” escrita, que seria a prática reflexiva e crítica em relação ao conteúdo estudado” (l 13-15), em que o produtor reconhece a importância da informação contida no TF2, como verificamos em “destaca a importância”. Em seguida, o produtor elogia o TF2 com base no seu conhecimento acerca do assunto tratado, articulando a sua ideia à de “participação social” presente no livro resenhado.

O reconhecimento da importância do assunto abordado no TF2 ocorre também na descrição do terceiro e quarto capítulo do TF2, o que é revelado em expressões como “destaca a necessidade”, presente na **síntese** (l 18), e “destaca a importância”, presente na

retomada (l 22). A importância das informações presentes na síntese e na retomada são, ainda, reafirmadas no comentário “assunto muito relevante” (l 23), o qual é articulado à uma nova descrição – “que leva a uma reflexão sobre a forma de lidar com diferentes vocações e interesses para a realização de tarefas de escrita pelos alunos” (l 23-25).

O comentário é articulado à avaliação também em “É interessante se destacar que tal abordagem é inovadora e vem acrescentar sobre se refletir na melhor efetividade da comunicação acadêmica” (l 29-30). O comentário ocorre após uma **síntese** (l 27-29), que o sustenta. Sua relação com a descrição é verificada também em seguida, quando o produtor descreve sobre o capítulo sobre intertextualidade. Primeiramente, é apresentada uma **síntese** (l 31), que é detalhada na **retomada** (l 32-33). No comentário, informações apresentadas em forma de **síntese** (l 33-35) justificam a avaliação.

Não apenas na produção AM2-P19, como em grande parte das resenhas do TF2, os produtores avaliam o capítulo sobre intertextualidade, assunto focalizado no ensino-aprendizagem de resenhas. Em alguns casos, o capítulo sobre intertextualidade é destacado entre os demais, o que demonstra interação dos participantes com o assunto intertextualidade. Tal interação possibilita os participantes exercer, através da sua resenha, a função de participar ativamente da esfera acadêmica.

O próprio produtor da AM2-P19 declara a importância do capítulo sobre intertextualidade do TF2, conforme a entrevista:

E o capítulo de intertextualidade me acrescentou muito. Até a gente como professor do Ensino Fundamental e Médio. (EN-P19)

A alternância entre descrição e avaliação ocorre ainda no penúltimo parágrafo da resenha, em que o produtor apresenta em **sínteses** o TF2 e, em seguida, avalia.

O movimento de avaliação final retoma as ideias centrais do TF2, que são reconstruídas em sínteses, articuladas a comentários (l 43-49). A SM2-P19 é encerrada com a recomendação da leitura do livro resenhado (l 46-49). Tal recomendação é justificada com informações de que o TF2 apresenta: a de que este texto apresenta “reflexões importantes sobre o ensino em sala de aula e os gêneros textuais como meio de ação na sociedade” (l 47-49).

Nas resenhas organizadas pela alternância de movimentos, a descrição de partes conduz à avaliação de partes. A avaliação geral, por sua vez, é elaborada a partir da avaliação de partes, embora nem sempre seja sintaticamente relacionada a essa, conforme o Gráfico 12:

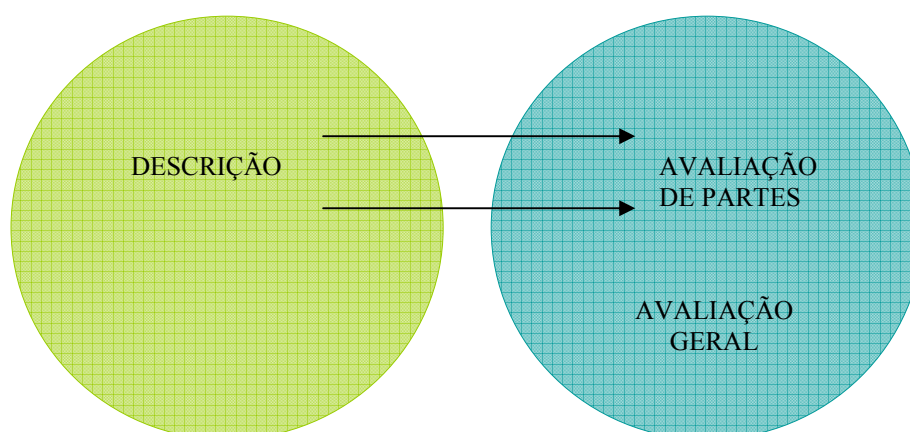


Gráfico 12: **Organização Retórica das resenhas AM**

A alternância de movimentos retóricos permite ao leitor reconhecer com clareza os limites entre as ideias do TF e a avaliação do produtor, auxiliando tanto no entendimento do conteúdo do livro quanto na avaliação do produtor que toma por base esse conteúdo.

Como na resenha SM2-P19, a **retomada** e a **síntese** são as estratégias intertextuais predominantes na categoria alternância de movimentos. Elas apresentam o conteúdo do TF e, muitas vezes relacionadas à avaliação, contribuem para a consistência argumentativa, bem como para a função da resenha. A **reformulação**, em geral, marca o posicionamento do produtor, por meio de adjetivos e comentários. A **citação** e as **expressões** são comumente empregadas no interior de retomadas e sínteses, como meio de comprovar a veracidade das informações que são descritas. A quantidade de produções da categoria alternância de movimentos que emprega cada uma destas estratégias é descrita a seguir:

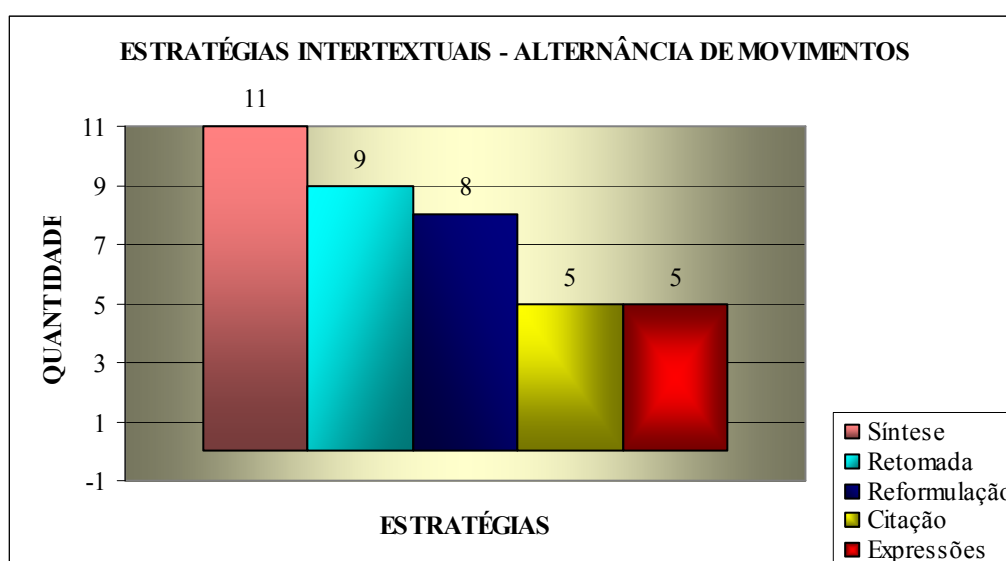


Gráfico 13: **Estratégias Intertextuais – Alternância de Movimentos**

4.1.3.1. Retomada

A retomada pode apenas descrever o TF, como no exemplo:

TEXTO-FONTE 1	RESENHA FINAL (AM1-P22)
Quando pergunto a Júlia e aos colegas qual foi realmente o “comando” da professora, eles me mostram o caderno onde esta anotado, laconicamente: (1a) “Trabalho de pesquisa. Tema: X. Entregar até o dia X”. E nada mais. (BAGNO, 1998, p. 13).	Esses mesmos alunos são orientados (1b) <u>somente a fazer um trabalho “X” para ser entregue até um dia marcado.</u> (AM1-P22)

O produtor retoma informações presentes no início do TF1, substituindo “Trabalho de pesquisa. Tema X” (1a) por “trabalho ‘X’” (1b). A expressão “E nada mais”, do TF1, é substituída por “somente”, no exemplo AM1-P22. A retomada é empregada também como recurso para desenvolver a opinião, a exemplo do quadro a seguir:

TEXTO-FONTE 2	RESENHA FINAL 2 (AM2-P11)
(1a) A leitura é mais imediata e profundamente interessante se os alunos vêem uma conexão entre o texto e alguma tarefa em que estão engajados ou entre o texto e algum assunto sobre o qual estão pensando no momento. (BAZERMAN, 2006, p. 48)	Uma das mais importantes reflexões do autor é quando ele analisa o interesse e o desinteresse dos alunos diante das propostas de leitura e escrita. (1b) <u>Sentir-se motivado por um texto, afirma, irá depender da relação que se estabelecerá entre as ideias apresentadas e os pensamentos e vivências dos leitores.</u> Portanto, cabe ao professor buscar estabelecer essa relação de sentido. (AM2- P11).

A retomada está ligada à opinião que lhe antecede, servindo como suporte para essa opinião. O trecho sublinhado da resenha retoma o TF2. A ideia de “leitura interessante”, apresentada pelo TF2, é substituída pela ideia de “sentir-se motivado”, apresentado na resenha. Além disso, a “relação entre as ideias apresentadas e os pensamentos e vivências dos leitores” (1b) se refere à “conexão entre o texto e alguma tarefa em que estão engajados ou entre o texto e algum assunto sobre o qual estão pensando no momento” (1b).

4.1.3.2. Síntese

Nas resenhas organizadas pela alternância de movimentos, a síntese apresenta o conteúdo do TF, conforme o trecho:

Nesta parte, Bagno se opõe à formatação própria e imóvel para a pesquisa na língua portuguesa. Ele exemplifica com o ensino do uso da crase e defende a “pesquisa, sim, na língua portuguesa” (p. 66). (BAGNO, 1998, p. 20).

Em outros casos, a síntese é articulada à retomada, que desenvolve seu conteúdo, o que pode ser verificado a seguir:

O livro inicia-se com a discussão a respeito dos gêneros, focalizando sua discussão central no modo como esses gêneros são selecionados e na reflexão a respeito do interesse do aluno pelo aluno frente a essa seleção. O autor propõe que o verdadeiro interesse pela leitura inicia-se no interesse pelo próprio tema ou, de uma maneira mais geral, pelo gênero selecionado. (AM2-P14).

No trecho sublinhado, a síntese apresenta um conteúdo do TF2. A retomada, após a síntese, desenvolve a ideia apresentada.

4.1.3.3. Reformulação

A estratégia de reformulação descreve e avalia o TF ou, constituída pela descrição, introduz uma opinião. No exemplo a seguir, o produtor apresenta e avalia o TF1:

O livro Pesquisa na Escola, de Marcos Bagno, expõe, de maneira sistêmica e didática, as boas e más maneiras de se conduzir pesquisas na escola. (AM1-P11).

A avaliação “de maneira sistêmica e didática” motiva o leitor da resenha a conhecer o livro resenhado. A reformulação pode também alertar o leitor sobre aspectos negativos da obra, como no seguinte exemplo:

Após essa introdução, Bazerman apresenta nos próximos capítulos da obra temas relacionados aos trabalhos de leitura, compreensão e escrita e propõe reflexões bastante interessantes em alguns desses capítulos. Digo alguns pois, apesar de cada capítulo oferecer sua parcela de contribuição ao livro como um todo, muitas vezes deixa que o “fio da meada” seja perdido por “rodeios” em demasia. (AM2-P14).

No trecho sublinhado, a reformulação é constituída pela descrição e por elogios ao TF2 – “reflexões bastante interessantes”. Além disso, a reformulação introduz uma crítica ao TF2, revelando leitura crítica do produtor.

4.1.3.4. Citação

A citação tem por objetivo destacar algum conceito do TF2 e é relacionada à síntese nas resenhas em que há alternância de movimentos retóricos, como nesse exemplo:

Ele entende que a pesquisa científica é a “investigação feita com o objetivo exposto de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso” (p. 18). (AM1-P20).

No outro exemplo a seguir, a citação apresenta uma ideia que é própria do TF2 e, desse modo, provavelmente difícil de ser reelaborada.

Sua abordagem crítica a pedagogia do ensino formal dos gêneros, a qual não considera a importância desse elemento para dar “forma a nossas ações e intenções”. (p.10) (AM2-P13).

4.1.3.5. Expressões

As expressões são empregadas em menor número, tanto nos exemplos da categoria alternância de movimentos quanto nas demais categorias. Elas ocorrem no interior de sínteses e apresentam ou revelam concordância com o TF, como no exemplo:

Tudo isso demonstra que, em uma pesquisa feita assim, não se tem a evidência do “fantasma de Procusto”, exposto na segunda parte do livro. (AM2-P20).

Como exemplo de emprego de expressões com o objetivo de descrever o TF temos:

O autor estrutura suas ideias em nove capítulos, além de uma relevante introdução a respeito do “estudante como agente”. (AM2-P13).

Nas produções organizadas pela alternância de movimentos retóricos, predominam a síntese e a retomada, estratégias também predominantes nas produções da categoria separação de movimentos retóricos. Embora semelhante na forma, o efeito dessas estratégias nas resenhas da categoria tratada nesse tópico é distinto das resenhas em que há separação de movimentos retóricos e se aproxima mais do efeito gerado pelas estratégias empregadas nas resenhas da categoria integração de movimentos retóricos.

4.1.4. COMPARAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS

Como vimos, as estratégias intertextuais revelam ações diversas nas produções de cada uma das categorias: descrever, reafirmar o TF, comprovar a veracidade das informações apresentadas, ilustrar ou justificar uma opinião. Nas resenhas da categoria integração de movimentos e alternância de movimentos, as ações são semelhantes, mas diferem quanto à forma que são construídas. As ações estão relacionadas ao conhecimento e ao domínio do gênero resenha. Além disso, elas sinalizam a textualização dos objetivos do produtor, textualização essa que determina a função do gênero resenha nas produções analisadas.

Nas resenhas da categoria integração de movimentos, a **retomada** é mais frequente no movimento integrado de descrição e de avaliação de partes. Já nas resenhas da categoria separação de movimentos, a retomada aparece no movimento de descrição, algumas vezes demonstrando posicionamento do produtor, com ambiguidade de autoria das ideias. Nos exemplos da categoria alternância de movimentos, a retomada aparece no movimento de descrição, mas não apenas descreve, como também introduz ou desenvolve uma opinião.

A **síntese** é comum no movimento de apresentação, de avaliação inicial e de descrição de partes em todas as categorias, com a diferença que na categoria integração de movimentos e alternância de movimentos ela está relacionada à avaliação, ao contrário da separação de movimentos, em que a síntese apenas descreve ou reafirma o TF.

A **reformulação** introduz ou justifica uma opinião na categoria integração de movimentos, no movimento de descrição e no movimento de avaliação de partes, introduzindo ou justificando uma opinião. A reformulação é comum no movimento de descrição das produções que ocorrem pela separação de movimentos e gera ambiguidade de autoria de ideias, pois os produtores mesclam as informações do TF a interpretações próprias, podendo causar no leitor o entendimento de que essas interpretações fazem parte da descrição. Nas produções da categoria alternância de movimentos, a reformulação é predominante no momento de apresentação e avaliação inicial, indicando ao leitor da resenha a relevância do TF, ou no momento de avaliação final, como recurso para introduzir o ponto de vista.

A **citação** e as **expressões**, por sua vez, são mais frequentes no movimento de descrição em todas as categorias: para confirmar o pensamento do TF na categoria integração de movimentos; para descrever, na categoria separação de movimentos, ou para

comprovar a veracidade das informações apresentadas, na categoria alternância de movimentos.

O Quadro 5 resume as estratégias intertextuais, as categorias e as ações realizadas por meio das estratégias. A sigla IM corresponde à integração de movimentos, SM à separação de movimentos e AM à alternância de movimentos.

ESTRATÉGIAS INTERTEXTUAIS NAS CATEGORIAS		
ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS	CATEGORIAS
Retomada	Descrever ; Reafirmar o TF; Ilustrar opinião.	IM
	Descrever; Reafirmar o TF.	SM
	Descrever; Introduzir opinião; Ilustrar opinião.	AM
Síntese	Reafirmar o TF. Descrever;	IM
	Reafirmar o TF.	SM
	Descrever; Introduzir opinião Ilustrar opinião.	AM
Reformulação	Introduzir opinião; Justificar opinião.	IM
	Opinar.	SM
	Opinar.	AM
Citação e Expressões	Comprovar informações apresentadas.	IM
	Descrever.	SM
	Comprovar informações apresentadas.	AM

Quadro 5: Estratégias Intertextuais nas Categorias

Com base nesse quadro, percebemos que as estratégias intertextuais empregadas nas resenhas organizadas pela integração de movimentos e nas resenhas organizadas pela alternância de movimentos contribuem para a argumentação, ao contrário das resenhas organizadas pela separação de movimentos. Não queremos dizer que as estratégias intertextuais *em si* fazem com que as produções funcionem como resenha, mas sim a efetivação, nessas produções, do objetivo do produtor, objetivo esse que é reconhecido através das ações reveladas nas estratégias intertextuais.

Considerando que a intertextualidade está relacionada ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo do gênero resenha, bem como à argumentação - uma das características principais da resenha - em conjunto com a argumentação consistente, as estratégias em questão exercem um papel significativo para a função do gênero investigado.

4.2. AS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

As operações de linguagem estão relacionadas às funções do gênero resenha. Em cada uma das categorias observadas, verificamos que essas operações são regulares e configuram as estratégias intertextuais utilizadas pelos resenhistas que participaram da pesquisa.

4.2.1. INTEGRAÇÃO DE MOVIMENTOS

Nas produções da categoria integração de movimentos, predominam sequências descritivas e expositivas que apresentam o TF e sequências argumentativas que apresentam uma opinião. O conteúdo expresso pelas sequências argumentativas é justificado pelo conteúdo expresso pelas sequências descritivas, como no exemplo:

[**SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA**] É interessante notar a falta de equilíbrio entre aquilo que foi proposto como objeto de análise e o que foi, de fato, discutido nessa obra de Charles Bazerman. [**SEQUÊNCIA DESCRITIVA**] A agência, por exemplo, integrante do título da obra, é abordada diretamente apenas na introdução do livro. Ao gênero, outro integrante do título, foram dedicados apenas quatro capítulos, sendo apenas um inteiramente sobre ele. Já à escrita, dedicou-se mais da metade do livro. [**SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA**] Além disso, Bazerman aglutinou na análise da escrita discussões e fatores de influência tão diversos e não relacionados entre si que, ao final da obra, o texto chega a ser prolixo e enfadonho. (IM2-P17).

A **síntese** presente na sequência descritiva justifica a opinião expressa na sequência argumentativa que lhe antecede. O conteúdo da sequência descritiva é complementado, ainda, pelo conteúdo da sequência argumentativa que encerra o trecho. A forma textual indica, portanto, apropriação adequada dos objetivos do gênero: descrever para apresentar o TF e também para avaliar.

Outra característica das resenhas organizadas pela integração de movimentos é a de que os verbos selecionados para a descrição são, algumas vezes, reveladores do ponto de vista do produtor, que elogia ou reafirma o TF.

O autor **ilustra** seu raciocínio por meio de uma pesquisa biográfica sobre Monteiro Lobato. De forma simplificada, ainda é **esclarecido** o que fazer com o produto final, como trabalhar as fontes (citações e bibliografias) e a necessidade de um cronograma realista que preze mais pela qualidade do que pela quantidade. (IM1-P07)

Esse trecho consiste em uma **síntese**. No emprego da forma verbal “ilustra” está implícita uma avaliação positiva do TF1. O mesmo ocorre com o emprego de “esclarecido”, que indica uma apresentação clara pelo TF1 do conteúdo descrito no trecho. É importante ressaltar que o emprego do substantivo “necessidade” também revela um posicionamento do produtor, que demonstra concordar com o texto resenhado.

Quanto aos mecanismos enunciativos, eles remetem tanto ao autor quanto à obra. Esses mecanismos são responsáveis, ainda, por delimitar a descrição e a avaliação, contribuindo para a coerência da resenha, a exemplo do trecho em que predomina a **síntese**:

O autor critica ferozmente o modelo “tema e data de entrega” (...) **O livro** é dividido em duas partes (“O fio de Ariadne” e “O fantasma de Procusto”). (IM1-P06).

É interessante percebermos, nesse exemplo, a presença do advérbio “ferozmente”, denotando a inserção de juízo de valor do produtor da resenha na descrição do TF1. Advérbios são recorrentes nas resenhas da categoria integração de movimentos, especialmente os de modo, que possuem valor adjetivo nessas resenhas. No trecho a seguir, em que é apresentada a estratégia de síntese, o advérbio é empregado no movimento integrado de descrição e avaliação e configura a opinião do produtor, juntamente com o conector “mas” nessa **síntese**:

A discussão sobre agência e escrita no livro não se refere **apenas** à comunicação entre escritores e leitores, **mas** também à maneira como textos interagem com outros textos. (IM1-P02).

