

Angela Maria Alves Lemos Jamal

IDENTIDADE DISCURSIVA DA RESENHA ACADÊMICA DE  
DIVULGAÇÃO À LUZ DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA E DA  
TEORIA DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2015

Angela Maria Alves Lemos Jamal

IDENTIDADE DISCURSIVA DA RESENHA ACADÊMICA DE  
DIVULGAÇÃO À LUZ DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA E DA  
TEORIA DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

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

Área de Concentração: Linguística do texto e do  
discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e textualização  
em Língua Portuguesa

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Professora Maria Beatriz  
Nascimento Decat

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras  
2015



J27i

Jamal, Angela Maria Alves Lemos.

Identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação à luz da teoria da estrutura retórica e da teoria das sequências textuais [manuscrito] / Ângela Maria Alves Lemos Jamal. – 2015.

220 f., enc.: il., tabs., p&b.

Orientadora: Maria Beatriz Nascimento Decat.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 212-220.

1. Retórica – Teses. 2. Linguística textual – Teses. 3. Textualidade – Teses. 4. Funcionalismo (Linguística) – Teses. 5. Resumos – Redação – Teses. 6. Análise do discurso narrativo – Teses. 7. Gêneros textuais – Teses. I. Decat, Maria Beatriz Nascimento. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**IDENTIDADE DISCURSIVA DA RESENHA ACADÊMICA DE DIVULGAÇÃO À LUZ DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA E DA TEORIA DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS**

**ANGELA MARIA ALVES LEMOS JAMAL**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Linha A - Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

Aprovada em 26 de agosto de 2015, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Beatriz Nascimento Decat - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Maria Eduarda Giering  
UNISINOS

Prof(a). Luciani Dalmaschio  
UFSJ

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho  
UFMG

Prof(a). Regina Lúcia Péret Dell'Isola  
UFMG

Belo Horizonte, 26 de agosto de 2015.

## **DEDICATÓRIA**

Para minhas filhas, meu filho, meus genros e meu neto, na certeza de que tudo é possível para aquele sonha, crê e busca.

## AGRADECIMENTOS

“Agradeço a todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.” (CHICO XAVIER).

Aprendi com minha mãezinha, desde pequena, que a gratidão deve fazer parte de nossa vida, pois nos completamos na medida em que convivemos com todos os seres do planeta, estabelecendo trocas constantes. Há dias de doar e há dias de receber. E, por esses empréstimos que me foram concedidos, devo agradecer, hoje. Refiro-me a hoje, porque acredito que o débito é para a vida toda.

A Deus, pelo privilégio da vida que pulsa em meu espírito imortal: tudo que aprendo, aprendi e ainda aprenderei vem por intermédio das mãos de um pai amoroso e justo;

Aos amigos que vibram em outra dimensão, por me sustentarem: acima de todas as dificuldades, são o suporte para as minhas fragilidades;

À professora Maria Beatriz Nascimento Decat, a oportunidade do convívio tão generoso: sua competência e suas orientações possibilitaram o meu aprendizado na teoria e na prática;

Às professoras Maria Eduarda Giering, Delaine Cafiero e Luciani Dalmaschio: as contribuições dadas, por ocasião do exame de qualificação, ofereceram novos subsídios para a concretização deste trabalho;

À amiga Riso, a parceria e a disponibilidade: seu apoio me fez mais segura;

À Luciani, amiga desde muito: você é causa de eu estar aqui;

Às demais amigas e aos demais amigos, as orações, as mensagens de ânimo e a torcida: sem elas, com certeza, a caminhada seria mais sofrida;

Ao Ismael Gomes, ao Doutor Alexandre Bottaro, ao Doutor Adailton Pereira de Paiva e ao Doutor Carlos Gustavo Leite Vieira, a ajuda imprescindível: vocês são a prova da presença de Deus em minha vida;

À família tão especial que tenho, sei o quanto vocês torcem por mim: há coisas que são ditas só pelo coração;

Ao meu irmão Landinho e ao meu irmão Toninho, em memória: grandes companheiros nesta viagem;