Semelhantemente aos advérbios, os adjetivos e as expressões que atribuem qualidade à obra também são recorrentes, tanto para descrever, quanto para avaliar de partes e o TF como um todo, como na **reformulação** e na opinião do trecho:

“O fantasma de Procusto” é o título da segunda parte, mais **significativa** do que a primeira para o professor de português, pois nela Bagno enfatiza a importância de pesquisa em Língua Portuguesa. (...) Todas essas sugestões são **válidas** por serem **ajustáveis** à realidade de sala de aula, acompanhadas de reflexões **interessantes** sobre temas como língua falada e língua escrita, o mito de que o brasileiro não sabe português, gramática tradicionalista, dentre outros. (...) Através de uma leitura **agradável**, são oferecidas idéias que podem ser **aproveitadas** pelo professor no contexto em que ele trabalha e direcionadas para que o estudante tenha êxito em sua disciplina. (IM1-P06).

O adjetivo “significativa” remete à avaliação positiva do TF1, no movimento de descrição. A avaliação é confirmada quando o autor da resenha emite opinião sobre uma parte do texto resenhado, por meio dos adjetivos “válidas”, “ajustáveis” e “interessantes”; bem como na avaliação geral, por meio de “agradável” e “aproveitadas”. Além da adjetivação, vale destacar ainda nesse exemplo a expressão “enfatiza a importância”, que reafirma o pensamento do TF1, como é frequente nas resenhas organizadas pela integração de movimentos retóricos.

Por último, nas resenhas da categoria integração de movimentos, os conectores relacionam o pensamento do autor ao pensamento do produtor, marcando uma avaliação positiva ou uma crítica, a exemplo do trecho:

Os primeiros capítulos são, de fato, uma discussão a respeito da sala de aula; **mas**, a partir do capítulo cinco, os temas abordados se tornam muito amplos, incluindo a escrita científica, a escrita tecnológica, questões metodológicas e conceituais do fenômeno da intertextualidade. (IM2-P02).

O conector “mas” opõe a avaliação dos primeiros capítulos do TF2 aos últimos capítulos do mesmo, configurando uma crítica.

O emprego das operações de linguagem nas produções da categoria integração de movimentos revela a capacidade de textualizar os objetivos do gênero produzido (descrever e avaliar). Tal capacidade propicia aos indivíduos agir por meio da sua escrita na esfera acadêmica.

4.2.2. SEPARAÇÃO DE MOVIMENTOS

Os exemplos da categoria separação de movimentos são constituídos, principalmente, por sequências expositivas e descritivas, seja no movimento de descrição,

seja no movimento de avaliação geral, revelando dificuldades do produtor em apresentar um posicionamento que ultrapasse as informações do TF, como no exemplo:

Bagno mostra neste livro, de uma maneira clara, simples e direta, a importância real de uma pesquisa, que muito mais que receber pontos e ser avaliado, o aluno irá adquirir mais conhecimento em relação ao tema estudado e poderá também passar isso adiante. Bagno mostra que a pesquisa não é só dentro da sala de aula, mas para toda a vida do estudante. (SM1-P18).

No trecho, há uma seqüência expositiva que constitui o movimento de avaliação final da resenha. Entretanto, o único momento em que o produtor realmente avalia o TF é na introdução do parágrafo apresentado, por meio dos adjetivos “clara, simples e direta” e “real”. Após a opinião, segue a **retomada** de fragmentos do TF1, confirmando a dificuldade de desenvolver uma opinião própria.

Quanto aos verbos selecionados, eles indicam a ação do autor do TF1 sem envolvimento significativo do produtor ou revelando concordância com as informações apresentadas. Há resenhas da categoria separação de movimentos em que os verbos marcam o distanciamento do produtor em relação ao TF em todo o plano textual. Por outro lado, embora em menor quantidade, há resenhas constituídas tanto por verbos que denotam esse distanciamento quanto por verbos que, juntamente com outros elementos linguísticos, revelam concordância com o texto resenhado, como na **síntese** a seguir:

Bagno **sugere** maneiras de usar o produto final, um texto. Poderia ele ser colocado no jornal da escola, ou usado numa palestra, por exemplo.
O autor **adverte quanto à necessidade** de se evitar o preconceito e a intolerância para com o diferente. (SM1-P09).

O emprego da forma verbal “sugere” marca o distanciamento do TF1, uma vez que a ação de “sugerir” é atribuída totalmente ao autor desse texto. Diferentemente, o emprego de “adverte”, juntamente com o substantivo “necessidade”, reafirma o pensamento do autor do TF1.

Em relação aos mecanismos enunciativos, eles sinalizam a autoria das ideias. Todavia, em algumas das produções dessa categoria, há ideias que são justapostas ao conteúdo descrito, sem indicação de autoria. Mesmo que o leitor possa inferir que a autoria se refere ao TF, a ausência de mecanismos enunciativos prejudica a coesão e a coerência textual, a exemplo do seguinte trecho, constituído por uma **síntese** e por uma **retomada**:

O título, ainda que necessário, em princípio, deve projetar uma idéia do que o texto vai conter. A justificativa deve salientar a importância do trabalho a ser realizado. O cronograma indica o prazo para a conclusão do mesmo, enquanto a metodologia explica como se obter os dados para a pesquisa.

É desejável abordar temas que interessem aos alunos, para despertar neles gosto pela atividade de pesquisar. (SM1-P09)

Ao contrário de outros momentos do texto, em que o produtor sinaliza a autoria de ideias, como vimos no exemplo apresentado anteriormente, nesse trecho a autoria não é sinalizada. O segundo parágrafo é justaposto ao anterior, e pode causar no leitor que não conhece o TF1 a incerteza se a ideia expressa se refere ao autor do texto-fonte ou se é uma conclusão do produtor elaborada com base na obra resenhada.

De um modo geral, a conexão entre os períodos nas resenhas da categoria separação de movimentos se dá pela coesão nominal e pela referência à obra e/ou ao autor no movimento de descrição e no movimento de avaliação. No exemplo a seguir, a avaliação se dá pela referência implícita à obra:

O livro de Charles Bazerman é uma boa indicação para professores e alunos que desejam aprender ou aperfeiçoar a escrita de textos. **[O livro] Também** é interessante para os professores tradicionais que querem mudar sua forma de passar as disciplinas, **pois** o autor traz sugestões para um ensino moderno. (SM2-P09).

O primeiro período do trecho é uma **retomada** do TF2, ao passo que a ideia introduzida por “Também” é elaborada a partir da interpretação do livro resenhado. O elemento “Também” insere uma nova recomendação referente ao “livro”, que é mencionado no início do trecho. Há ainda o conector “pois” que introduz a justificativa da recomendação. Nas resenhas organizadas pela separação de movimentos, os conectores são menos comuns, e quando presentes, ocorrem em especial no movimento de avaliação.

Vale destacar ainda nas resenhas da categoria em questão a presença de adjetivos nos movimentos de avaliação inicial ou final, se referindo ao TF como um todo, como vemos a seguir:

O livro de Bazerman é muito **interessante**, pois o autor procura quebrar a ideia de gênero que é comum para apresentar um novo conceito que eleva a sua importância.

(.....)
De leitura fácil e conteúdo **interessante** é uma **ótima** oportunidade para professores que buscam alcançar tal objetivo. (SM2-P08)

O primeiro período do trecho pertence a uma avaliação inicial, e o último a uma avaliação final. No primeiro período, a opinião, marcada pelo adjetivo “interessante”, é justificada com uma interpretação do TF2 que aparece após a opinião. Já na avaliação final, no último período, o adjetivo “interessante” reforça a indicação da leitura do TF2.

As operações de linguagem presentes nas produções da categoria separação de movimentos revelam dificuldades dos produtores em gerenciar a autoria de ideias ou de apresentar opiniões além do conteúdo já expresso no TF. Por outro lado, a inserção de mecanismos enunciativos em alguns momentos, bem como dos verbos que exprimem concordância, demonstra que os produtores, em processo de ensino-aprendizagem da resenha estavam, aos poucos, se apropriando da capacidade de textualização dos seus objetivos como produtor desse gênero.

4.2.3. ALTERNÂNCIA DE MOVIMENTOS

Semelhante às resenhas da categoria integração de movimentos, nas resenhas da categoria alternância de movimentos predominam sequências descritivas e expositivas que apresentam o TF e sequências argumentativas que exprimem uma opinião. A articulação entre essas sequências se dá por meio de remissões ao TF ou ao conteúdo descrito, como no exemplo:

[SEQUÊNCIA EXPOSITIVA] Segundo Bazerman, um texto não interessante não se conecta ao mecanismo de fazer-sentido para o leitor. A tarefa do professor, portanto, é evocar interesse, trabalhando as inúmeras motivações particulares e buscando entrelaçar leitura e contexto. [SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA] **Nesse ponto**, entretanto, devo revelar minha incredulidade, visto que nossos professores são, majoritariamente, mais pesquisadores que docentes, pelo menos nos níveis posteriores ao segundo grau. (AM2-P13)

A **retomada** expressa na sequência expositiva é avaliada na sequência argumentativa apresentada. Ambas as sequências são articuladas pela expressão “Nesse ponto”, que introduz o movimento de avaliação localizada.

Os verbos selecionados nas resenhas da categoria alternância de movimentos revelam avaliações positivas com o TF. É o que ocorre no trecho:

O livro **consegue sintetizar** ideias e reflexões para professores que pretendem orientar pesquisas, ensinando seus conteúdos e ensinando a pesquisar, ou seja, ensinando a aprender. (AM1-S10).

O emprego de “consegue sintetizar” determina o movimento de avaliação e demonstra elogio ao TF1, elogio que é justificado pela **retomada** “ensinando seus conteúdos e ensinando a pesquisar, ou seja, ensinando a aprender”.

Quanto aos mecanismos enunciativos, eles se referem ao TF ou ao seu autor e delimitam os movimentos de descrição e de avaliação de partes, além de serem essenciais para a coerência do texto produzido, conforme o exemplo:

Bagno também faz sugestões quanto à exposição do produto final da pesquisa, com métodos que tendem a motivar os alunos na confecção do trabalho. **Os pontos abordados por ele** são minuciosamente explicados, de forma que não há margem para dúvidas na execução de suas propostas. (AM1-21).

Primeiramente, o produtor delimita o pensamento do TF1 apresentando o nome do autor (“Bagno”), nome esse que introduz uma **síntese**. A expressão “Os pontos abordados por ele” retoma o conteúdo da síntese e especifica a avaliação que é construída pelo produtor.

Nas resenhas da categoria alternância de movimentos, a coesão se dá pela referência ao autor ou à obra no movimento de descrição, e pelo emprego de conectores no movimento de avaliação, como vemos em outro trecho da resenha apresentada anteriormente:

Os pontos abordados por ele são minuciosamente explicados, de forma que não há margem para dúvidas na execução de suas propostas. **Além disso**, seus argumentos são pautados em exemplos práticos e cotidianos, o que tende a provocar no leitor uma fácil aceitação ao que é questionado ou proposto no livro. (AM1-21)

O conector “Além disso” reforça a avaliação positiva do TF1. Vale destacar nesse trecho a presença do advérbio de modo “minuciosamente” e dos adjetivos “práticos e cotidianos”, recorrentes nos movimentos de avaliação. A adjetivação é recorrente também no movimento de descrição, em que fica implícita a concordância com TF, a exemplo do trecho:

Indignado com as pesquisas escolares de sua filha (...) denuncia que, muitas vezes, a pesquisa funciona para livrar o professor de ensinar uma matéria, ou como **simples** instrumento de avaliação. (AM1-P10)

O adjetivo “simples” demonstra envolvimento do produtor com o conteúdo do TF1, e serve para reafirmar tal conteúdo.

Semelhantemente às produções da categoria integração de movimentos, nas produções da categoria alternância de movimentos, as operações de linguagem revelam apropriação adequada das principais características do gênero resenha. Essa apropriação permite aos indivíduos a inserção ativa no debate acadêmico.

Dentre as operações de linguagem nas resenhas de todas as categorias, se destaca o emprego de adjetivos que revelam a participação ativa do resenhista no movimento de descrição ou marcam seu ponto de vista no movimento de avaliação. O uso desse recurso linguístico revela interação com o TF e pode favorecer a função argumentativa expressa pelas estratégias intertextuais em partes ou em toda a resenha.

Por último, percebemos, nas resenhas analisadas, que empregar as estratégias intertextuais e relacioná-las à argumentação depende da capacidade de mobilizar operações de linguagem para a textualização dos objetivos que são internalizados pelo produtor. Portanto, para que uma produção textual funcione como resenha, a construção da intertextualidade e do ponto de vista deve ser considerada sem perder de vista as operações de linguagem típicas dessa construção no gênero investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. RETOMADA DAS QUESTÕES E DOS OBJETIVOS

As questões e objetivos que orientam esta dissertação dizem respeito à intertextualidade, à sua relação com o ponto de vista e com a função no gênero resenha produzido na esfera acadêmica. Inicialmente, buscamos responder que estratégias de intertextualidade com o TF são mobilizadas na produção de resenhas por graduandos em Letras. Identificamos e descrevemos as estratégias intertextuais empregadas em resenhas que representam cada uma das categorias de análise. Constatamos que as estratégias intertextuais (retomada, síntese, reformulação, citações e expressões) predominam nas resenhas de acordo com os movimentos retóricos que elas apresentam e o modo como o conteúdo é organizado a partir desses movimentos. Isso confirmou a nossa hipótese de que as estratégias intertextuais variam conforme os movimentos retóricos e a organização desses movimentos nas resenhas. Atendemos assim ao objetivo de descrever as estratégias intertextuais e sua construção no *corpus* analisado.

Ao mesmo tempo em que identificamos e descrevemos as estratégias intertextuais, analisamos se elas contribuem para a argumentação. Vimos que, dependendo da sua organização retórica, as estratégias intertextuais estão ou não relacionadas à argumentação. Confirmando a hipótese referente a essa questão, nas resenhas em que os movimentos retóricos ocorrem por integração ou por alternância, as estratégias intertextuais tendem a descrever o conteúdo do TF, revelando o posicionamento enquanto descreve; ou, ainda, introduzir e desenvolver a opinião, mantendo, portanto, uma estreita relação com a argumentação. Já nas resenhas cujos movimentos de descrição e avaliação são separados, as estratégias intertextuais descrevem o TF, em detrimento da explicitação de um ponto de vista. Nessas resenhas, a intertextualidade e a argumentação em geral não são relacionadas. A partir destes resultados, atendemos ao objetivo de analisar a possível contribuição da intertextualidade para a argumentação no gênero investigado.

A relação entre intertextualidade e argumentação não determina a função da resenha. Foi o que constatamos ao verificar a terceira questão, a de que se a função da resenha pode ser assegurada pelas relações intertextuais e pela argumentação consistente. Embora essenciais para a função da resenha, as estratégias intertextuais e sua relação com a argumentação revelam os objetivos do produtor, e é a textualização desses objetivos que fazem com que os textos funcionem como resenha. Confirmamos assim a hipótese de que o emprego eficaz das estratégias intertextuais e a argumentação, bem como a articulação entre ambos os elementos, são essenciais para a função da resenha, mas não suficientes. Com base

nesse resultado, pudemos alcançar o objetivo de refletir sobre o papel da intertextualidade para a função da resenha acadêmica.

A identificação, a descrição e a análise das estratégias intertextuais nos conduziram a uma visão integrada entre a intertextualidade e a produção de resenhas por alunos do Ensino Superior, considerando a importância desses dois elementos na escrita universitária. Desse modo, acreditamos que essa visão torna possível o desenvolvimento do estudante como membro ativo na esfera acadêmica, atingindo assim nosso objetivo geral

As estratégias intertextuais estão relacionadas aos objetivos do produtor, que são influenciados pelas representações que ele possui do gênero resenha. Os dados analisados no capítulo 4, sendo reescritos após versões iniciais das resenhas, mostram a necessidade de que os estudantes revisem os seus objetivos de escrita, orientados no contexto de um processo que considere a relevância desses objetivos para a sua formação e para o seu agir na esfera acadêmica. Segundo Bazerman (2006), quando os estudantes percebem que sua escrita pode ser um meio de comunicar significados e intenções, eles são levados a observar com mais atenção a interação que é estabelecida a partir do texto. Portanto, eles são levados a observar também a esfera discursiva em que o texto é produzido.

Mas é preciso lembrar que reconhecer a produção de gêneros como uma atividade funcional é uma atividade que se dá em um processo de reflexão sobre o gênero e sobre a posição ocupada na esfera acadêmica. No capítulo 3 apresentamos um Gráfico no qual vinte e três (23) das produções apresentaram domínio satisfatório, dezesseis (16) domínio parcial e onze (11) domínio insuficiente do gênero resenha. Dentre a quantidade de produções que apresentou domínio parcial, onze (11) delas apresentou, na segunda versão, domínio satisfatório, sendo cinco delas organizadas pela integração de movimentos e uma por alternância de movimentos. As demais resenhas que apresentaram domínio parcial na primeira versão, isto é, cinco delas (5) continuaram apresentando domínio parcial do gênero, sendo organizadas pela separação de movimentos.

Quanto às onze resenhas com domínio insuficiente, seis (6) delas apresentaram, na segunda versão, domínio parcial, sendo organizadas pela integração, separação ou alternância de movimentos; três (3) apresentaram domínio satisfatório, organizadas por integração de movimentos e duas (2) continuaram apresentando domínio insuficiente, sendo uma organizada pela alternância e uma organizada pela separação de movimentos.

Nesse sentido, a maior parte dos alunos-produtores avançou quanto ao domínio da resenha na segunda versão das suas produções. É interessante notarmos que, mesmo dentre os produtores que apresentaram domínio satisfatório na primeira versão, organizando sua

resenha pela alternância ou separação de movimentos, na segunda versão alguns passaram a organizar sua resenha pela integração de movimentos, isto é, avançaram quanto à capacidade de estruturação retórica e de construção de estratégias intertextuais.

Em suma, as resenhas organizadas pela integração de movimentos tendem a apresentar domínio satisfatório do gênero resenha, ao contrário das resenhas em que há separação de movimentos, em que o domínio do gênero tende a ser parcial ou insuficiente. Nesse sentido, como já mencionamos no capítulo 4, os resultados apontam para a importância de um ensino-aprendizagem da resenha que considere a construção da intertextualidade e sua relação com a argumentação, de modo a orientar o aluno em aspectos que, geralmente, ele possui dificuldade, isto é, no emprego eficaz de estratégias intertextuais e na competência argumentativa, ambas essenciais para a elaboração de gêneros na esfera acadêmica.

2. REFLEXÕES E DIRECIONAMENTOS FUTUROS

A intertextualidade engloba os elementos constitutivos da resenha, pois o *conteúdo temático* desse gênero é o conteúdo do TF e a avaliação do resenhista, que devem ser relacionados, segundo a natureza e objetivos do gênero. O conteúdo é organizado na *estrutura composicional*, a partir da qual reconhecemos os movimentos retóricos. Os movimentos retóricos, por sua vez, são determinados tanto pelo estilo do resenhista quanto pela caracterização da resenha. O *estilo* se configura no processo de aprendizagem da escrita do gênero. Espera-se que, no decorrer desse processo, o produtor equilibre seu estilo próprio com as exigências da esfera acadêmica.

Nesse sentido, a intertextualidade e o desenvolvimento de capacidades referentes à sua textualização merecem atenção especial na produção de resenhas, considerando que, mais do que a forma, a intertextualidade está relacionada principalmente à função do gênero. Além disso, o emprego de estratégias intertextuais depende do reconhecimento, por parte do indivíduo, do seu papel como membro da esfera acadêmica e demonstra os modos como ele participa da estruturação do saber nessa esfera. Como afirma Bazerman (2006, p. 112), “Uma vez que um campo retórico é altamente desenvolvido, cada indivíduo se encontra no meio de uma rede intertextual dentro da qual ele só pode agir ao modificar a intertextualidade através de novos enunciados”.

Tendo em vista que os gêneros presentes na esfera acadêmica são caracterizados, sobretudo, pela intertextualidade (DELL'ISOLA, 2008), podemos afirmar que a importância desse fenômeno deve ser reconhecida também na produção de outros gêneros da esfera acadêmica, tais como o resumo, o esquema, o artigo, o ensaio, etc. Produzidos por estudantes, a produção desses gêneros faz parte do processo de aprendizagem e serve como ferramenta para a inserção efetiva nesta esfera. Mas, para que essa ferramenta seja eficaz, é preciso que o estudante saiba, através da sua escrita, dialogar com os autores da sua área, com os saberes produzidos na universidade e participar da construção desses saberes, adquirindo assim uma formação acadêmico-profissional realmente crítica, que lhe torne capaz de argumentar com consistência.

Portanto, é preciso insistir no desenvolvimento do estudante como agente na esfera acadêmica, focalizando habilidades relacionadas à intertextualidade e ao seu vínculo com a argumentação. Como produtor de gêneros acadêmicos, o estudante precisa ser motivado a ter objetivos e a realizar seu “livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003 [1959]), para que assim sejam inseridos em um processo de desenvolvimento da suas capacidades individuais e do seu potencial de produzir textos.

Em face do exposto, acreditamos que é preciso também criar situações que provoquem o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que sua escrita não corra o risco de “dizer nada a ninguém, por nenhuma razão em particular” (BAZERMANN, 2006, p.15). Desse modo, capacidades referentes à intertextualidade compreendem não só o processo de escrita, como também a leitura, pois é na escrita que a leitura é revelada.

A intertextualidade deve ser entendida em sua relação com os parâmetros de ação e com as operações dos gêneros presentes na esfera acadêmica, sobretudo no tocante à função que ela possui nesses gêneros e como estratégia pela qual o estudante demonstra a interação com textos que lê e com gêneros que produz. Atividades de retextualização de textos teóricos provavelmente desafiam o aluno a mobilizar várias habilidades relacionadas à construção da intertextualidade.

Compreendendo o processo de leitura-escrita presente nessas atividades, investigar a intertextualidade nas produções resultantes de retextualização é de grande relevância para entendermos melhor o processo mencionado e para o desenvolvimento dos estudantes como produtores de textos e participantes do discurso acadêmico. Essas ideias merecem atenção e investigações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. Types de textes ou genres de discours? *Linguistique textuelle: des genres de discours aux texts*. Paris: Nathan, 1999. pp.81-100.

_____. *Les textes: types e prototypes*. Paris: Nathan, 1993.

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 185-200.

ASKEHAVE, I e SWALES, J. Genre Identification and Communicative Purpose: a Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n.2, p.195-212.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade marcada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: *Entre a Transparência e a Opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal* São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

_____/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003, p.1-9.

BARROS, E. M. D. e NASCIMENTO, E. L. O Ato de Resenhar na e para a Academia. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.11, n.1, p.33-57, jan./jun. 2008.

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R. de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997. p. 1-20; 180-294.

_____. & DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London ; New York: Longman, 1981.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. ; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003, p.11-17.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem: textos e discursos*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L. et al; (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

COSTA VAL, M. G. da. Repensando a textualidade. AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

COUTINHO, M. A. Schématisation (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J. M., GRIZE, J. B. e BOUACHA, M. A. (Orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, p. 29-42. (Versão fornecida pela autora).

DELL'ISOLA, R. L. P. *Dos limites entre o estável e o instável em textos de divulgação científica*. ANAIS DO III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO, abril de 2008.

_____. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural* Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1988.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. de S. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. Intertextualidade. In: *Discurso e mudança social* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. p.133-173.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; _____. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003, p.29-36.

HEMAIS, B. & BIASI-TODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. et al; (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

KOCH, I. Intertextualidade e Polifonia: um só fenômeno? DELTA, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 529-541, agosto de 1991.

_____. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1983.

KOCH, I. V. BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KRISTEVA, J. *La révolution du langage poétique*. Paris: Éditions du Seuil, 1974.

_____. Introdução à semanálise. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MACEDO, T. S. C. L. *Academic Writing*. 2003. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MACHADO, A. R. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. et al; (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

_____. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO et alli (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.138-150.

_____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Párabola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI et al(Orgs.) *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas, TO / União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 17-33.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et alli (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. Sao Paulo: Cortez, 2001

MATA, M. A. da. *Processos referenciais na retextualização de textos acadêmicos*. 2008. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MATENCIO, M. de L. M. Letramento, competência comunicativa e representações da escrita. In: *Revista da FAEBA: Educação & Contemporaneidade*, n. 21. Salvador: UNEB, 2004. p. 23-34

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, março de 2003.

_____. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n.11, p. 109-122, 2002.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2003.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MILITÃO, J. A. *Retextualização de textos acadêmicos aspectos cognitivos e culturais*. 2007. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MOTTA- ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: _____ & MEURER, J. L. (Orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.

_____. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria, RS: UFSM/ Imprensa Universitária, 2001.

_____. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academic. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 17 n 2, p. 99-131, 1996.

PLATÃO, F. S. & FIORIN, J. L. Resumo. In: *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, A. L. *A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico*. 2005. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: In: MEURER, J. L. et al; (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al; (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.237-259.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Gláís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SWALES, J. *Genre analysis*. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____ e FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students*. United States of America: University of Michigan Press, 2006.

VAN DIJK, Teun A. e KINTSCH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

ANEXOS

ANEXO 1:

Pré – teste

Faculdade de Letras
Introdução aos Estudos da Linguagem. - Let 015

Atividade com Gênero Discursivo

Após a leitura do texto em anexo, responda:

1. Que gênero é esse? Justifique sua resposta.
2. Quanto às condições de produção:
 - a) Qual o objetivo do texto?
 - b) Quem seria o autor?
 - c) A quem se destina o texto?
 - d) Que tipo de veículo divulga esse gênero de texto? Onde estaria publicado esse texto? Cite fontes possíveis de referência.
3. Quanto ao plano global:
 - a) Qual é o tema do livro *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*? Cite uma passagem do texto, comentando essa passagem e relacionando-a com o título do livro.
 - b) Qual a tese do livro? Que argumentos estão relacionados com essa tese?
 - c) As idéias presentes no texto pertencem a Marcos Bagno, autor do livro, ou ao autor do texto? Por quê?
 - d) Por que será que o autor(a) desse texto optou por escrever sobre o livro de Marcos Bagno e não sobre outro livro do mesmo autor ou de outro autor?
 - e) Divida o texto em partes e explique qual a ação de linguagem do autor em cada uma delas.
4. Quanto à microestrutura:
 - a) Podemos afirmar que há nesse texto uma retextualização do livro *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*? Se há, que elementos lingüísticos ou fragmentos demonstram isso?
 - b) Nesse texto há, em alguns momentos, expressões presentes em *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. Qual a função dessas expressões nesse texto?
 - c) Qual a relação dos termos e expressões abaixo e o objetivo do autor(a) desse texto?

• “segundo o autor” (parágrafo 3) _____

• “Bagno enfatiza” (parágrafo 4): _____

• “extrema relevância” (parágrafo 1): _____

• “cativante” (parágrafo 2): _____

• “pois” (parágrafo 2): _____

• “Dessa forma” (parágrafo 6): _____

• “discrepâncias”(parágrafo 7): _____

• “realmente”(parágrafo 15): _____

§1 Marcos Bagno é professor de Lingüística da Universidade de Brasília (UnB) e autor de obras importantes, como *A língua de Eulália* (1997) e *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social* (2000). Em seu livro *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*, inicia sua reflexão partindo de comentários, principalmente os veiculados na mídia impressa de 2002, sobre a ameaça que representaria para a “sobrevivência” da língua a ascensão ao poder de Luiz Inácio Lula da Silva, um falante de variedades lingüísticas estigmatizadas. Ao longo da obra, Bagno, através de análises sobre as relações entre língua e poder, tenta mostrar o quanto essas idéias são preconceituosas, deixando claro que as mesmas não devem ser consideradas, pelo menos por quem tiver um pouco de conhecimento sobre a história do Brasil e de sua realidade sociolingüística. Dessa forma, traz a público reflexões lingüísticas de extrema relevância, principalmente por serem abordadas em um momento importante da história sociolingüística do Brasil.

§2 A obra, devido ao tema tratado, apesar de ser mais voltada para professores de Língua Portuguesa, lingüistas aplicados e sociolingüistas, pode ser lida por pessoas de outras áreas de conhecimento, desde que tenham interesse em conhecer mais sobre a origem do preconceito lingüístico no Brasil. Isso se deve ao fato de o autor, conforme ocorrido também em obras suas anteriores, conduzir o tema de forma cativante, com uma linguagem clara e acessível.

§3 O livro é dividido em três partes (cada uma com subdivisões), além de um prólogo e um epílogo. As subdivisões são muito importantes, pois a apresentação do grande texto em tópicos é mais um fator facilita a leitura. Além disso, como grande parte deles são apresentados em forma de pergunta, parece que tendem a, realmente, manter um diálogo mais direto com o leitor, respondendo às suas prováveis dúvidas sobre o tema.

No prólogo da obra, intitulado *Mídia, preconceito e revolução*, o autor começa abordando a questão do preconceito lingüístico explícito por parte da mídia na época em que Lula foi eleito presidente da república. De acordo com Bagno, o preconceito lingüístico é muito mais um preconceito de ordem social, já que a língua é parte constitutiva da identidade individual, mas também social de cada ser humano. Além disso, segundo o autor, a noção de erro na sociedade varia de acordo com quem o comete, pois as próprias pessoas de classes sociais mais privilegiadas que acusam Lula de não saber utilizar a linguagem, muitas vezes, também cometem equívocos e, nem por isso, sofrem qualquer tipo de discriminação, pois, na fala de um membro da elite letrada, alguns erros são vistos como “lapsos” e recebem a seguinte justificativa: “a essas pessoas até se permite errar, pois sabem a forma certa”.

§4 Já concluindo a parte introdutória, Bagno enfatiza a importância da eleição de Lula, definindo-a como “um fato histórico extraordinário”, pois, pela primeira vez na história do Brasil, uma pessoa com os seus antecedentes biográficos e sociais, representante das variedades lingüísticas “populares”, chega ao poder. Apesar disso, de acordo com o autor, a eleição do presidente não representará uma mudança nos conceitos de “língua certa” no imaginário de nossa sociedade, pois, para que isso ocorresse, seria necessário que todas as demais relações sociais sofressem uma ruptura revolucionária.

§5 Na primeira parte do livro - *Por que “norma”? Por que “cultura”?* - o autor começa criticando as “gramáticas”. Segundo ele, estão descontextualizadas, pois optam pela literatura como modelo de “língua culta” a ser imitado, quando, na realidade, somos muito mais influenciados pelas “modas” lingüísticas da televisão, por exemplo.

§6 Além disso, Bagno coloca em discussão o uso da expressão “norma culta”, a qual, na sua opinião, vem sendo utilizada de maneira equivocada, pois dizer que uma determinada maneira de falar e escrever é “cultura”. é dar a entender que as demais maneiras de falar e escrever não são “cultas”. Como do ponto de vista sociológico e antropológico, não existe ser humano que não esteja vinculado a uma cultura, a expressão em questão acaba sendo comprometedor. Para resolver o problema sugere, então, que a “norma culta” dos prescritivistas passe a ser chamada de norma-padrão (que seria aquele modelo de língua idealizado, mas que os falantes não usam) e que a “norma culta” dos pesquisadores (língua realmente empregada pelos falantes que têm escolaridade) seja trocada pela expressão variedades de prestígio, a fim de evitar uma noção excludente de cultura. Dessa forma, o autor, de modo bastante prático, consegue resolver esses problemas de terminologia.

§7 Na segunda parte da obra (*Um pouco de história: o fantasma colonial & a mudança lingüística*), Bagno mostra, através da história, a origem das discrepâncias entre a norma-padrão e o português brasileiro efetivamente usado no dia-a-dia, além disso, aborda outras questões, como a baixa-estima lingüística dos brasileiros, os ritmos da mudança lingüística e o papel político dos lingüistas diante do quadro atual.

§8 O autor começa expondo um fato marcante de nossa história colonial, no campo da política lingüística, que foi a decisão do primeiro-ministro português, Marquês de Pombal, em 1757, de proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não fosse a portuguesa, quando, na época, as línguas mais empregadas pela população eram o tupi e o tupinambá. A partir daí, um pequeno círculo de letrados nega sua língua materna para se expressar em uma língua que não lhe pertence, tentando imobilizá-la, esquecendo-se que a mudança lingüística é inevitável.

§9 Sobre as mudanças lingüísticas, Bagno enfatiza a idéia de que esse fenômeno não ocorre ao mesmo tempo em todas as línguas, e, dentro de uma mesma língua, não ocorre de modo idêntico nas diferentes variedades sociolingüísticas, o que pode explicar as diferenças encontradas entre as variedades prestigiadas e as variedades estigmatizadas do português brasileiro.

§10 A respeito do papel político dos lingüistas, o autor é enfático: reformar o padrão, admitir como válida a língua que já faz parte do dia-a-dia dos brasileiros, é uma obrigação política de todas as pessoas comprometidas com a democratização do Brasil, uma vez que a norma-padrão não é apenas um instrumento de regulação lingüística, e sim um instrumento de opressão ideológica, de discriminação e preconceito. Sobre esse assunto, Bagno ainda volta a falar ao longo da obra.

§11 Na terceira parte do livro, intitulada *Por uma gramática do português brasileiro*, o objetivo principal de Bagno é reforçar a idéia, a qual já havia sido abordada na primeira parte, de que as gramáticas existentes não são ideais, sendo assim, seria necessário que se produzisse uma gramática realmente do português brasileiro, preparada por pesquisadores comprometidos com a realidade lingüística do Brasil. Para o autor, além de haver uma inconsistência metodológica por parte dos gramáticos normativos, os escritores não podem servir de modelo de uso correto da língua, uma vez que as obras dos grandes poetas e ficcionistas representam produções lingüísticas extremamente singulares, por isso, usar essas produções como modelo prescrito, seria, no mínimo, desconsiderar todos os demais usos da língua.

§12 Como exemplo do que seria uma gramática ideal, Bagno cita a intitulada *Modern Portuguese: a Reference Grammar* (2002), de Mário Perini, a qual saiu publicada nos Estados Unidos, sendo dirigida a falantes da língua inglesa interessados em estudar o português brasileiro. De acordo com o autor, Perini faz questão de expor do modo mais realista possível o português brasileiro contemporâneo, dando ênfase às regras comumente utilizadas pelos falantes urbanos escolarizados.

§13 Sendo necessário uma mudança de abordagem presente nas gramáticas, o que fazer, então, com a norma padrão? Bagno enfatiza a necessidade de um ensino crítico da norma-padrão, deixando claro sua origem “elitista e coercitiva”, mostrando que a necessidade de dominá-la se deve à necessidade de que os alunos vindos das classes menos favorecidas possam, quem sabe, um dia, dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas, conseguindo, assim, superar ao menos parte da discriminação que sofrem.

§14 No epílogo, intitulado *Norma (o)culta, a gramática não-escrita*, o autor retoma a idéia inicial comentando o título do livro, o qual se refere ao jogo ideológico que está por trás da defesa do conjunto de regras lingüísticas, defesa esta apoiada no mito de que o conhecimento da norma “culta” é garantia suficiente para a inserção do indivíduo na categoria dos que sabem falar e, por isso, têm direito à palavra. Mas a restrição imposta ao acesso dos falantes das variedades estigmatizadas ao sistema educacional, praticamente denota que essa ascensão social dificilmente ocorrerá. Dessa forma, a discriminação contra aqueles que não sabem português é o que se pode ver de um mecanismo que atua em um nível muito mais sutil. Assim, Bagno conclui, chamando atenção para o fato de que é essa discriminação que configura a norma oculta, o disfarce lingüístico de uma discriminação que é, na realidade, social.

§15 Apesar de Bagno tratar de um assunto recorrente em outras obras suas, o autor inova, uma vez que, mais do que discutir sobre o preconceito lingüístico, aprofunda o tema, abordando o elitismo que realmente se esconde por trás dele. Desse modo, a forma crítica como o assunto é tratado ao longo do livro faz com que sua leitura seja de extrema relevância para os profissionais que trabalham com questões relativas à linguagem, principalmente professores de língua materna, os quais, partindo desta leitura, poderão mudar sua postura enquanto educadores. Sendo assim, sabendo-se que é a partir de reflexão e de conseqüente conscientização que se dão as grandes mudanças, não é exagero dizer que a obra representa um convite ao novo.

ANEXO 2:

Questionário de Sondagem



Faculdade de Letras
Disciplina: Introdução aos Estudos da Linguagem
Questionário

Responda com fidelidade as perguntas abaixo. As respostas desse questionário servirão apenas como dados para uma pesquisa sobre a produção textual na universidade. Não é necessário se identificar.

1. Em qual ano você ingressou no curso de Letras? _____
2. Você já cursou outra graduação? Qual? _____
3. Quais são suas leituras freqüentes?
 Romances Contos Poesias
 Crônicas Livros de auto-ajuda Bíblia
 Jornais. Quais? _____
 Revistas. Quais? _____
 Livros solicitados na universidade? Sobre qual (is) assunto (s) você mais gosta de lê?

 Outros. Quais?

4. Quantas vezes você costuma ler um texto? Por quê?

5. Ao ler um texto, você costuma destacar algumas partes, fazer anotações ou, ainda, fichamentos, resumos e outros tipos de texto? Por quê?

6. Que aspectos você considera “bons” na sua escrita? (escreve com clareza, organiza bem o conteúdo, sabe argumentar, etc)?

7. Você possui alguma dificuldade ao produzir um texto? Qual (is)?

8. Em que tipo (s) de texto (s) você possui mais dificuldade?

9. Você costuma reler o próprio texto depois de escrito? Por quê?

10. Você costuma entregar o seu texto para alguém ou algum colega revisar? Por quê?

Obrigada!

ANEXO 3:

Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO *RESENHA*

OBJETIVO GERAL: Desenvolver habilidades necessárias para a produção de resenhas, a partir da leitura, análise e reflexão crítica na leitura e na escrita do gênero, com enfoque na intertextualidade e na sua relação com a argumentação.

JUSTIFICATIVA: A intertextualidade, entendida como um dos fatores de textualidade (BEAUGRANDE, 1997), está presente no gênero resenha sob as mais diversas formas. Entender as estratégias empregadas para a construção, na resenha, do diálogo entre o texto-fonte e o gênero produzido pode auxiliar na produção desse gênero (MACHADO, 2003; 2005). A capacidade de construir relações intertextuais é essencial para a produção de resenha, cuja importância na comunidade acadêmica está relacionada à inserção do aluno como membro ativo de tal comunidade e à produção de conhecimentos a partir de discussões acerca de uma ou mais obras ou conteúdos específicos de cada área do saber.

- **1º encontro**

(25 / 03 /2008 – Tópicos em LA; 27/03/2008 – IEL) – aprox. 90':

Momento I:

a) Conteúdo: Produção textual

b) Objetivos (para o aluno):

- Produzir uma resenha a partir de conhecimentos prévios sobre o gênero;
- Reconhecer-se como membro da comunidade acadêmica, de quem são exigidas atividades específicas para a inserção efetiva nessa comunidade, como a produção textual;
- Na resenha, espera-se que o aluno apresente resumidamente o livro *A pesquisa na sala de aula* (Marcos Bagno), bem como o seu conteúdo;
- Na resenha, espera-se também que o aluno tente analisar o livro, destacando seus aspectos positivos e/ou negativos.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Verificar, por meio da resenha-diagnóstico produzida, qual a representação que os alunos têm desse gênero;
- Analisar os aspectos predominantemente positivos e negativos nas resenhas produzidas, de forma a orientar o planejamento.

d) Procedimento:

- Distribuição da proposta de produção de uma resenha do livro *A pesquisa na sala de aula*, de Marcos Bagno.

e) Bibliografia

- Para a produção da resenha:
BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.
- Para a coleta de dados:
MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.
_____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Párbola Editorial, 2004.
SWALES, J. *Genre analysis*. New York: Cambridge University Press, 1990.

Momento II:

a) Conteúdo: Avaliação

b) Objetivos (para o aluno):

- Espera-se que o aluno avalie a produção do colega, observando aspectos que podem contribuir para a melhoria do seu texto;
- Espera-se que o aluno assuma um olhar crítico sobre a produção da resenha, por meio da avaliação do texto do colega;
- Espera-se, ainda, que o aluno perceba que a avaliação é uma prática necessária para o desenvolvimento da escrita de resenhas.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Constatar o que os alunos pensam e sabem sobre o gênero resenha;
- Verificar se os alunos conseguem perceber, no texto do colega, possíveis problemas quanto à construção de relações intertextuais;
- Constatar quais aspectos os alunos priorizam na avaliação e quais aspectos eles não conseguem perceber, obtendo assim informações úteis para o planejamento.

d) Procedimentos:

- À medida que os alunos terminarem as produções das resenhas, solicitação para que eles troquem seus textos e avaliem (aleatoriamente) o texto do outro;
- Recolhida dos textos.

e) Bibliografia

- Para avaliação das resenhas:
EVANGELISTA et alli. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio: cadernos CEALE*. v. III, ano II. Belo Horizonte: CEALE/ Formato, out. 1998.
- Para análise dos dados
KOCH, I. V. et alli. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.

Resenha.
Párabola

_____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S.
Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo:
Editorial, 2004.

- **2º encontro (08/04/2008):**

Momento I (aprox. 90'):

a) Conteúdo: Estudo do gênero *resenha*

b) Objetivos (para o aluno):

- Apresentar um levantamento das características principais do gênero resenha;
- Perceber o objetivo do gênero resenha, através da discussão sobre as condições de produção, os movimentos retóricos e as principais características lingüístico-discursivas desse gênero;
- Reconhecer a funcionalidade da resenha, bem como as marcas formais típicas no gênero que contribuem para essa funcionalidade;
- Saber que a produção de resenhas exige uma leitura atenta e crítica do texto-base.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Instrumentalizar os alunos para a produção de resenhas, através de um processo de ensino-aprendizagem interativo.

d) Procedimentos:

- Apresentação (digitado e em slide) de uma resenha, dentre as produzidas em sala, que atenda aos princípios norteadores desse gênero, apresente uma argumentação mais detalhada em relação às resenhas dos colegas, mas que apresenta problemas quanto à seleção e construção de informações e à consistência argumentativa, preservando a identidade do autor;
- Questões acerca do texto:
 - Qual o objetivo do gênero resenha?
 - O resenhador atendeu ao objetivo do gênero? Que sinais há no texto que indicam que ele atendeu ou não atendeu ao objetivo?
 - O texto contém todas as partes que são necessárias em uma resenha? Se não contém, isso interfere para que ele seja considerado uma resenha?
 - Caso alguém que não conhece o livro de Bagno leia esse texto, as informações apresentadas ajudam a saber o que realmente Bagno defende em seu livro, o assunto que ele aborda e como aborda?
 - O resenhador avalia suficientemente o livro? Ele faz avaliações gerais e/ou localizadas?
 - O texto convence a você, leitor, sobre o que é nele defendido?
 - Que elementos morfológicos e sintáticos são mais recorrentes nesse texto? Qual o papel desses elementos para o gênero resenha?
 - Posso considerar esse texto uma resenha? Por quê?

OBS: A ordem das questões se dará de acordo com o enfoque que será dado em cada um dos exemplos.

- Apresentação (em slide e digitado) de uma resenha que apresenta alguns princípios norteadores desse gênero, mas que possui uma argumentação insuficiente para o gênero;

OBS: Questões como no texto anterior.

- Apresentação (em slide e digitado) de um texto pouco adequado ao gênero, em que o autor apenas avalia o texto-fonte e não delimita claramente a voz dele e a do autor desse texto;

OBS: Questões como no texto anterior.

e) Bibliografia

- Para avaliação conjunta das resenhas:

EVANGELISTA et alli. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio: cadernos CEALE*. v. III, ano II. Belo Horizonte: CEALE/ Formato, out. 1998.

MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.

Resenha.
Párbola

_____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Editorial, 2004.

MOTTA-ROTH, D. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria, RS: UFSM/ Imprensa Universitária, 2001.

3. 3º encontro (10 /04/2008):

Momento I (aprox. 90'):

- a) Conteúdo: Estudo do gênero *resenha*
- b) Objetivos (para o aluno):

- Analisar resenhas publicadas em periódicos de Lingüística;
 - Exercitar a leitura reflexiva e crítica de resenhas;
 - Refletir sobre aspectos discursivos e lingüístico-discursivos recorrentes no gênero resenha.
- c) Objetivos (para a pesquisa):
- Propiciar aos alunos a oportunidade de, agirem, primeiramente, como leitores do gênero que posteriormente eles irão produzir;
 - Averiguar como os alunos lêem as resenhas, quais características do gênero eles demonstram ter mais facilidade e dificuldade em identificar.
- d) Procedimentos:
- Distribuição de um Estudo Dirigido, com duas resenhas publicadas em periódicos de Lingüística, sendo uma em que o autor separa o resumo da obra da avaliação e outra em que o autor apresenta ambos de maneira intercalada. A atividade conterá questões de leitura (2) e avaliação (1) do gênero, de identificação dos movimentos retóricos (1) e da organização lingüístico-discursiva (2).

e) Bibliografia

COSCARELLI, C. & MITRE, Daniela. *Oficina de leitura e produção de textos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato., 2001.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.

_____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Párbola Editorial, 2004.

SWALES, J. *Genre analysis*. New York: Cambridge University Press, 1990.

4. 4º encontro (15 / 04 /2008 – Tópicos em LA; 17/04/2008 – IEL) – aprox. 90':

Momento I (aprox. 90'):

a) Conteúdo: Produção textual

b) Objetivos (para o aluno):

- Reconhecer que a produção de resenha é uma forma de dialogar na comunidade acadêmica e de apresentar um posicionamento sobre textos e conteúdos dessa comunidade.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Analisar as adequações e inadequações quanto à intertextualidade na resenha, considerando que ainda não focalizamos a construção das relações intertextuais em resenhas no processo de ensino-aprendizagem desse gênero (Objetivo central);
- Verificar as adequações e inadequações quanto aos movimentos retóricos e à função dos elementos lingüístico-discursivos utilizados nas produções;
- Avaliar o processo de ensino-aprendizagem do gênero resenha, considerando as produções como parte do resultado desse processo.

d) Procedimentos:

- Breve explanação sobre a importância do gênero resenha na universidade;
- Distribuição da proposta de produção de uma resenha do livro *Gênero*,

Agência e Escrita, de Charles Bazerman, de, no mínimo, 50 linhas.

e) Bibliografia

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, A.R. ; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Párbola Editorial, 2004.

SWALES, J. *Genre analysis*. New York: Cambridge University Press, 1990.

5. 5º encontro (17 /04/2008 – Tópicos em LA; 22/04/2008 – IEL) – aprox. 60':

Momento II (aprox. 20')

a) Conteúdo: A intertextualidade no gênero resenha.

b) Objetivos (para o aluno):

- Perceber que a intertextualidade é inerente ao gênero resenha;
- Verificar, por meio da construção da intertextualidade, o objetivo do resenhador e a importância dessas relações no gênero estudado;
- Reconhecer os diferentes modos de construção da intertextualidade em resenhas e sua funcionalidade;
- Desenvolver a capacidade de construir nesse gênero a intertextualidade de forma adequada e consistente.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Oferecer aos alunos bases teóricas e práticas para o desenvolvimento de sua capacidade de construir a intertextualidade na resenha, a partir de um ensino-aprendizagem em que eles participam ativamente;
- Demonstrar a importância e a função da intertextualidade em resenhas, focalizando as estratégias presentes na avaliação e opinião sobre o texto resenhado.

d) Procedimentos:

- Retomada das características do da resenha;
- Apresentação (digitado e em slide) de duas resenhas publicadas em periódicos de Linguística, com destaque em alguns trechos onde haja relações intertextuais, construídas de diferentes maneiras;
- Leitura e discussão sobre argumentação e as relações intertextuais presentes nos exemplos, relacionando-as com o objetivo e função do gênero, através das questões:
 - A opinião defendida na resenha sobre o texto-base convence a você, leitor? Por quê?
 - Essa opinião é geral e/ou localizada (partes do texto-base)?
 - O resenhador discute partes importantes do texto-base?
 - A discussão é detalhada?
 - A intertextualidade contribui para que esse exemplo seja considerado uma resenha? Por quê?
 - Há diferentes modos de organização da intertextualidade nesse exemplo? Por quê? Qual o objetivo do resenhador em cada um desses modos nos diferentes momentos do texto?
 - Se isso daqui (uma parte) fosse dito de outra forma, o efeito de sentido seria o mesmo? Por quê?

- Retomada do quadro *Gênero Resenha*, acrescentando os tipos de relações intertextuais mais frequentemente observadas nesse gênero.

e) Bibliografia

BEAUGRANDE, R. de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cogniton, Communication and Freedom of Acesss to Knowledge and Society*. Norwood, Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997. p. 1-20; 180-294.
COSTA VAL, M. G. da. Repensando a textualidade. AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

KOCH, I. V. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

Momento II (aprox. 20'):

a) Conteúdo: A intertextualidade no gênero resenha (Retorno)

b) Objetivos (para o aluno):

- Analisar a construção da intertextualidade no próprio texto o texto dos colegas, atuando como leitor crítico deste;
- Desenvolver a capacidade de construir relações intertextuais na resenha, dialogando de maneira eficaz e consistente com os demais membros da comunidade acadêmica (autor do texto resenhado e leitores da resenha).

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Oferecer ao aluno a oportunidade de refletir sobre a intertextualidade na própria escrita;
- Apresentar, resumidamente, a análise da intertextualidade nas resenhas produzidas até então, como forma de retorno.

d) Procedimentos:

- Apresentação (digitado e em slide) de dois textos produzidos pelos alunos, onde as relações intertextuais ocorram de maneiras diferentes.
- Discussão acerca de cada um dos textos por vez, com perguntas do tipo:
 - Que tipo de relações intertextuais temos nesse texto?
 - Qual a contribuição dessa intertextualidade (em uma parte específica) para o texto todo? Em qual momento do texto ela se apresenta?
 - Qual o objetivo do produtor ao estabelecer uma relação intertextual em um determinado momento da resenha?
 - Essa relação retoma uma idéia importante do texto-base?
 - As intertextualidade, nesse exemplo, está vinculada à avaliação do texto resenhado?
 - Caso alguém que não conhece o texto-fonte leia essa resenha, ele conseguirá recuperar quais são as idéias defendidas nesse texto e qual a opinião do resenhador sobre o mesmo?
 - É possível sabermos, com clareza, quais são as idéias do autor do texto resenhado e as idéias do produtor?
- Apresentação de um quadro que resuma a avaliação geral das resenhas dos alunos.

e) Bibliografia

BEAUGRANDE, R. de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cogniton, Communication and Freedom of Acesss to Knowledge and Society*. Norwood, Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997. p. 1-20; 180-294.
COSTA VAL, M. G. da. Repensando a textualidade. AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

KOCH, I. V. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na Escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Para casa:

a) Conteúdo: Reescrita e Auto-avaliação

b) Objetivos (para o aluno):

- Utilizar os conhecimentos sobre o gênero e sobre a intertextualidade;
- Desenvolver a capacidade de produzir resenhas a partir da reescrita.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Analisar os possíveis efeitos do processo de ensino-aprendizagem da resenha para a proficiência do aluno nesse gênero, mais particularmente os efeitos quanto à construção de relações intertextuais.

d) Procedimentos:

- Distribuição da proposta de reescrita do livro *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno, juntamente com a primeira versão do texto dos alunos.

e) Bibliografia

EVANGELISTA et alli. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermediário: cadernos CEALE*. v. III, ano II. Belo Horizonte: CEALE/ Formato, out. 1998.

MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.

_____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. Coleção *Leitura e produção de textos acadêmicos*. v. 2. São Paulo: Párbola Editorial, 2004.

KOCH, I. BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

Diálogos Possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na Escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

6. 6º encontro (22 / 04 /2008– Tópicos em LA; 25/04/2008 – IEL) – aprox. 90'

Momento I (aprox. 90')-IEL / Para casa-LA

a) Conteúdo: Atividade (sobre a construção da intertextualidade)

b) Objetivos (para o aluno):

- Saber não apenas *o que* fazer em uma resenha, mas também *como fazer*, como construir relações intertextuais de maneira mais adequada e consistente.
- Exercitar diferentes formas de organização discursiva e seus possíveis efeitos de sentido na resenha.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Auxiliar aos alunos em possíveis dificuldades quanto ao estabelecimento de relações intertextuais.

d) Procedimentos:

- Distribuição de uma atividade com questões sobre a construção de relações intertextuais: apresentação de um trecho de texto ou livro (ou do PCN)

conhecido dos alunos e solicitação para que sejam apresentadas a mesma opinião sobre esse trecho com diferentes tipos de intertextualidade (1); com diferentes tipos de intertextualidade mas efeitos de sentido diferentes (1); reescrita de trechos de resenha (1).

e) Bibliografia:

D'ANGELO, Frank J. *Process and thought in composition*. 2 ed. Cambridge, Massachussets: Winthop Publishers, Inc., 1980.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Coleção Tópicos em Linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Para casa:

a) Conteúdo: Reescrita e Auto-avaliação

b) Objetivos (para o aluno):

- Utilizar os conhecimentos sobre o gênero e sobre as relações intertextuais;
- Refletir sobre a construção das relações intertextuais na resenha, à medida que reescreve o texto;
- Desenvolver a capacidade de produzir resenhas a partir da reescrita.

c) Objetivos (para a pesquisa):

- Analisar os possíveis efeitos do processo de ensino-aprendizagem da resenha para a proficiência do aluno nesse gênero, mais particularmente os efeitos quanto à construção da intertextualidade.
- Avaliar se a atividade realizada no encontro anterior contribuiu ou não para a construção da intertextualidade pelo aluno, comparando essas relações na reescrita do livro *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman, com a reescrita do livro *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno, realizada antes da atividade.

d) Procedimentos:

- Entrega da atividade realizada no encontro anterior, com as devidas observações, para que ela possa ajudar o aluno na reescrita;
- Solicitação da reescrita do livro *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman, juntamente com a primeira versão do texto dos alunos.

e) Bibliografia

EVANGELISTA et alli. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermediário: cadernos CEALE*. v. III, ano II. Belo Horizonte: CEALE/ Formato, out. 1998.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, A. R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.

_____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Párbola Editorial, 2004.

_____. BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

SAUTCHUK, I. A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OBS: Ao final do semestre, foi realizado um retorno geral com os resultados parciais da análise nas duas turmas investigadas.

ANEXO 4:

Atividades Realizadas durante a Sequência Didática



Faculdade de Letras
Disciplina: Introdução aos Estudos da Linguagem

Aluno (a): _____

Data: / /2008

Estudo Dirigido

As questões se referem ao TEXTO 1 e ao TEXTO 2. Leia-os com atenção antes de respondê-las.

1) Qual o objetivo do autor?

T 1:

T 2:

2) Qual o gênero de cada texto? Que características desse gênero estão presentes em cada um dos textos?

T 1: Gênero:

Características:

T 2: Gênero:

Características:

3) Quanto à adequação ao gênero e à organização do conteúdo, apresente os pontos positivos e negativos de T1 e T2?

T 1:

POSITIVO	NEGATIVO

T 2:

POSITIVO	NEGATIVO

4) Em tópicos, especifique a estrutura dos textos, relacionando cada tópico a um objetivo para a construção do texto.

T 1:

ESTRUTURA	OBJETIVO

T 2:

ESTRUTURA	OBJETIVO

5) Responda: as idéias apresentadas nos trechos abaixo pertencem aos autores dos textos e/ou aos autores dos livros a que eles se referem? Justifique.

a) "Através de uma linguagem objetiva, a autora discute a necessidade de se estabelecer um tratamento escolar mais científico às atividades de linguagem, especialmente às atividades relacionadas à gramática da Língua Portuguesa." (TEXTO 1, linha 4-6)

b) "(...) a fim de opor-se à desmedida aversão da mídia às formas não-gramaticais – aqui no sentido normativo do vocábulo – faz-se necessário apresentar os inúmeros exemplos de variação no uso das construções com a partícula *se*, inclusive em comunicação escrita monitorada." (TEXTO 2, linha 36-39)

c) "A mídia expõe um paradigma bilateral entre linguagem padrão e linguagem coloquial, atribuindo à última, rótulos de pobreza, simplicidade e mesmo de incoerência, revelando uma confusão entre língua e gramática normativa, entre língua falada e língua escrita." (TEXTO 2, linha 22-24)

6) Os termos e expressões a seguir influenciam no sentido das idéias que no trecho que são expressas? Justifique.

a) "(e operacionalizável)" (TEXTO 1, linha 10)

b) "ênfatisa a necessidade" (TEXTO 1, linha 17)

c) 'velhas' (TEXTO 1, linha 23)

d) "real" (TEXTO 2, linha 53)

e) "podemos comprovar" (TEXTO 2, linha 21)

f) "o capítulo 3 explicita e justifica" (TEXTO 2, linha 34)

g) "desmedida aversão da mídia"(TEXTO 2, linha 37)

TEXTO 1

§ 1 Dentre diversas outras, *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa* é mais uma contribuição valiosa de Maria Helena de Moura Neves para as áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, indicada para aqueles que se ocupam com questões relacionadas ao ensino de língua materna e, mais especificamente, com o ensino de gramática. Através de uma linguagem objetiva, a autora discute a necessidade de se estabelecer um tratamento escolar mais científico às atividades de linguagem, especialmente às atividades relacionadas à gramática da Língua Portuguesa. A reflexão sobre a linguagem e sobre o uso lingüístico, a partir de uma perspectiva funcional, é o foco do livro.

§ 2 Além da apresentação, a obra compreende três partes. Na primeira, *Introdução*, a autora traça um panorama da natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem e defende o estabelecimento de um tratamento escolar cientificamente embasado (e operacionalizável) da gramática de língua materna.

§ 3 Na segunda parte, *Gramática, uso e norma*, Neves faz uma reflexão sobre a natureza da disciplina gramatical com a qual temos convivido. Para isso, apresenta uma visão histórica da tradição gramatical do Ocidente, das origens (com a *Téchne Grammatiké*, de Dionísio o Trácio) aos nossos dias e discute as relações entre a dicotomia uso x norma e a disciplina gramatical.

§ 4 Na terceira parte, *Norma, uso e gramática escolar*, a autora faz uma avaliação sobre o espaço e a natureza que o tratamento da linguagem tem nas escolas; discute a necessidade de se relativizar as dicotomias língua falada x língua escrita, língua-padrão x língua-não-padrão e enfatiza a necessidade de valorização dos usos lingüísticos, defendendo que a gramática da língua se efetiva no uso, nas situações interlocutivas, na criação de textos. O ponto de destaque, nessa parte da obra, é que a disciplina gramatical escolar não pode alhear-se do real funcionamento da linguagem.

§ 5 Temos, portanto, disponível mais uma importante contribuição para os que desejam ampliar questões acerca da natureza da disciplina gramatical escolar sob uma nova perspectiva e revisitar, sob tal perspectiva, 'velhas' dicotomias que há muito tempo acompanham a tradição gramatical. Sem dúvida, essa obra é uma fonte de reflexão sobre como ensinar a língua em uso sob uma perspectiva mais realista e próxima do cotidiano.

TEXTO 2

§ 1 Apesar de já se ter avançado muito nos estudos sobre concordância de número no português, principalmente em sua variedade coloquial, até então, não se havia conseguido reunir em um único volume, o que há de mais recente sobre o estudo da regra variável de marcação de plural, de forma crítica e comparativa. Temos agora *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*, uma obra oferecida por uma das mais experientes sociolingüistas do Brasil, a Profa. Maria Marta Pereira Scherre, atualmente membro do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua/UFRJ e pesquisadora associada sênior da Universidade de Brasília, atuante na áreas de sociolingüística e dialetologia, teoria e análise lingüística e língua portuguesa.

§ 2 A obra, uma luta exemplar contra o preconceito lingüístico por parte da mídia brasileira, traz em seus quatro capítulos, reescritos de textos publicados entre 1993 e 2003, a análise de trabalhos de pesquisa da autora e de lingüistas brasileiros e europeus, os quais corroboram a concepção de que a concordância de número no português é um fenômeno variável, mesmo em sua variedade escrita monitorada, o que faz o leitor repensar sua posição em relação às verdadeiras funções da comunicação e refletir sobre os conceitos de erro exacerbados pelos gramáticos normativos.

§ 3 O capítulo 1 nos mostra o preconceito lingüístico da mídia em relação à variedade popular do português. O que foge ao padrão é considerado equivocado. É-nos evidenciado, porém, que as concepções de certo e errado podem ser relativizadas se forem considerados outras línguas e contextos. Assim, a leitura de dados lingüísticos, tema central do capítulo, revela as verdadeiras regras seguidas pelos falantes da língua portuguesa. A variação é apontada tanto na língua falada quanto na língua escrita. Diversos fatores de natureza lingüística e extralingüística podem influenciar a aplicação da regra de marcação de plural, o que pode ser percebido com maior clareza na vasta bibliografia citada ao final do capítulo.

§ 4 No segundo capítulo, podemos comprovar que o preconceito lingüístico é facilmente perceptível em renomados jornais e revistas de circulação nacional. A mídia expõe um paradigma bilateral entre linguagem padrão e linguagem coloquial, atribuindo à última, rótulos de pobreza, simplicidade e mesmo de incoerência, revelando uma confusão entre língua e gramática normativa, entre língua falada e língua escrita e, nas palavras da própria autora, "as deprimentes associações entre língua e inteligência/burrice, competência/incompetência, beleza/feiúra; sucesso/insucesso", um desserviço que só vem a reforçar "um dos aspectos mais sórdidos do ser humano: a divisão entre classes e a exclusão social" (p.88 e 89).

§ 5 Ao revelar os resultados das mais recentes pesquisas realizadas com amostras de fala e de escrita, tanto do português brasileiro quanto do português europeu, a autora comprova que a variação é inerente a todas as produções lingüísticas e, assim sendo, fatores de natureza social e/ou lingüística podem influenciar a variação na concordância de número. Textos extraídos de jornais impressos, ao final do capítulo, permitem ao leitor refletir sobre a intolerância da mídia, observada contra a linguagem coloquial.

§ 6 Partindo-se do pressuposto de que a análise da transitividade verbal deve deter a vista em toda a cadeia sintagmática, e não apenas no elemento verbal isolado, o capítulo 3 explicita e justifica o título da obra, demonstrando que as construções consideradas passivas sintéticas pela gramática normativa preferentemente aproximam-se das construções classificadas como ativas de sujeito indeterminado. Novamente, a fim de opor-se à desmedida aversão da mídia às formas não-gramaticais – aqui no sentido normativo do vocábulo – faz-se necessário apresentar os inúmeros exemplos de variação no uso das construções com a partícula *se*, inclusive em comunicação escrita monitorada. É de fundamental importância, nesse ponto, a menção às palavras do lingüista americano Noam Chomsky, em consideração à aquisição da língua materna pela criança e às reais regras seguidas pelos falantes de uma língua.

§ 7 No último capítulo, encontramos referência às duras críticas feitas aos lingüistas, especialmente, aos sociolingüistas, por atuarem na defesa das manifestações lingüísticas populares e por considerarem a língua um instrumento de comunicação vivo e mutante. Ao apontar a variação existente no imperativo e na concordância de número no português brasileiro, chega-se à conclusão de que o conceito de erro ou pobreza é extremado em produções lingüísticas que denunciam classe social, como é o caso da aplicação da regra de marcação de plural do português. Em contrapartida, produções que não denunciam classe social, como a variação no imperativo, ainda que não se projetem de acordo com as regras normativas, não são, ou são muito menos estigmatizadas pelos meios de comunicação. Este último capítulo se encerra com uma reflexão da autêntica concepção de língua materna: aquela adquirida naturalmente, a qual todo indivíduo falante nativo domina plenamente, diferentemente da variedade normativa, ensinada na escola.

§ 8 A obra se conclui com um convite a toda a classe de lingüistas e interessados pela língua portuguesa, para que se conheça a real dimensão do preconceito lingüístico, o qual reside, antes de qualquer coisa, no preconceito social e na "subjugação do outro". Aos interessados em travar contato de forma aprofundada com o tema focado na obra, uma vasta referência bibliográfica anexa-se ao compêndio.

§ 9 *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito* não é apenas uma reunião de trabalhos de pesquisa sociolingüística sobre variação no português; mais do que isso, é uma obra de reflexão que, apoiada no conhecimento científico, propõe-se, em primeiro lugar, a refutar as idéias e atitudes imponderadas, que, infelizmente, perduram nos órgãos de imprensa, fazendo com que o preconceito se difunda, impedindo a livre manifestação lingüística. Em segundo lugar, o livro procura despertar o discernimento crítico na sociedade, a fim de minimizar o preconceito social.



Faculdade de Letras

Disciplina: Tópicos em Linguística Aplicada: parâmetros atuais para o ensino de Língua Portuguesa

Aluno (a): _____

Data: / /2008

Atividade

1) Com base no seu conhecimento sobre o gênero resenha e sua importância, construa um **argumento contrário ou favorável**) à seguinte afirmação:

A produção de resenha é uma oportunidade para que os escritores inexperientes [os graduandos] sejam iniciados no debate acadêmico (MOTTA-ROTH, D. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academic. The Specialist, São Paulo, v. 17 n 2, p. 99-131, 1996. p. 100).

2) Construa um argumento para a seguinte assertiva:

Não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos lingüísticos pelos quais esse texto é construído (BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnológicas*. v 1. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.p. 25)

Considere estas informações observadas nos fragmentos do livro de Dell'Isola.

- *O sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido ao interagir com o leitor* (DELL'ISOLA, R L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1988. p. 35).
- *A leitura é uma interação entre indivíduos socialmente determinados; está vinculada a estruturas sócio-culturais definidas* (DELL'ISOLA, R L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1988. p. 195).

ARGUMENTO:

Redija um pequeno texto. Seu texto deverá ter, NO MÁXIMO, sete linhas. Nele você deve relacionar a afirmação ao seu argumento. Não esqueça de mencionar a fonte do seu argumento.

3) Construa dois argumentos (favoráveis e/ou contrários) à afirmação em destaque apresentada abaixo. Você pode utilizar informações dos três fragmentos retirados de livros diferentes, não esquecendo de mencionar a fonte dos argumentos.

[...] *“os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita.* (BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 21)

Fragmentos:

- *De um texto “fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialogam, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”* (KOCH, I. V. BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 9).
- *Nós criamos nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano (...) Algumas vezes as palavras estão tão misturadas e dispersas dentro desse oceano que não podem mais ser associadas a nenhum tempo, espaço, grupo ou escritor específico.* (BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006. p.88).
- *A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores* (KOCH, I. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.42).

ARGUMENTO 1:

ARGUMENTO 2:

Redija um pequeno texto de, NO MÁXIMO, dez linhas, relacionando a afirmação aos seus argumentos.

As questões 4 a 8 são baseadas em trechos retirados das resenhas produzidas em sala de aula.

4) O trecho a seguir é o último parágrafo de uma das resenhas produzidas, em que o resenhista busca apresentar sua opinião.

O livro de Bazerman é, enfim, uma tentativa de levar o ensino de gênero para além de um exercício de formas e transformar os alunos em verdadeiros agentes através de sua escrita.

Esse trecho mantém uma relação de intertextualidade com uma idéia de Charles Bazerman, autor do texto-fonte, expressa no verso e na introdução do livro, conforme percebemos em:

A abordagem de gênero apresentada vai além do gênero como um constructo formal (...) O truque na sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas da atividade (BAZERMAN, C. Gênero, Agência e Escrita. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006).

Considerando que o trecho da resenha pretende expressar a opinião do resenhista, você acha positiva e/ou negativa a relação de intertextualidade estabelecida com o texto-fonte? Justifique.

5) Observe:

A obra trata de um tema muito interessante, mas é seriamente prejudicada pela qualidade da tradução. Alguns termos utilizados pelo autor perdem quase completamente o sentido no português, como agência, que é utilizada de maneira bem diferente no nosso cotidiano.

O trecho sublinhado é um argumento que sustenta a tese defendida pelo resenhista: a obra analisada “é seriamente prejudicada pela qualidade da tradução”. Em um parágrafo, construa uma nova tese que seja sustentada pelo argumento em destaque, parafraseando-o.

6) O trecho a seguir apresenta duas afirmações. Em um parágrafo, reescreva-o, acrescentando argumentos, de forma a tornar a opinião consistente. Utilize seus conhecimentos sobre o livro *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman.

O livro levanta questões importantes sobre gêneros e estudos discursivos em sala de aula. Ademais, cabe comparar as idéias de Bazerman com estudos práticos do tema em sala de aula.

7) Temos abaixo a descrição de uma idéia expressa no texto-fonte, o livro *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman. Reescreva o trecho, acrescentando, em meio a ele ou ao final, uma possível opinião sua sobre o que é expresso.

No primeiro capítulo, Charles Bazerman trata os gênero como 'frames para a ação social' (p. 23). Os gêneros, portanto, apresentam ambientes de percepção e ação e, por isso, na sala de aula o ensino desse conteúdo deve envolver os alunos em situações discursivas conhecidas e novas.

8) Caso você concorde com a opinião expressa abaixo, desenvolva-a, completando o trecho. Caso discorde, utilize a citação do texto-fonte apresentada para expressar sua opinião.

Obviedades como 'os estudantes usam as leituras, embora de forma pessoal e original, para poderem escrever em suas disciplinas acadêmicas' (Bazerman, 2006, p. 37) são ditas e explicadas prolongadamente, ocupando, desnecessariamente, o tempo de leitura.

Bom trabalho!

ANEXO 5:

Exemplos de Resenhas e Atividades dos Participantes

Resenha do livro "Pesquisa na escola: o que é, como se faz":

O livro de Marcos Bagno: "Pesquisa na escola: o que é, como se faz" trata da pesquisa na escola em geral e sugere algumas transformações na atividade de pesquisa, a fim de transformá-la em uma verdadeira fonte de aquisição de conhecimento, além de tentar introduzir a atividade de pesquisa na disciplina Língua Portuguesa. De acordo com Marcos Bagno, a pesquisa faz parte do cotidiano das pessoas e por isso deve ser sempre fundamentada e executada da melhor maneira possível. Portanto, para que os alunos aprendam a pesquisar e desenvolver um olhar crítico é preciso que os professores saibam orientá-los e ensiná-los a criar possibilidades para que cheguem às fontes de conhecimento.

O autor sugere, em seu livro, uma mudança no modo de ensinar de muitos professores, o que parece ser muito consistente. Ele propõe, inicialmente, a execução de um projeto permitindo, assim, definir as etapas do trabalho e lançar as ideias para frente. Assim, os alunos já sabem quais decisões tomar visando o próximo objetivo. É importante enfatizar que o projeto deve ser discutido com os alunos ressaltando a relevância de organizar as ideias antes de começá-las em prática. Feito isso, o professor deverá orientar os alunos no que diz respeito ao título do projeto. Segundo ele, o título pode ser provisório se o aluno não estiver inspirado. No desenrolar da pesquisa pode ser que alguém encontre um título mais interessante, transformando-o em definitivo. As próximas etapas do projeto se resumem em definir um objetivo, uma meta a ser alcançada na pesquisa e a justificativa para tal. Já a metodologia deverá ser proposta pelo professor, pois, como o nome indica, tem a ver com o modo de obtenção dos dados que darão suporte à pesquisa. Finalmente, tem-se o produto final, ou seja, o texto informativo. (no caso, sobre Monteiro Lobato). O autor resalta também a importância do uso das diferentes fontes, visando sempre o objetivo a ser alcançado e a preparação da bibliografia usada na pesquisa. Marcos Bagno,

fala sobre as citações e diz que deve-se considerar um cronograma de pesquisa "realista", ou seja, nem curto demais, nem demasiado longo.

Após a montagem do projeto, é necessário passar para a parte prática.

Assim, o autor sugere a organização dos dados que os alunos forem coletando; como por exemplo o fichamento, o questionário, a síntese ou até mesmo a análise. Posteriormente, o professor pode sugerir aos alunos que façam uma pasta sobre a pesquisa realizada ou até mesmo um cartaz ou um mural.

Por fim, é necessário dizer que os professores devem se preparar melhor e não se esquecerem de orientar seus alunos antes de pedir a eles que façam por conta própria uma pesquisa. Não é passando regras e mais regras sobre a classe, por exemplo, que os alunos aprenderão. É preciso abandonar a ideia do mito de Procrusto, que significa a recusa da multiplicidade, da diversidade, da originalidade e da criatividade.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

O livro de Marcos Bagno: *Pesquisa na escola: o que é, como se faz* é um pequeno manual de instruções para que a atividade de pesquisa na escola passe a ser um incentivo à reflexão e à aquisição de conhecimento. Ele trata - de uma maneira bem didática - da pesquisa na escola em geral e tenta introduzir a atividade de pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa. Essas questões trabalhadas pelo autor são importantes, pois a partir delas são criadas possibilidades interessantes de aquisição de conhecimento, além de desenvolver um olhar crítico por parte das crianças que são orientadas (ou que deveriam ser) pelos professores e, para isso, Bagno sugere mudanças no modo de ensino.

A primeira parte do livro: *O Fio de Ariadne* nos revela uma indignação por parte de Bagno ao ver sua filha mais velha batalhando com as pesquisas da escola. Bagno enfatiza que essa pesquisa deveria ser menos burocrática e que deveria criar possibilidades de aprendizado em que a criança pudesse chegar às fontes de conhecimento. Mas, infelizmente, isso não está acontecendo: a maioria dos professores não estão preparados para assumir a posição de orientadores. O autor defende que a pesquisa tem como objetivo trazer uma contribuição nova ao conhecimento do campo do saber em que vai ser feita e que ela faz parte do dia-a-dia das pessoas, mas, na realidade, o que ele quer trabalhar é a pesquisa científica, sua importância e como executá-la. Para tanto, o autor se propõe a sugerir, de modo bastante explicativo e claro, os processos que devem ser seguidos pelos professores e que antecipam a atividade de pesquisa. Primeiramente, ele ^{discute brevemente} ~~questiona o significado~~ ^{do livro sobre como a} de um projeto, salientando a importância da preparação do mesmo antes da realização de qualquer pesquisa. Logo depois, Bagno relata a importância de passar para os alunos as etapas e os procedimentos de como se faz uma pesquisa. ^{entendem que} ~~É~~ ^{Bagno é} ~~para~~ ^{contra o} exemplificar e defender seus argumentos, o autor propõe a pesquisa sobre ^o ~~vida de~~ ^{projeto}

O livro *Ênfase à Língua e Escrita*, de Alberto La Rosa, apresenta (além da Introdução) 11 capítulos - os quais não são interdependentes - os quais não são interdependentes, e os quais não são interdependentes, e os quais não são interdependentes.

Na introdução ao livro, Alberto faz uma abordagem de questões de língua e relação escrita à língua. Ele primeiro, é atribuído um caráter subjetivo, como se, em suas palavras do autor, "língua e escrita não são interdependentes" não se distinguindo apenas a um contexto particular, porém, em sua visão, a escrita é vinculada à ideia de "língua", e, portanto, em uma perspectiva (língua) que permite ao escritor expressar suas opiniões, ideias e, por meio delas, modificar uma realidade.

No primeiro capítulo, "A vida do Espírito e a vida da Língua", a língua é considerada como a base em que a escrita é construída, e, portanto, esta parte da vida, a escrita, convive com a vida do espírito, porém, para estudos literários, que não se orientam à realidade social do espírito, restringindo-se apenas à identificação dos processos literários. O autor também menciona, se escrita a abordagem da língua em uma única aula, por considerar-se uma repetição de "propriedades fonéticas", e, portanto, que esta seja trabalhada separadamente do perfil da língua.

No segundo capítulo, "Uma relação entre língua e escrita: a escrita conversacional", é apontado, a relação entre o que é escrito, com o que é lido, fundamentada, estabelecida, pela escrita conversacional. Também, é apontado que, se alguma produção verbal, a fim de melhorar a compreensão dos volumes das letras por eles lidos; fato que constitui-se de uma produção de um texto baseado em alguma prática.

Enquanto é exigido, no capítulo 3, que o professor tente relacionar
tudo que seja interessante, para o aluno ou que se relacionem à
realidade, no capítulo seguinte fazemos abrida do ambiente da sala de
aula e o papel que o professor deve assumir para estabelecer a dinâmica da
ela.

No capítulo seguinte, são abordadas diferentes formas de escrita,
seja na escrita científica e histórica e a literatura que identifica e narra
sua história e sua determinação quanto ao modo como se dá a
pesquisa e a vida. Já no capítulo 6, o leitor subtrai a história e a
"cultura da ciência", a qual aborda e discute o termo de categorias, e a
ética da tecnologia "que são "relativas", volúnda para o "mercado".

Nos três últimos capítulos, Leites fazemos abrida três
temas: a escrita acadêmica, a história e a questão da escrita. O primeiro
tema (capítulo 7) é a intelectualidade (são abordadas suas formas
explícitas e implícitas), o segundo, seria a história, em relação "ação-
participação" (capítulo 8). Já no capítulo 9, se utiliza a vida e
deste curso mediante um estabelecimento de significado entre escrita
e a vida e as suas dificuldades da interação, como a obli-
quidade e a ambigüidade.

Outro gênero, "Agência e Escrita" é de grande relevân-
cia para a formação do professor de língua portuguesa pois pro-
porciona, a ele, a oportunidade de pensar sobre a abrida-
ção das formas e da escrita na sala de aula.

Resenha da obra "Gênero, Agência e Escrita", de Charles Bazerman.

O livro "Gênero, Agência e Escrita", de Charles Bazerman, chefe do Departamento de Educação na Family Educational School of Education - Colúmbia apresenta, além da introdução, nove capítulos - os quais são de interdependência - no longo dos quais são discutidos os temas gênero e a escrita.

No introdução à obra, Charles Bazerman aborda a questão do gênero e relaciona escrita à agência. No primeiro, é atribuído um caráter de ato subjetivo, que é inovador, uma vez que, nas palavras do autor, "gênero é a forma, a maneira de agir e interagir" (p. 10), não se subjugando apenas ao um conteúdo formal. Assim, nota-se que o gênero se insere em um novo significado - que ultrapassa um simples enquadramento teórico em conjunto de aspectos formais, mencionando, também, a massa veiculada.

No primeiro capítulo, "A vida do gênero", a vida em sala de aula", o gênero é considerado como o espaço em que o conteúdo é construído e, no decorrer, este, por sua vez, é construído, a partir de práticas de gênero, presentes pelas práticas literárias, que não se restringem à escrita, mas ao gênero, "restringindo-se apenas à classificação de práticas literárias". Bazerman também posiciona-se contra a pedagogia do gênero, em sala de aula, sob a forma de uma repetição de "práticas padronizadas" (p. 72) - que se refere aos textos, tratados com forma e que se representam pela turma.

No segundo capítulo, "Uma revisão da leitura e escrita: o modelo conversacional", é apresentada a relação entre o que é escrito e o que é falado, juntamente, estabelecida pelo modelo conversacional. Assim, é proposto que os valores produzam rumos, a fim de melhor compreender os ideais dos textos, e que um conteúdo em uma produção de um texto dependa em leitura própria.

A obra dirige a seu "intermediário" nos capítulos 3 e 4, os quais abordam assuntos de natureza interdisciplinar para o professor de língua Portuguesa, no quarto é feita a primeira sugestão, no terceiro capítulo, de que o professor deve trabalhar com textos que sejam interessantes para o aluno.

ou que se relacionem à sua realidade, o capítulo seguinte trata dos importantes temas do ambiente da sala de aula e do papel que o professor deve assumir para estabelecer a dinâmica desta.

Dépós a promoção de uma "grã" abordagem detalhada e esclarecedora, nos capítulos anteriores, sobre questões frequentes na realidade do professor de língua Portuguesa (como a dos gêneros e a do modo como estes são ensinados em sala de aula); nos capítulos 5 e 6 a obra "empobrece", pois são tratados assuntos que se distanciam dessas temáticas mencionadas e que não se adequam à realidade brasileira. No quinto capítulo, são abordadas diferentes formas de escrita, como a escrita científica e a retórica e é destacado que diferentes ênfases são dadas a um determinado assunto de acordo com a área em que a pesquisa é feita.

Já no capítulo 6, o autor subdivide a retórica em "retórica da ciência", a qual estuda o discurso interno de alegações, e "retórica da tecnologia", que seria "apelativa", voltada para o "mercado".

Nos três últimos capítulos, Charles Bazerman aborda três temas bastante relevantes, ^{em} tratando-se da questão da escrita. O primeiro tema (capítulo 7) é a intertextualidade (não apresentadas as suas formas explícitas e implícitas), o segundo, seria a retórica na relação "ação-participação" (capítulo 8). Por sua vez, no capítulo 9, o autor apresenta o texto como mediador no estabelecimento de significado entre escritor e leitor e aponta dificuldades da interação letuada, como o fato de "as páginas com que reconstruímos a performance pretendida dos outros" (p. 121) serem "mais expansas e mais independentes de nossa reconstrução mental que nas interações face a face" (p. 121).

Entim, a obra "Gênero, Agência e Escrita" possui aspectos que comprometem a qualidade dela, como a ausência de tradução de termos como "selvagem", "fleur" (que podem não ser bem compreendidos pelo leitor), a "independência" de um capítulo em relação aos outros que, embora possibilite a leitura dos capítulos em ordem aleatória, torna certos assuntos repetitivos (como a abordagem de texto em sala de aula) e outros, aparentemente descontextualizados (como os capítulos 5 e 6). Nota-se, também, que, ao

distância da abordagem dos gêneros em sala de aula, Fajerman refere-se a uma realidade diferente da brasileira e também, não considera as eventuais contradições que o professor poderia sofrer no ambiente de sala de aula; ou seja, têm-se a impressão de que este último é idealizado, "perfeito". Talvez, o autor conseguia aproximar-se mais do leitor caso considerasse as contradições que podem "atrapalhar" o trabalho do professor.

Todavia, essa obra de Fajerman é bastante relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa, pois (apesar dos aspectos comprometedores mencionados acima) proporciona a esse a oportunidade de repensar sobre a abordagem dos gêneros e da escrita em sala de aula.

Resenha:

O livro "Gêneros, linguagem e escrita", do autor Charles Bazerman, trata de escrita, gêneros e ditadura no meio acadêmico. Os temas são desenvolvidos e caracterizados ao longo de dez capítulos (contando com a introdução) que não possuem uma continuidade, podendo, portanto, serem lidos em uma ordem arbitrária.

A introdução do livro define o que é linguagem e o seu papel na escrita escolar. O autor ainda ressalta a importância da variedade social dos gêneros como uma ferramenta para a construção da escrita. O capítulo 1 relaciona os diversos tipos de gêneros e como a forma de cada um reflete o pensamento do escritor. Bazerman também sugere maneiras de se trabalhar a complexidade dos gêneros na sala de aula. No capítulo

seguinte, o modelo conversacional na escrita e suas características são o assunto principal, merecendo destaque ainda o apontamento do autor sobre a análise da ditadura no contexto da escola.

Os capítulos 3 e 4 são, claramente, os mais importantes do livro. O primeiro expõe a temática do "interesse" do leitor, junto a um determinado texto, apontando, de forma prática, razões que ajudam os alunos a se interessarem por uma ditadura que lhes pareça estranha. Já o segundo contextualiza a sala de aula, aluno e professor,

caracterizando - os de acordo com suas funções
nos processos de aprendizagem institucional. O
tém de esclarecer o papel que cada um desses ele-
mentos possui, Bazerman ainda aponta como a
obra retrata uma visão textual das interações
humanas.

O ponto fraco da obra se encontra, entretan-
to, nos capítulos 5 e 6. Ambos tratam de ideias por-
co elucidativas, abordadas repetitivamente. Os
exemplos não correspondem à realidade brasileira,
o que os torna desprovidos de qualquer utilidade.
Os conceitos de retórica, ciência e tecnologia são mal
trabalhados, confundindo, muitas vezes, o leitor.

A intertextualidade, tema central do capítulo 7,
é detalhadamente explicada e exemplificada. Aspectos
como recontextualização, citação e referência intertextual
recebem também a atenção de Bazerman, que os
define dentro da análise de textos. Os capítulos 8
e 9 finalizam a obra com grande função re-
presentativa. O autor volta a tratar de assuntos
já antes mencionados como retórica, o texto como
instrumento de ação, o papel social dos gêneros,
tanto dispensando a leitura desse.

Deusa maneira, a obra apresenta características
positivas e negativas que devem ser consideradas pelo
leitor. Uma vez que o aproveitamento da obra é
comprometido por algumas partes, o melhor é que
o leitor escolha seletivamente os temas e partes
aqueles que realmente serão úteis ^{para ele} em
um contexto específico.

As questões se referem ao TEXTO 1 e ao TEXTO 2. Leia os dois textos antes de respondê-las.

1) Qual o objetivo do autor?

T 1: **convencer o leitor** que o livro de Maria Thereza vale a pena ser lido

T 2: **convencer o leitor a ler a obra de Scherere**

2) Qual o gênero de T1 e T2? Que características desse gênero estão presentes em cada um dos textos?

T 1: Gênero: **resenha**

Características: **apresenta descrição da obra acompanhada de comentários suas particularidades**

T 2: Gênero: **resenha**

Características: **descrição da obra seguida de comentários críticos**

3) Quanto à seqüência ao gênero e à organização do conteúdo, apresente os pontos positivos e negativos de T1 e T2?

T 1:		T 2:	
POSITIVO	NEGATIVO	POSITIVO	NEGATIVO
- apresenta descrição da obra e comentários	- algumas ideias são repetidas durante todo o texto	- descrição completa da obra	- muito extenso e detalhista - obra? ou descrição? Na avaliação?

4) Em títulos, especifique a estrutura dos textos, relacionando cada tópico a um objetivo para a conclusão do texto.

Detalhe mais

T 1:		T 2:	
ESTRUTURA	OBJETIVO	ESTRUTURA	OBJETIVO
- Introdução (1º parágrafo)	apresentar a obra	- Introdução (3º par)	chamar o leitor na obra (descrição)
- 3 parágrafos seguintes	descrição da obra	- 7 parágrafos seguintes	argumentar a favor da obra
- Conclusão	apresenta opinião do autor de forma mais evidente	- Conclusão (1º par)	convencer o leitor a ler obra

5) Responda as várias apresentadas nos textos acima pertencem aos autores dos textos ou aos autores dos livros a que eles se referem? Justifique.

a) "Através de uma linguagem objetiva, o autor discute a necessidade de se estabelecer um tratamento escolar mais científico às atividades de linguagem, especialmente às atividades relacionadas à gramática da Língua Portuguesa." (TEXTO 1, linha 4-8)

Idéia referente aos autores do texto, porque a linguagem objetiva e também ideias do autor do livro como

b) "(...) a língua opera na desmedida inversão da mídia às formas não-gramaticais - aqui no sentido normativo do vocábulo - faz-se necessário apresentar os inúmeros exemplos de variação no uso das construções com a particular se

Idéia do autor que iderece a atitude da autora (controvérsia a respeito da mídia, as formas gramaticais) baseado em sua própria leitura.

c) "A mídia expõe um paradigma bilateral entre linguagem padrão e linguagem coloquial, atenuando a nitidez de pobreza, simplicidade e mesmo de incoerência, revelando uma confusão entre língua e gramática normativa, entre língua

em "devido a necessidade", pois o autor do livro classifica o tratamento escolar mais científico como uma necessidade

Bibliografia

A obra de Marcos Bagno, Resistência na escola, trata-se de uma série de tópicos ^{é que é, como se fosse} para auxiliar o professor a elaborar uma pesquisa ^{sucesso?}.

Qual o tipo de "pesquisa" que Bagno ^{abnormal} ^{leitura?} inicia a obra, o autor passa a definição e origem de palavras pesquisa e empírica - a nas atividades do cotidiano como, por exemplo, ler uma bula ou uma receita de bolo. Também explica a importância da pesquisa para empresas avaliarem e diagnosarem afirmação.

O que leitor e autor fazem uma? Bagno mostra como deveria ser a partida de um projeto fonte a uma pesquisa. Para ele, o metre precisa a tudo momento interagir com seus alunos e estar aberto para possíveis sugestões ou alterações do trabalho. Além disso, a previsão de passar a pesquisa deve utilizar

diversas fontes de consulta, montar um perfil e avaliar um conceito ^{isso que falta}. É um período importante na escola que relaciona a realidade do trabalho que em muitas casas os alunos não leem a pesquisa do autor adquirido não discutem sobre o assunto e não são expostos as múltiplas perspectivas, por exemplo, em um mural. O sucesso também está na participação da comunidade na escola, no sentido de os pais terem participação conhecimentos em formas de questões para os alunos ^{leitura no os pais, segundo o livro.}.

Na segunda parte do livro, o assunto passa a ser mais importante para tratar sobre a questão de metodologia de ensino gramatical. De modo que ele propõe a forma como o conteúdo deve ser passado para os alunos e não admitir a utilização dos manuais.

Até final, são apresentadas informações sobre a obra de Monteiro

debate em diversas fontes. Sendo assim, fica aberto para a futura pesquisa que, ao realizar uma pesquisa completa, faz-se necessário ter contato com diferentes gêneros, pois, cada uma ^{delas} ~~parte~~ tem algo diferente que fará acrescentar o conhecimento.

Portanto, a obra amplia a visão da professora frente aos conteúdos que irão ^{porque melhor} ~~para~~ seus alunos.

Porque, pois não há informações anteriores que façam chegar a uma conclusão.

Assim, não sabemos suficientemente o livro, de forma a fazer com que o leitor do mesmo saiba qual é o cerne e o tema e o conteúdo.

A sua argumentação está muito sobre o gênero mesmo, exige uma opinião mais detalhada.

Com trabalho!

OLIVEIRA, Marcos. "Pesquisa na escola". São Paulo: Loyola, 1998.

A obra "Pesquisa na escola", de Marcos Bagno, tem como objetivo sugerir uma série de ideias para transformar a pesquisa ^{em sala de aula} em um eixo de conhecimento e aprendizagem. ^{na} primeira parte, logo nas primeiras páginas, o autor diz ao leitor que sua obra é resultado de muito trabalho e indignação, devido ao estresse gerado em sua filha, filha, com os trabalhos de pesquisa ^{realizados} pelas pesquisadoras na escola. Com isso, Bagno sugere como deveria ser abordada a pesquisa na escola. Segundo o autor, a pesquisa é a base para qualquer ciência, por isso, ela deve ser tratada nas escolas com cuidado e atenção. Para desenvolver uma pesquisa, é necessário elaborar um projeto que tenha como itens: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma. Caso falte algum desses itens a pesquisa torna-se incompleta. Por exemplo, o produto final de um trabalho é primordial para transmitir conhecimentos ^{para} o professor elaborar uma aula expositiva sobre o tema de pesquisa para que os alunos possam trazer informações e montar um mural para montar os trabalhos a toda escola, a pesquisa será divulgada e o conhecimento não se restringirá ao professor e aluno. Outro elemento que contribui para a pesquisa é o questionário, ^{que} induz os alunos a pesquisarem mais e responder o máximo de perguntas. Fazer um fechamento de dados coletados e, posteriormente, uma síntese, também ajuda o aluno a organizar-se durante a realização da pesquisa.

Em resumo, para o professor elaborar um currículo é preciso, como o autor diz, "ensinar a aprender, então, e não apenas mostrar os caminhos, mas também 'orientar' o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das 'bombas' e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento." (p. 15).

Na segunda parte, Marcos Bagno trata de uma pesquisa mais específica, a pesquisa em línguas portuguesas. Mostra a oposição entre linguistas e gramáticos tradicionais no estudo da língua. Assim, apresenta como o ensino didático poderia mudar nas escolas de gramática tradicional estudando a linguagem.

Por fim, são apresentadas informações sobre a vida de Monteiro Lobato em diversas fontes. Sendo assim, fica aberto para o leitor refletir que, ao realizar uma pesquisa completa, fez-se necessário ter contato com diferentes fontes, pois cada uma delas terá algo diferente que fará acrescentar o conhecimento.

Por fim, ao terminar de ler a obra de Bagno, o professor compreenderá que o papel mais importante do professor, como diz também Cogan, é ser um orientador e ensinar a aprender. Com isso, o professor pode vir a descobrir qual é sua missão em sala de aula, além de passar regras e conhecimentos acadêmicos.

Não ficou claro

Responda com fidelidade as perguntas abaixo. As respostas desse questionário servirão apenas como dados para uma pesquisa sobre a produção textual na universidade. Não é necessário se identificar.

1. Em qual ano você ingressou no curso de Letras? 2008

2. Você já cursou outra graduação? Qual? NÃO

3. Quais são suas leituras frequentes?

Romances Contos Poesias

Crônicas Livros de auto-ajuda Bíblia

Jornais. Quais? FOLHA DE SÃO PAULO

Revistas. Quais? _____

Livros solicitados na universidade? Sobre qual (is) assunto (s) você mais gosta de lê?

ASSUNTOS COMO BIOGRAFIA E

Outros. Quais? _____

4. Quantas vezes você costuma ler um texto? Por quê?

costumo ler geralmente duas vezes ou mais para memorizar e observar o objetivo do texto

5. Ao ler um texto, você costuma destacar algumas partes, fazer anotações ou, ainda, fichamentos, resumos e outros tipos de texto? Por quê?

geralmente costumo grifar algumas partes do texto no sentido de ficar melhor o determinado trecho.

6. Que aspectos você considera "bons" na sua escrita (escreve com clareza, organiza bem o conteúdo, sabe argumentar, etc)?

considero bons aspectos como a organização do conteúdo

7. Você possui alguma dificuldade ao produzir um texto? Qual (is)?

as argumentações

8. Em que tipo (s) de texto (s) você possui mais dificuldade?

Narrativo

9. Você costuma reler o próprio texto depois de escrito? Por quê?

Reler o texto para revisar os erros de escrita

10. Você costuma entregar o seu texto para alguém ou algum colega revisar? Por quê?

Entrego geralmente, pois o ponto de vista e a crítica tornam-se diferentes da minha.

Obrigada!

Resumo da obra: aqui o, livro de parte do
Francisco Ramos. 22ª edição: março de 2008, Edição
Loyola, São Paulo, Brasil, 1998.

Como habilidade e obra humana, Francisco Ra-
mos apresenta ao leitor o fascinante pro-
cesso de se conduzir uma pesquisa em
linguagem. A linguística e a mais livre pes-
quisa, tornando a leitura de livros acad-
micos tanto a professores quanto a alunos.

O autor desenvolve a seguinte ideia: o
que o papel do professor ao lidar com a pes-
quisa de pesquisa, e dar um "título e um
plano, para a leitura, como possibilidade de
p. 21: "Se quisermos que nossos alunos
trabalhem alguma coisa com sua atividade
de leitura - seja de tipo que for: cien-
tífica, artística, comercial, industrial, técni-
ca, religiosa, intelectual... - e fundamenta-
tal e indispensável que apresentamos a
pesquisa? Se o professor a pesquisa
de os professores desenvolver "habilidade".
tão, o papel do professor, antes de tudo, é
ensinar a pesquisar.

Ramos apresenta, passo a passo, as etapas
de uma pesquisa e as explica detalha-
mente: O projeto - a sequência das etapas a par-
te, O título - que pode ser escolhido após o término
do projeto de pesquisa, o objetivo - a finali-
dade da pesquisa, a justificativa - a importân-
cia dela, metodologia - quais os métodos que se

nos impasses, o produto final - de qual forma a pesquisa será apresentada; em forma de texto, mural, encenações e outras. Bagno também explica como indicar os pontos de consulta de uma maneira simples, porém clara e ainda discute a importância de um cronograma condizente com os tempos propostos.

Como já era esperado, sendo Bagno o autor linguista que é, o autor mostra, na segunda parte do livro, um pouco de outras discussões, entre linguistas e gramáticos, sobre o que é erro ou não dentro da língua portuguesa, propõe algumas ideias para tentar renovar um pouco o ensino de português sugerindo uma pesquisa sobre o fenômeno da crase. Bagno também recebe a proposta de pesquisa com explicações simples e curtas sobre crase.

"Pesquisa em Letras: o que é, como se faz" é um livro extremamente útil para quem deseja seguir pelo caminho da educação no Brasil.

UFMG

Faculdade de Letras
Disciplina: Introdução aos Estudos da Linguagem
Questionário

Responda com fidelidade as perguntas abaixo. As respostas desse questionário servirão apenas como dados para uma pesquisa sobre a produção textual na universidade. Não é necessário se identificar.

1. Em qual ano você ingressou no curso de Letras? 2007 / 2
2. Você já cursou outra graduação? Qual? não
3. Quais são suas leituras frequentes?
 Romances
 Contos
 Poesias
 Crônicas
 Livros de auto-ajuda
 Bíblia
 Jornais. Quais? O Estado da Humanidade e Super Notícias (e + muito)
 Revistas. Quais? Diário Anual (RFG), Poesia e In Tokyo (animada)
 Livros solicitados na universidade? Sobre qual (is) assunto (s) você mais gosta de lê?
História da Literatura e Crônicas
 Outros. Quais?
Qualquer livro de história cujo o conteúdo se encaixe nas disciplinas que
4. Quantas vezes você costuma ler um texto? Por quê?
Longo. Eu guardo bem o que leio e grupo o que não entendi e pesquisamos mesmo assim novamente preciso voltar a leitura.
5. Ao ler um texto, você costuma destacar algumas partes, fazer anotações ou, ainda, fichamentos, resumos e outros tipos de texto? Por quê?
Sim. Destaco partes que julgo serem chave e faço anotações de contexto dessas partes (chamando histórico).
6. Que aspectos você considera "bons" na sua escrita (escreve com clareza, organiza bem o conteúdo, sabe argumentar, etc)?
Acho que sei argumentar.
7. Você possui alguma dificuldade ao produzir um texto? Qual (is)?
Não sei bem em gramática. Como escrevo muito rápido esqueço verbos, pontos e até letras.
8. Em que tipo (s) de texto (s) você possui mais dificuldade?
Resumos. Não gosto de apenas resumir o que o autor se escreve sem dar minha opinião.
9. Você costuma reler o próprio texto depois de escrito? Por quê?
Sim. Primeiro para verificar se não errei gramaticamente e depois para ter certeza que os outros que o leem o entenderão.
10. Você costuma entregar o seu texto para alguém ou algum colega revisar? Por quê?
Sim. Tenho dificuldade com gramática e se eu me lembro por fazer a correção como o meu de antes duas vezes.

Obrigada

LETRAS - 1º Período

BAZERMAN, Charles. Gênero, Agência e Escrita. São Paulo: Cortez, 2006.

- 1 De acordo com Charles Bazerman,
- 2 quando questionado sobre o porquê de não escrever, alguns até mesmo at-
- 3 ductos norte-americanos respondem: "Eu não sou Shakespeare. Eu
- 4 não sou Hemingway." Parece que é a partir dessa resposta que
- 5 Charles Bazerman lança uma interessante discussão acerca de
- 6 "gênero, agência e escrita", um sinal nome que recebe o livro.
- 7 É em meio a essa discussão que Bazerman propõe novas for-
- 8 mas, tanto de ensinar quanto de aprender, aprender a ler, a escre-
- 9 ver e dizer, mais, ^{o autor propõe} que aprendamos a ser autênti-
- 10 cos no momento da escrita, que nos permitamos ser uma "criatura".
- 11 ~~Primeiramente~~ Primeiramente, Bazerman ~~propõe~~ ^{propõe} dizer que "a
- 12 distância entre a escrita acadêmica e o ^{la Colocação} que ^{la Colocação} tem acerca da a-
- 13 gência do aluno, isto é, têm textos tão autênticos, tão além
- 14 do seu nível de escrita, que isso os inibe se portar como ver-
- 15 dadeiros agentes no momento em que escrevem. É a culpa disso
- 16 estaria na tradição, Tradição que elige sempre um ou alguns
- 17 como o(s) melhor(es) escritor(es), melhor(es) texto(s). Empim tradi-
- 18 ção esta que coloca o melhor como o padrão, ocupando, portanto,
- 19 um verdadeiro pedestal, e deixando assim os demais como um-
- 20 do à parte, apenas como os demais. É esse distanciamento, que
- 21 a tradição impõe de geração em geração que, segundo Bazerman,
- 22 dificulta a agência.
- 23 Na obra, por exemplo, discute-se o fato de como o aluno
- 24 tem aprendido a escrever e a ler, de como tem sido esse pri-

meio contato do aluno com a escrita e a leitura. Preponderantemente, na escola, não se tem uma liberdade de escrita ou de leitura, lê-se ou escreve-se, ^{para} e simplesmente por obrigação, para se agradar a um superior, ou ainda, ^{para} para ser avaliado e obter-se, no fim, uma nota. É dessa metodologia antiquada que ^{travou} todo o problema e que os alunos, portanto, não são cedo abdicados da maravilha que é se tornar um escritor agente no meio social em que vive.

Aí vem uma proposta de Charles Bazerman para os professores. O aluno ^{colocou} não tem, ao escrever, ^{procura} de autenticidade, de liberdade, liberdade para discordar, para concordar, liberdade para apresentar opiniões novas, enfim, liberdade para se portar como verdadeiro agente, ^{psíquica} encaixado no seu meio social. Já assim, obter-se-á um resultado eficaz no ensino. Logicamente, não quer dizer que o aluno tem que ler e escrever somente o que gosta, mas que, pelo menos, ele tenha a chance de desenvolver o senso crítico, não apenas concordar com tudo o que lhe diz o mestre e ser inibido até mesmo de errar, com medo dos que o cercam.

Enfim, concluindo com as brilhantes palavras de Bazerman: "Existentemente, é dentro dos alunos que o processo de aprendizagem acontece, mas é dentro do professor, o qual se posiciona na conjunção de forças acima e abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas." (p. 5). Está, portanto, na sala de aula, e, ^{especificamente,} ~~participando~~ ^{participando} ativamente, nas mãos do professor, o caminho para se formar agentes verdadeiros, escritores autênticos e conhecedores de que gênero e contexto, é social. E, humildemente, pedindo licença ao ilustríssimo Charles Bazerman, colocaria um adendo ^{no} ~~no~~ título da tradução: "Gênero, Agência e Escrita" ^{moderado, por e unido em, situações im-} ~~quebrando~~ ^{luta por-} ~~paradigmas~~ ^{mais opções}; ~~leia e verã.~~

esperamos usar a tona que ele usó abreviando em sua escrita.

Esque também dá conta de outros textos que a professora pediu para
realizada três séculos antes das cartas que já são escritos mecanicamente
na escrita com uma letra que era algo medieval. Por exemplo, toda
vezora pedem para que se alguns textos em um volume de jornal em
muita que têm sempre intercom e a maioria para em 1 de e com o da
altera de um dia. Portanto, tá a para não algo em quantos de
nos quantos. Depois que ele escreveu em um ponto de vista, a me
apresenta. Depois que ele se adaptou à unidade e não ficou unificada
é para não ser muito, mas alguns problemas experimentam algumas coisas.
muitas vezes não queriam ser e consequente entender a diferença,
ou consequente disso alguns textos, por que ele já estava ficando
passando a um modo de escrever mais e portanto, principalmente
atente dos colegas que pedem para como que aquele momento não
extremamente desconhecido. Por isso, o papel de primeira letra
sempre que não são escritos, pois que é alguma unidade de
uma diferença e alguns não queriam ser. Então de uma maneira
muito de de que como que aquela situação se apresentava.

Alguns dos livros de Marcos Bagno já permitiu em a construção
dele de uma pesquisa. Por muito mais que está sempre se adaptando,
e alguns são adquiridos para conhecimento com relação ao livro estudado
e também também para. Por último, há muitas de alguns livros em
que pesquisa, não é de uma e não de outra, mas para toda a sua
vida para coisas diferentes, para seu desenvolvimento pessoal
e profissional, para aprender sobre as diferenças que existem no mundo e

associa desde a tradição clássica a forma e o estilo da oratória com a ocasião ou situação e a ação social realizada na oratória."

Bazerman está bem alerta para o detalhe de que, assim como as ações, intenções e situações humanas, uma teoria de ensino precisa ser dinâmica, versátil e estar sempre se transformando de acordo com a necessidade.

O livro dá espaço em seu capítulo final no mistério de como as ações podem ser criadas à distância, através de significados criados em um texto. Mostra que quando os alunos conseguem a compreensão de seus textos por leitores que não fazem parte de sua convivência imediata social, em que vivem, eles terão alcançado a eficácia mais profunda da escrita.

A obra de Bazerman certamente é indicada para estudantes e pesquisadores nas áreas de educação e comunicação. Contém algumas informações desnecessárias que podem ser descartadas, mas, em geral, apresenta muitos conceitos relevantes para futuros professores apresentarem em sala de aula, e para pessoas que querem conseguir escrever bem e se fazer entender.

UFMG

Faculdade de Letras
Disciplina: Introdução aos Estudos da Linguagem
Questionário

Responda com fidelidade as perguntas abaixo. As respostas desse questionário servirão apenas como dados para uma pesquisa sobre a produção textual na universidade. Não é necessário se identificar.

1. Em qual ano você ingressou no curso de Letras? 2005
2. Você já cursou outra graduação? Qual? não
3. Quais são suas leituras frequentes?
 Romances Contos Poesias
 Crônicas Livros de auto-ajuda Bíblia
 Jornais. Quais? Estado de Minas e notícias pela internet
 Revistas. Quais? _____
 Livros solicitados na universidade? Sobre qual (is) assunto (s) você mais gosta de lê?
Cultura
 Outros. Quais?
Harry Potter
4. Quantas vezes você costuma ler um texto? Por quê?
Tais. Porque sempre vou lendo coisas novas a cada leitura e compreendo melhor o texto
5. Ao ler um texto, você costuma destacar algumas partes, fazer anotações ou, ainda, fichamentos, resumos ou outros tipos de texto? Por quê?
sim, para servir como algo importante quando for estudar um texto que li-lo na internet
6. Que aspectos você considera "bons" na sua escrita (escreve com clareza, organiza bem o conteúdo, sab argumentar, etc)?
Acho que sei argumentar
7. Você possui alguma dificuldade ao produzir um texto? Qual (is)?
suprindo do tema, caso eu não tenha um domínio do assunto, eu sinto dificuldade
8. Em que tipo (s) de texto (s) você possui mais dificuldade?
ainda de alguns textos, pois acabo mais copiando o autor do que colocando como minhas próprias palavras
9. Você costuma reler o próprio texto depois de escrito? Por quê?
sim. Para acrescentar ou corrigir informações
10. Você costuma entregar o seu texto para alguém ou algum colega revisar? Por quê?
Não. Tenho vergonha

Obrigado!

Resenha do livro "Gênero, ação e escrita" de Bazerman

O livro "gênero, ação e escrita", do Professor de Educação, da Universidade da Califórnia, Paul Bazerman, apresenta uma interessante reflexão sobre o conceito de gênero em diferentes contextos. No contexto de aula, onde a modalidade escrita predomina, o autor expõe como escrever, através de diferentes gêneros, é agir, e mudar um estado no mundo, é produzir conhecimento.

No "introdução, do autor," e "o estudante como agente" e nos primeiros capítulos, com o título "A vida do gênero, a vida na sala de aula". O autor chama a nossa atenção para a conexão entre os gêneros em sala de aula, que devemos não nos preocupar somente com o aspecto formal do gênero em sala de aula, mas ensinar aos alunos que sua atividade escrita pode modificar o meio escolar, social e até levar sua ideia para leitores à distância. Porém, para que os gêneros, funcionando em sala de aula, dependa da "interação múltipla ambiental", dos propósitos das instituições, e das inclinações para qual tipo de escrita os alunos possuem. Entre quem?

No segundo capítulo, "Uma relação entre leitores e escritores: o modelo conversacional", ~~o autor~~ Bazerman/o autor destaca a importância das leituras dos alunos para o desenvolvimento do termo "conversação" escrita, que seria a prática reflexiva e crítica em relação ao conteúdo estudado. Assim, é necessário apresentarmos aos alunos livros que os levem a discussões amplos, para que desenvolvam uma certa noção de como apresentar suas ideias nos contextos altamente literários em suas profissões futuras.

Resenha do livro "Gênero, agência e escrita" de Charles Bazerman

O livro "Gênero, agência e escrita" é escrito, do professor de Educação da Universidade da Califórnia, Charles Bazerman, apresenta uma interessante reflexão sobre a questão do gênero em diferentes contextos. Do ensino fundamental ao superior, o autor expõe que escrever é agir, é mudar um estado no mundo, através de diferentes gêneros e da produção de conhecimento.

Na introdução e no primeiro capítulo, com o título de "A vida do gênero, a vida na sala de aula", o autor chama nossa atenção para o correto uso dos gêneros em sala de aula. O professor deve levar em conta não só o ensino dos aspectos formais de um gênero, mas ensinar aos alunos que sua atividade escrita pode modificar o meio escolar, social e até levar suas ideias para leitores à distância. É muito importante se destacar tal fato, pois muitas das vezes o gênero como prática social não é ensinado da forma devida nas aulas de português, o que faz com que os alunos não tomem a devida consciência das possibilidades de mudanças que suas produções textuais podem fazer na sociedade. Já no segundo capítulo, "Uma relação entre a leitura e a escrita: o modelo conversacional", Bazerman destaca a importância das leituras dos alunos para o desenvolvimento de uma "conversação" escrita, que seria a prática reflexiva e crítica em relação ao conteúdo estudado. O autor fez muito bem ao destacar tal fato, pois a habilidade da argumentação é essencial no contexto social, cultural e acadêmico. Assim, os alunos necessitam de argumentar de forma adequada para uma devida participação social.

No terceiro capítulo, "O que é interessante?", o autor destaca a necessidade de despertarmos o interesse dos alunos em sala de aula. Mesmo em textos que não despertam muito o interesse de nossos alunos, cabe a nós destacarmos sua relevância e utilizarmos uma abordagem leve e participativa para que os levemos a reflexão. Já no quarto capítulo, "Onde está a sala de aula?", o autor destaca a importância de desenvolvermos os

habilidades escritas dos alunos em sala de aula através da interação, assunto muito relevante que leva a uma reflexão sobre a forma de lidar com diferentes vocações e interesses para a realização de tarefas de escrita pelos alunos.

Já no quinto capítulo e no sexto, que tratam da evolução da escrita para a evolução da ciência na sociedade, Bazerman começa uma reflexão sobre uma melhor forma de desenvolver os trabalhos escritos no meio acadêmico, através de estudos retóricos da tecnologia. É interessante se destacar que tal abordagem é inovadora e vem a acrescentar sobre se refletir na melhor efetividade da comunicação acadêmica.

No sétimo capítulo, o autor define, explica e tipifica a intertextualidade. Para o autor, ela é construída na relação dos textos uns com os outros no passado, presente e futuro. Tal capítulo é leitura essencial para aqueles que estudam as relações textuais, com uma explicação clara do que é a intertextualidade, além de sugerir uma metodologia de análise textual muito interessante.

O oitavo capítulo aborda o discurso disciplinar, como criticá-lo e como se dá as redes de interação na ciência. Através de uma reflexão interessante, Bazerman faz um estudo do processo de apresentação de uma nova proposta em uma determinada disciplina, como ela avalia e propõe mudanças para sua área. Por fim, no nono capítulo, o autor reflete sobre a relação escritor/leitor e da amplitude dessa. Novamente, uma reflexão que contribui muito para os professores, principalmente de nível fundamental e médio, para se discutir como podemos agir, mudar o mundo, influenciar as pessoas por meio da escrita.

Charles Bazerman, no livro "Gênero, Agência e Escrita", reflete sobre a importância do gênero na sala de aula e na sociedade. De forma brilhante, o autor aponta as características mais relevantes das práticas sociais ligadas à escrita, discutindo tais práticas em importantes âmbitos da sociedade, no meio escolar, acadêmico e tecnológico. É uma leitura indispensável aqueles que estudam os gêneros textuais no ensino superior, ao mesmo tempo que traz reflexões importantes sobre o ensino em sala de aula e os gêneros textuais como meio de ação na sociedade.

Referência bibliográfica:

BAZERMAN, Charles; DIONISIO, Ângela Peiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (2006)
Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006.

O crescente desenvolvimento linguístico e suas contribuições têm uma vez mais impulsionado novos discursos sobre o letramento. É com esse intuito que Charles Bazerman inicia uma abordagem de gêneros como fator de integração social. Ele expõe em seu livro, *Gêneros, Agência e Escrita* a importância da escrita como uma atividade linguística que fornece meios para que a agência se faça presente no sistema das disciplinas abstratas. O autor desmistifica o uso da escrita restrito a memorização e reitera o papel relevante de um estudo interacional dos gêneros para o desenvolvimento das habilidades de seus autores, que através de suas escritas expressam sua agência. É essa conscientização do estudante como agente da sociedade em que atua que Bazerman quer demonstrar. De fato, ele demonstra a necessidade de uma mente aguçada associada ao comprometimento do aluno para que a agência se configure capaz de expressar as intenções e influências de seu agente. Para desenvolvimento de suas ideias, Bazerman segmenta sua obra em nove capítulos que vão indicar uma linearidade de seu pensamento. Nos primeiros capítulos (1 ao 4), Bazerman trata de relações dos gêneros, explicadas nas disciplinas, como modelo de identidade educacional e sua interação na sociedade, como também sua função de estabelecer um modelo conversacional na sala de aula. Mas do que apresentar um ponto, Bazerman

aberto para o imitativo na leitura para que os alunos possam se tornar indivíduos ativos na sociedade. Nos capítulos 5 e 6, o autor nos mostra a importância da retórica no espaço científico como forma de validação de determinado discurso. Bazerman discute a produção de significados humanos baseada na retórica da tecnologia, que cria uma atividade permissível no efeito da materialidade dos projetos desenvolvidos. É nesse quesito que podemos perceber as persuasões de caráter ideológico. A escrita tem o poder de articular interesses pessoais à ambição coletiva. O autor, no capítulo 7, destaca as inúmeras possibilidades de compreensão em uma escrita, além de sua intencionalidade. A relação de intertextualidade pode ser relevante para as análises entre os discursos. Nos capítulos finais 8 e 9, Bazerman vincula a escrita no contexto de influências e abertura a relação entre indivíduos inseridos numa sociedade com sua escrita crítica e participativa. A leitura de Bazerman é relevante para compreender os diversos possibilidades que uma boa escrita é capaz de nos oferecer.

Bazerman trata o gênero como ação tipificada que nos permite expressar nossas atitudes e pensamentos. No entanto, para codificar as possíveis intenções de indivíduos, é necessário o reconhecimento do gênero que foi utilizado para ação discursiva.

Nos capítulos 5 e 6, o autor nos mostra a importância da retórica na escrita científica como forma de validação de determinados discursos, e discute a produção de significados, que criam símbolos. É neste quesito que percebermos as persuasões de caráter ideológico que incorporamos pelos discursos. É através do poder da escrita que articulamos interesses pessoais à ambições coletivas.

O autor, no capítulo 7, destaca as inúmeras possibilidades de compreensão em uma escrita, devido à intertextualidade. Nos capítulos finais, 8 e 9, Bazerman reafirma a influência que a escrita tem na relação de integração dos indivíduos na sociedade.

Bazerman nos oferece um rico e sólido meio de análise do gênero e da escrita numa perspectiva de socialização. A leitura é indispensável para os educadores de letramento, de modo também para todos aqueles interessados em tornarem-se indivíduos agentes.

ANEXO 6:

Quadro de Avaliação do Gênero Resenha

QUADRO DE AVALIAÇÃO DO GÊNERO RESENHA					
CRITÉRIOS	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE	NÃO HÁ	OBSERVAÇÕES
1. Delimitação clara entre a voz do autor e a própria voz					
2. Relações de intertextualidade na descrição do texto-fonte					
3. Relações de intertextualidade na opinião sobre o texto-fonte					
4. Relação entre o resumo e a avaliação do texto-fonte					
5. Avaliações gerais					
6. Avaliações localizadas					
7. Argumentação detalhada e/ou com justificativas					
8. Adequação à estrutura do gênero					
9. Indicação do tema central e/ou objetivo do texto-fonte					
10. Apresentação do autor do texto-fonte					
11. Seleção de informações do texto-fonte					
12. Construção de informações do texto-fonte					
13. Sugestões para o texto-fonte					
14. Indicação de leitura					
15. Coerência					
16. Articulação de idéias					
17. Uso de verbos que expressam opinião					
18. Uso de adjetivos e modalizadores					
19. Uso adequado de conectores					
20. Adequação ao objetivo do gênero					
21. Adequação ao leitor do gênero					
22. Adequação ao gênero					
23. Linguagem formal					
24. Paragrafação					
25. Pontuação					

Comentários:

ANEXO 7:

Entrevistas

ENTREVISTA – P03

PESQ: Você faz resumo, ou já tinha feito antes dessa resenha?

P06: Não.

PESQ: Você está em que período?

P06: Terceiro.

PESQ: No Ensino Médio, você não fazia?

P06: Muito raro. Meu colégio era bom. Mas, a vida inteira, meus professores de português nunca pediram. Era sempre uma coisa mais de interpretação de texto, e a gente não trabalhava muito produção de texto não.

PESQ: Você faz resenha com frequência ou já fez antes de produzir estas resenhas?

P06: Não. Foi aqui nesta disciplina que eu aprendi a fazer resenha.

PESQ: E resumo?

P06: Ah, resumo assim, acaba que faz, mas a gente nunca tinha parado: vamos analisar a estrutura de um resumo.

PESQ: Ah, não fazia muito, não é?

P06: Agora, na oficina de textos, depois que eu tinha feito a resenha do Bagno, e do Bazerman, na oficina de textos a professora pediu uma resenha de um conto. Eu já sabia tudo, a estrutura, porque aprendi nessa disciplina.

PESQ: Então resenha você disse também que nunca tinha feito?

P06: Não, eu aprendi aqui.

PESQ: Antes de refazer, tanto a resenha do Bagno, quanto a do Bazerman, você voltou ao livro, releu?

P06: Voltei, com certeza. Eu gosto de fazer no computador, porque eu acho mais fácil para mim, sabe? Se eu errei, eu vou deletar; à mão eu acho complicado, eu demoro mais. No computador é mais fácil. Então eu sentei, peguei, todos os dois, voltei no livro. Do Bagno, principalmente, porque eu achei que do Bagno...Assim, a do Bazerman eu achei que eu dividi mais, não é? Porque eu coloquei uma introdução do livro, primeiro capítulo, apesar de que foi muito corrido, não deu tempo de escrever tudo, tanto que aqui eu já coloquei “Finalmente nos capítulos 8 e 9...” não falei do 6...

PESQ: (ri) Não dava tempo, não é?

P06: É, não dava tempo. E o do Bagno, eu achei que eu não dividi certinho igual eu fiz no Bazerman. Então eu voltei. Na segunda versão eu já começo a primeira parte do livro, aqui eu não coloco: olha, na primeira versão. Ah! E na primeira resenha do Bagno, eu coloquei pouca coisa sobre a segunda parte, falei muita coisa da primeira e não falei quase nada da segunda. Assim, pelo tempo, eu comecei como era a primeira, eu tive dificuldade, primeira coisa, eu tive dificuldade. E demorei muito para escrever. Então, quando eu comecei a desenvolver a primeira parte, que eu fui desenvolvendo, desenvolvendo, o tempo foi acabando e não deu pra eu falar nada da segunda. E aí, na reescrita eu já falei!

PESQ: Você gostou mais da leitura de algum dos dois?

P06: Eu gostei mais do Bazerman, porque eu gosto desse assunto, sabe? Eu gostei assim muito do assunto. Eu não sei, eu tive mais facilidade para fazer o Bazerman, tanto porque eu já tinha feito a do Bagno, mas o livro, o Bagno, eu acho ele divertido e tudo, uma leitura fácil. Agora, o Bazerman eu acho uma leitura difícil um pouco, o livro é maior, o trabalho é. Mas eu gostei bem do Bazerman.

PESQ: É, percebe-se. Por isso que eu perguntei. Por que percebe que na resenha do Bazerman você teve mais facilidade do que na resenha do Bagno.

P06: Não é? Para argumentar...

PESQ: Claro, porque quando reescrevemos, naturalmente temos mais facilidade. Realmente você argumentou bem mais, por isso que eu perguntei. Percebi que talvez ela tenha gostado mais do livro do Bazerman.

P06: Isso mesmo.

PESQ: Comparando uma resenha com outra, tanto a primeira versão quanto a segunda, a do Bagno e a do Bazerman, você reconhece que você avançou?

P06: Com certeza, com certeza. Inclusive, analisando primeiramente a do Bagno, sem comparar com a do Bazerman, analisando a primeira escrita e a segunda, dá para ver claramente. Porque esse quadro de avaliação aqui ajuda muito, dá para gente ver no quê que a gente falhou, o quê que a gente deixou de colocar. E aí quando vai reescrever a gente analisa e tenta suprir isso aí. Agora comparando as duas, eu acho que avança demais, na hora que você vai escrever você já tem em mente a estrutura de uma resenha. A gente deve apresentar a obra, o autor, tudo, então. Eu achei que com certeza eu avancei muito, tive muito mais facilidade.

PESQ: Na primeira resenha do Bagno você deixou confuso o que era ideia sua e o que era ideia de Bagno.

P06: Com certeza.

PESQ: Só que na segunda versão você já conseguiu deixar as ideias bem claras. O que você fez para conseguir delimitar as ideias na segunda versão?

P06: Eu voltei no livro. Eu reli o texto e falei: “realmente não dá para saber se é eu ou se é o autor quem fala”. Voltei no livro, olhei e quando eu fui reescrever já deixei bem clara as ideias: “Segundo o autor”, etc.

PESQ: Observando cada um desses textos, primeira versão e segunda, você considera todos eles, cada um deles resenha, resenha em si?

P06: Olha, as duas reescritas eu considero resenha, com certeza, sem sombras de dúvidas, você pega e fala, é uma resenha. Porque já está toda reestruturada na forma, apresenta a obra, o autor, eu já te falei, e a opinião fica bastante clara nas duas reescritas. Nessa aqui também fica, na primeira escrita do Bazerman, porque eu coloco a opinião. Há dificuldade de apresentar questões relevantes, é muito repetitivo, eu considero. Essa aqui, a primeira versão do Bagno, eu não sei se eu considero.

PESQ: E considera o que?

P06: Eu acho que eu não sei definir. Porque eu não gostei desse texto meu, porque eu falei muito sobre a primeira parte do livro. Hora nenhuma eu... não sei se eu coloquei a opinião no final. Eu acho que eu resumi muito a primeira parte do livro. A segunda parte foi um parágrafo, e eu acho que a gente nem pode chamar isso de resenha, da segunda parte. Então, assim, eu achei que foi uma “mistureba” danada; a verdade é essa. Mas eu acho que tem mais cara de resumo. Eu falo muito o que o autor fala, o que o autor sugere, e eu acho que eu deixei de lado um pouco o meu ponto de vista.

ENTREVISTA – P05

PESQ: Você já tinha feito resenha (fazia com frequência) antes de fazer essas resenhas? Seja no Ensino Médio, seja na escola, seja na universidade, aqui na Faculdade?

P05: Na escola eu não fiz muito não. Eu fiz resenha aqui na Faculdade. Eu fiz para uma disciplina que tive que fazer três resenhas, por sinal bem diferentes dessas resenhas, o modo como foi trabalhado. A professora não deu orientação sobre a resenha. Na verdade, eu não tinha ideia do que era uma resenha e aí a professora falava assim: “Faça um resumo e ponha um comentário no final”. Tanto que acho que minhas resenhas (as analisadas) não ficaram muito boas por causa disso (...) Eu comecei mesmo a ver o que era uma resenha agora.

PESQ: E resumo, você fazia?

P05: Fiz vários em escola e também para estudar, mais é para estudar mesmo.

PESQ: Eu pergunto porque o resumo pode ajudar você a fazer resenha.

P05: Ainda mais numa prova, como no caso. A gente teve que fazer no horário de aula que era um tempo mais curto, um resumo talvez ajudasse mais.

PESQ: Quando você foi reescrever, tanto a resenha do livro de Bagno, quanto a de Bazerman, você voltou aos livros?

P05: Sim, a do Bagno eu reli e a do Bazerman eu fiz nos pontos, nos pontos que tinham problema na primeira resenha. Eu voltei no livro e reli esse ponto que tinha falado... Do Bagno não, do Bagno eu reli ele quase todo...

PESQ: Você fez muita citação aqui nos textos, isso é do seu estilo... Nas outras resenhas, por exemplo, que você fez na outra disciplina, você fazia muito isso, é próprio do seu estilo, ou você achou que poderia ficar mais adequado ao gênero resenha?

P05: Eu acho até que depende da resenha que você está fazendo. Porque eu achei, quando eu fui refazer, quando eu vi que tinha alguns, muitos problemas de articulação minha mesmo, então era um problema que eu tinha que reestruturar, a minha escrita. Eu acho que a citação pode te ajudar a desenvolver. Por exemplo: Você faz a citação, você tem que comprovar. Talvez a citação possa te ajudar um pouco. Em outras resenhas que eu fiz eu já citei. Por sinal as que eu citei menos, da outra disciplina, a professora teve um pouco de dúvida com o que eu tinha colocado.

PESQ: Se era seu ou se era do autor?

P05: Eu acho que delimita. Quando eu quero colocar a ideia do texto e não sei como parafrasear eu acho que a citação delimita melhor.

PESQ: Mas, você acha que as citações são essenciais ao gênero resenha ou são opcionais?

P05: Pra mim, quando eu escrevo, eu acho quase que essencial, mas pode ser opcional. Eu li algumas resenhas para refazer e algumas não tinham citações. E eu li “de boa” as resenhas. Eu peguei daquela revista Delta, até pra refazer, pra ter uma referência.

PESQ: Você leu a resenha lá?

P05: Li, li a resenha da Delta. Li em inglês e li em português. Até porque eu trabalho com inglês, para ver se tinha muita diferença. Eu procurei pegar referência para ver como que faz. E eu vi que não tinha citação. Então, eu concluo que talvez depende do modo como você escreve, talvez do estilo da pessoa, não sei...

PESQ: Pelo que você lembra, do que você escreveu, você acha que tem diferença nas citações que você fez aqui na resenha de Bagno e nessas que você fez na resenha de Bazerman? Quanto ao objetivo, por que você citou?.

P05: Eu nem lembro muito bem, atualmente o que eu... Eu teria que reler o texto para lembrar. Mas, eu lembro que eu fiz de formas diferentes, até porque quando eu fiz Bagno, ainda não tinha tido resultado dessa avaliação aqui do Bagno para fazer a de Bazerman. Quando eu fiz a de Bazerman eu já tinha relido os critérios, procurei manual de norma acadêmica para ver se tinha alguma coisa sobre resenha. E, reli, li outras resenhas. Então, com certeza foi diferente sim, o

meu olhar pra fazer a citação na do Bagno, e depois na do Bazerman, com certeza foi diferente. Eu teria que olhar aqui para lembra em quê, mas foi diferente sim, isso eu mesmo senti quando eu fiz.

PESQ: É, porque eu pergunto porque quando você cita a do Bagno, as citações que você faz, basicamente você as usa para descrever o que o autor disse, para ilustrar o pensamento do autor, na de Bazerman, você vai um pouco além, você cita e a partir dessa citação você desenvolve a sua opinião. Percebemos aí um certo avanço.

P05: Com certeza, deve ser devido a essa avaliação aqui, porque eu pude ver o quanto que podia ser melhorado. Até tinha um respeito, quando fazia a resenha, aquela coisa de ser muito objetivo e eu não sabia que eu poderia ir mais além, argumentar mais, manifestando um ponto de vista explícito mesmo com relação a um tema, isso eu não sabia que podia.

PESQ: Aquelas discussões na sala, sobre intertextualidade, sobre resenha, você acha que contribuiu de alguma forma para sua produção dos seus textos?

P05: Sem dúvida. Contribuiu muito. Primeiro, porque como eu já falei, eu não tinha muita noção da resenha, então, acho que tudo ficou claro até quando mostrou outras resenhas, porque você vê o erro do outro, não é? Então você começa a ver como o seu texto também poderia ser...

Uma coisa, a resenha deve ser bem interessante para você ler. Quando você vê o desenvolvimento do argumento, não deixar para começar só no final, talvez fique mais interessante. Com certeza eu procurei rever sim.

PESQ: E, comparando cada um desses textos assim, pelo que você lembra, porque eu sei que já tem muito tempo, você considera cada um delas, cada uma das quatro versões, você considera cada uma como resenha?

P05: O primeiro eu não considero. Eu não considero mesmo! O primeiro do Bagno, e o primeiro do Bazerman, quando eu acabei de fazer eu falei - até porque eu tive uma dificuldade com o tempo pra escrever - "Eu não finalizei muito bem" - eu senti. Quando eu saí da prova eu falei assim "Eu acho que eu não fiz uma resenha". Eu teria que reler para lembrar, mas eu acho que não. Eu acho que faltou muito para ser uma boa resenha. O primeiro eu não considero, não consideraria porque tem muitas falhas para ser a resenha, depois que eu li as outras eu acho que falta. Talvez o último, quem sabe, eu acho que poderia ser, porque seria a última versão do Bazerman. Eu me esforcei o máximo para tentar...

PESQ: E a segunda do Bagno?

P05: A segunda do Bagno, eu não me lembro muito bem dela, mas eu já procurei assim, adequar bastante aos critérios. Talvez tenha, porque atendeu, não é, pela avaliação que está aqui? Mas mesmo que não seja a resenha ideal para se ler, para se publicar, talvez consiga aproximar um pouco mais dos critérios de uma resenha, eu acho que pelo menos isso dê.

ENTREVISTA – P11

PESQ: Antes de você fazer essas resenhas, você já tinha feito resenha? Você está no primeiro período?

P11: Primeiro período.

PESQ: No Ensino Médio, cursinho, ou aqui na faculdade já, mesmo, em outras disciplinas, você já tinha tido contato com esse gênero?

P11: Não, eu ainda não tinha tido contato não. Tanto é que no dia que você passou a resenha, muita gente perguntou, “resenha é o que?” aí, você falou: “faz do jeito que você achar”. E eu fiz mais para o lado do resumo.

PESQ: Foi. Então você nunca tinha feito resenha de nada, nem de livro, nem de filme?

P11: Não. De nada

PESQ: E resumo?

P11: Resumo já, já tinha feito.

PESQ: Era língua portuguesa mesmo? Porque às vezes a gente faz em outras disciplinas, não é?

P11: Era. Mas assim, resumo na escola. Agora, aqui na faculdade o professor não tinha passado nenhum texto para a gente fazer.

PESQ: Sobre a produção de textos de uma maneira bem geral, quando você escreve textos que precisa argumentar, você tem dificuldade em colocar a sua opinião?

P11: Tenho. Muita. Eu não consigo deixar [no papel] o que eu estou querendo dizer, ou não confirmar.

PESQ: Colocar aquilo no papel?

P11: Isso.

PESQ: Você tem a ideia e não sabe como colocar no papel? E o que você acha que poderia ser feito em sala de aula para aprender, conseguir assim colocar no papel aquilo que você está pensando?

P11: O que eu tentei para fazer melhorar isso, durante o cursinho que eu estava fazendo para passar no vestibular, foi ler muito, principalmente notícias, de jornal, para eu tentar fazer, dependendo de um texto que for fazer lá. Se eu for fazer um texto argumentativo, eu ter, naquele assunto mais coisas pra dizer e aí, tendo conhecimento maior acaba que você tem mais argumentos, não é? Consegue passar algum...

PESQ: A correção das resenhas, elas ajudaram você, quando você foi reescrever?

P11: Acho que assim, bastante, principalmente na do Bazerman.

PESQ: Mas em que, especificamente? Você lembra algum aspecto, algo que você não conseguiu fazer na primeira e conseguiu na segunda versão? Alguma coisa específica?

P11: Eu acho que eu consegui assim, para mim... Aqui você fala que faltou algumas coisas importantes da primeira parte do livro que eu deixei de colocar na segunda versão. Mas eu achei que na segunda versão eu consegui absorver mais as partes principais do que o autor estava querendo dizer no todo do livro.

PESQ: Hum...bom. Na verdade, você parece que tirou uma ideias daqui e colocou aqui. Na verdade, eu acho que você tentou ser um pouco mais objetiva, relacionando ao geral? É isso que você está querendo dizer?

P11: Isso.

PESQ: E na de Bagno, a resenha te ajudou na reescrita, nas orientações?

P11: Claro, ajudou sim!

PESQ: Nessa questão da argumentação, você acha que a orientação ajudou?

P11: A argumentação eu tenho que explorar mais, como você colocou, não é? Eu poderia ter desenvolvido mais a argumentação.

PESQ: Avançou, um pouco avançou, mas...é prática, não é?

P11: (...)

PESQ: Comparando, pelo que você lembra do que você fez, a primeira versão do Bagno, a segunda versão do Bagno, a primeira versão de Bazerman e a segunda de Bazerman, você acha que a reescrita dos seus textos, tanto a segunda versão de Bagno, quanto a de Bazerman, você acha que elas ficaram mais adequadas do que a primeira versão, ou ficou a mesma coisa? Ficou mais adequado ao gênero, mais com cara de resenha?

P11: Eu acho que ficou.

PESQ: O que você acha que tem de diferente, o que pode ter ficado de diferente ou de acréscimo?

P11: Eu acho que... Eu não me lembro muito bem em qual das resenhas, eu não tinha feito um resumo, que faz parte da resenha, bem feito. Depois que eu recebi a correção, eu tentei mostrar como se alguém não tivesse lido o livro

PESQ: E considerando cada um, cada um dos textos, são quatro. Você considera cada um deles uma resenha, uma resenha em si?

P11: O primeiro; o de Bagno não.

PESQ: Você diria que é o que? Ou não sabe?

P11: Assim, eu diria que não é um resumo, eu não fiz um resumo, mas também não fiz uma resenha. O primeiro texto não ficou um resumo bem feito, eu não consegui resumir o livro todo. E no segundo eu já consegui fazer. Então eu acho que o primeiro não cabe o gênero resenha, nem resumo.

PESQ: E a segunda versão, você já acha que é uma resenha?

P11: Ao meu ver, eu tentei fazer uma resenha.

PESQ: E na de Bazerman, a primeira versão, você considera resenha?

P11: Eu já considero resenha.

PESQ: Você quando foi refazer o texto, os dois textos, tanto o de Bagno, quanto o de Bazerman, você voltou lá no livro, reviu alguma coisa ou foi só tentando seguir as orientações?

P11: Eu reli, os dois.

PESQ: Você releu todo?

P11: (Sim).

ENTREVISTA – P19

PESQ: Você faz, ou já fez, tanto no Ensino Médio, quanto aqui na faculdade, resumo?

P19: Sim, eu fazia bastante resumo no Fundamental. Eu tinha um professor de história bem aquém do ideal. Ele sempre dava resumo dos capítulos do livro de história. Quando chegava na prova ele cobrava tudo igual.

PESQ: E você sentia dificuldade?

P19: Ah, não muita! Eu conseguia assim achar o principal de cada coisa... Eu só achava muito maçante, porque era muito maçante! Eu tenho até essa coisa meio traumática com resumo por conta disso, porque me marcou. Eu achava muito maçante, porque era como dizer assim: eu sabia do que estava ali, já tinha lido o texto e ficar copiando era meio “chover no molhado”. Eu achava aquilo um pouco maçante. Mas, é uma atividade válida, eu acho, até certo ponto, porque ou pela raiva, ou pelo (...) Mas aquilo marcou, eu lembro disso.

PESQ: E resenha, você?...

P19: Resenha, eu fui entender bem o que era nessa disciplina. Porque eu cheguei até a olhar no dicionário, essas coisas tipo “uai”, e o que falava de resenha era praticamente o que falava de resumo. Era um pouco diferente, mas eu não vi tanta diferença assim, não! Depois que eu fui ver a coisa mais forte do posicionamento, todas as características que foi apresentado para gente dentro da sala. Dá uma olhadinha lá no dicionário depois, para você ver. Não é muito clara não, sabe, a distinção, eu achei um pouco confuso! Acho que no senso comum é muito próximo um do outro.

PESQ: E quando você foi reescrever, tanto uma resenha do livro do Bagno quanto a resenha do livro do Bazerman, você voltou aos livros, alguma parte, releu ou conferiu alguma coisa?

P19: Sim, eu voltei aos livros, mas como foi frisado que não era para escrever outra resenha, que era para preocupar com aquela ali, eu voltei aos livros quando foi necessário. Mas usei o original por guia para não alterar tanto. Mas teve coisa que eu tive que mexer muito. Eu tive que alterar, tive que mexer muito, tive que mexer, tive que alterar, principalmente na primeira, na primeira eu estava muito pouco estimulado!

PESQ: Você gostou mais de algum dos dois livros?

P19: O primeiro é uma leitura assim mais fluida e até um pouco divertida, assim... Ele te empolga, não é, o Bagno? Acho que eu li 80 páginas num dia dele, foi tranquilo, assim, ele é bem.... Agora, o segundo foi bem pesado, mas eu acho que as ideias do Bazerman, sobre aquela questão de agência, e o capítulo de intertextualidade me acrescentou muito. Até a gente como professor do Ensino Fundamental e Médio. Achei muito bacana aquilo ali, achei interessante.

PESQ: Lembrando pelo que você fez da segunda versão do Bagno e a primeira, você considera que teve avanço?

P19: Ah! Considero sim. Considero que teve um avanço, mas eu acho que poderia ter ficado melhor, se eu abandonasse a primeira.

PESQ: Mas você diz em relação a que aspecto? Tudo? Algum específico?

P19: É o seguinte: eu acho que quanto à estrutura mesmo, eu poderia ter feito um pouco mais, detalhado um pouco mais e, eu quis fazer assim mais sucinto, então eu acho que eu podia ter detalhado um pouco mais, acho que ficou muito sucinto a primeira parte, eu podia ter detalhado mais as partes do livro.

PESQ: E a do Bazerman?

P19: A do Bazerman eu acho que eu falei o principal, eu consegui falar o principal de cada coisa assim...

PESQ: E quando você reescreveu? Comparando também uma com a outra?

P19: Ah! Na segunda eu tive que mexer menos. Eu fiz algumas alterações assim importantes, que precisavam, mas eu achei que já estava mais ou menos dentro do padrão que deveria ser mesmo, que eu aprendi.

PESQ: Quando você fez a resenha de Bazerman, mesmo na sala de aula, você teve mais facilidade que a do Bagno?

P19: Tive, porque eu já tinha uma noção melhor do gênero, eu consultei no dicionário o que tinha que constar ali, mesmo porque eu li outras resenhas assim com mais calma, com o olhar mais crítico.

PESQ: E você se baseou só na correção pra reescrever, foi em algum livro sobre resenha, procurou?

P19: Eu basei só na aula e nas atividades que a gente fez, nas atividades de análise de resenha. Só nas atividades mesmo e na discussão você fez em sala de aula

PESQ: Então as discussões em sala contribuíram?

P19: Contribuíram. Muita coisa ficou gravada, em sala muita coisa ficou. Foi muito claro aquilo ali, não é? Você levou o texto ali, foi o principal, mais do que aquilo...

PESQ: E pegando cada um, cada versão, você considera cada uma como resenha?

P19: Eu acho que... Você fala a revisada, ou a primeira?

PESQ: Todas....

P19: Todas? Eu acho que a segunda ficou mais resenha que a primeira, porque eu já tinha uma noção melhor, assim...

PESQ: A primeira, a de Bagno?

P19: A de Bagno acho que ficou faltando um pouco conteúdo que eu poderia ter trabalhado mais. Eu não consegui trabalhar na primeira o conteúdo do livro, eu poderia ter detalhado um pouco mais, e eu consertei isso um pouquinho, mas a do Bazerman eu consegui já detalhar melhor a primeira versão e finalizar melhor a da segunda.

ENTREVISTA – P22

PESQ: Você está em que período?

P22: Segundo.

PESQ: Você faz resenha frequentemente, já fez, aqui na faculdade, ou na escola, fazia?

P22: Não, é a primeira vez. Eu tinha o hábito de ler. Geralmente quando você lê uma revista assim e tem de um livro você vê resenha, mas eu nunca tinha feito não.

PESQ: Nem pensava assim, nunca chegou a pensar o que era resenha?

P22: Você pensa que é um texto que está ali pra te indicar algo, não é? Ou então, mesmo para te indicar mesmo, para te falar: “Olha isso aqui merece destaque”. Não tinha em mente assim estrutura, como que tinha que ser feito não.

PESQ: E o resumo, você faz com mais frequência?

P22: Resumo a gente faz com mais frequência. Tem até algumas matérias que o professor mesmo pede “Faça o resumo de tal capítulo”.

PESQ: Para estudar você nunca fez, não?

P22: Sim, também.

PESQ: Nas resenhas, você teve dificuldade em delimitar o que era seu e o que era do autor?

P22: Teve hora que eu não [soube] ficar atento à leitura da resenha. Por isso é importante o texto ser bem construído, senão você confunde se é o autor da resenha ou se é o autor do livro que está falando.

PESQ: E quando você foi reescrever, a dificuldade permaneceu?

P22: Então, a dificuldade... porque você pensa assim, como você falou hoje, você lê as ideias do autor, mas depois você não pode trancrevê-las, não é? Você tem que pensar uma forma de você dizer ligando, relacionando. Tem uma hora que é complicado e você diz: “será que eu estou falando ou eu estou repetindo o que o autor já disse?”.

PESQ: E quando foi escrever a resenha de Bazerman, na sala, você já sentiu mais tranquilidade em fazer a resenha, ou foi difícil do mesmo jeito?

P22: Ah! O livro do Bazerman é meio complicado. Eu mesmo achei. Eu confesso que fiquei procurando tópicos no livro e tentei desenvolver bastante aquilo. Não olhei o todo do livro, eu fiquei mais em partes mesmo.

PESQ: E você sentiu dificuldade na argumentação, em tal ponto de vista, tanto em uma quanto em outra, tanto na resenha do livro de Bagno quanto na do livro de Bazerman?

P22: A argumentação é uma coisa assim, eu acho que pra você fazer tem que estar uma coisa assim, não concordando, mas você tem que ter bases mesmo para desenvolver. Em relação do Bagno eu acho que eu argumentei melhor, mas em relação do Bazerman eu senti dificuldade no próprio texto, que eu ainda estava captando o que ele queria dizer. Eu acho que até a primeira resenha mesmo eu não entendi direito o que o livro queria passar e ficou uma coisa meio distorcida. Não sei se na resenha eu consegui entender realmente o que o texto queria passar. Eu acho que é isso. Tem que primeiro entender o que está passando, depois que entender você vai poder argumentar a favor ou contra.

PESQ: Você acha que nas reescritas você conseguiu superar as dificuldades que você teve?

P22: Eu tentei, porque você mesma me indicou a leitura, não é? Reli o livro. Eu acho que tem coisas que com o tempo mesmo você vai assimilando melhor.

PESQ: Você gostou, acho que você gostou mais da de Bagno, pelo que você falou, do que da de Bazerman, não é?

P22: É. Eu achei até mais interessante o tema dele, porque ele está de uma certa forma incentivando um meio para você não ficar não só na escola, só vir e assistir, uma forma de você procurar o conhecimento através das pesquisas, você mesmo ir lá e procurar. Então eu achei mais interessante.

PESQ: E, comparando a reescrita, você acha, pelo que você lembra, que uma ficou melhor que a outra? Alguma ficou melhor do que a outra para você?

P22: Ah, eu teria que ler tudo de novo, não é? Não sei, não sei se ficou melhor. Eu acho que tem hora que eu não consigo ser muito concisa, eu não sei se isso é um erro, não sei se eu fico dando voltas demais. Porque meus textos são geralmente bem longos.

PESQ: Mas para você, esses textos são resenhas em si?

P22: Eu acho que sim, não?

PESQ: Estou perguntando (ri) ...E a primeira versão, de um e de outro, para você, como fez na sala, era resenha?

P22: A primeira vez, acho que não, a primeira vez eu estava meio assim... Eu fui colocando as ideias meio que um “resumão” mesmo e depois eu dei uma pitada final lá, indicando o livro, mas eu não desenvolvi bem as ideias não da primeira vez.