À Janaína, à Corina e ao Ricardo, queridíssimos filhos, vocês são a extensão do meu corpo: fazem por mim, o que eu jamais daria conta de fazer: obrigada pela *explosão* de amor com que enriquecem meus dias.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise de textos do gênero resenha acadêmica de divulgação (RAD), e objetiva descrever o modo como se estrutura esse gênero, sob o ponto de vista macroestrutural. Sua fundamentação ancora-se em construtos teóricos funcionalistas, em especial na Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* - RST), conforme delineada em Mann e Thompson (1988), uma teoria voltada à descrição da maneira como um texto se estrutura em termos das relações retóricas que emergem entre as partes (*spans*) que o compõem, tomadas como unidades de informação. A identificação das relações retóricas é feita com base no critério de plausibilidade, a partir do qual o leitor atribui papel e intenção a cada unidade informacional, consoante ao que julga verdadeiro. Aliam-se à análise os pressupostos de Bernárdez (1995), que vincula o modelo da RST à ideia de que a organização textual pode ser entendida como uma série de vias de continuidade, etiquetadas com as relações apresentadas pela RST. Ainda, nas postulações teóricas formuladas por Adam (2008), no que se refere à estruturação composicional e à noção de sequência textual. A hipótese aqui defendida é a de que o autor constrói e organiza o seu texto, no caso a RAD, tendo em vista padrões sociocomunicativos. Nosso olhar se volta, pois, para a ocorrência das relações retóricas e das sequências textuais do gênero. São analisadas três de dez resenhas, que constituem o *corpus* do estudo, publicadas no período de 2000 a 2013, e cuja seleção teve, como parâmetros, o gênero, o enquadramento como RAD, a veiculação em revistas científicas, a vinculação à área de Letras/Linguística e a época de publicação. Tendo como escopo a macroestrutura das resenhas, identificamos a emergência das proposições relacionais núcleo-satélite de **preparação, atribuição, capacitação, background/fundo, avaliação, comentário, justificativa e elaboração**; e as multinucleares de **lista e sequência**. Constatamos, ainda, a predominância de sequências **descritivas, argumentativas e explicativas**. A partir desses resultados, traçamos um plano de texto do gênero sob análise e verificamos a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação, estabelecendo a relação entre a macro-organização retórica e as sequências textuais, apontando para os aspectos convergentes entre a RST e a teoria das sequências proposta por Adam (2008).

**Palavras-chave:** Relações retóricas; Sequências Textuais; Plano de texto; Organização macroestrutural; Gênero Resenha Acadêmica.

## ABSTRACT

This paper presents an analysis of texts of the ‘academic review’ genre. The aim is to describe how the genre is structured from a macro structural point of view. A functionalist approach has been adopted as a theoretical framework, especially the Rhetorical Structure Theory – RST as proposed by Mann and Thompson (1988). This theory describes a text’s structure in terms of the rhetorical relations that emerge among its constituent parts (spans), which are taken as informational units. A plausibility criterion supports the identification of the rhetorical relations. According to it, the reader attributes a role and an intention to each informational unit, following their judgment of the truth. The analysis also makes use of Bernárdez (1995) assumptions, according to which the RST model is akin to the idea that textual organization can be understood as a series of continuity paths, labeled by RST relations. This paper is also based on Adam (2008) theoretical postulates for compositional structure and textual sequencing. The hypothesis defended here is that an author constructs and organizes their text, in this case, the academic review, taking into consideration socio-communicative patterns. Therefore, we concentrate on the occurrence of rhetorical relations and textual sequences in the genre. Three reviews of the ten we examined and that constitute the research corpus are presented in this paper. They were published between 2000 and 2013. They were selected for representing the genre, for having been recently published in scientific journals, and for its link to the fields of Linguistics and Letters of Art. As for the macro structure of the analyzed pieces, we have identified the emergence of interactive core-satellite propositions of the following kinds: **preparation**, **attribution**, **enablement**, **background**, **assessment**, **comment**, **justification**, and **elaboration**. We have also identified the multi-core propositions of **list** and **sequence**. We have detected a predominance of **descriptive**, **argumentative** and **explicative** sequences. Based on these results, we could trace the text design of the genre under study and verify the discursive identity of the academic review, establishing a relationship between the rhetorical macro-organization and the textual sequencing and showing the convergent aspects between RST and Adam’s (2008) sequencing theory.

**Keywords:** Rhetorical relations; Textual sequencing; Text design; Macro structural organization; The ‘academic review’ genre.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama arbóreo da relação de preparação .....	72
Figura 2	Tela da RSTTool na segmentação das porções textuais (27) e (28) da resenha 2 .....	89
Figura 3	Tela da RSTTool na estruturação das porções textuais (27) e (28) da resenha 2 .....	89
Figura 4	Tela da RSTTool do diagrama arbóreo da estruturação das porções textuais (27) e (28) da resenha 2 .....	90
Figura 5	Diagrama arbóreo da macroestrutura da resenha 1 .....	108
Figura 6	Diagrama arbóreo da macroestrutura da resenha 2 .....	124
Figura 7	Diagrama arbóreo da macroestrutura da resenha 3 .....	131
Figura 8	Plano de texto da resenha 1 .....	162
Figura 9	Plano de texto da resenha 2 .....	183
Figura 10	Plano de texto da resenha 3 .....	194
Figura 11	Resenha 1 - RST e a teoria das sequências textuais: uma proposta de interface .....	203

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características dos cinco tipos de sequências textuais .....	48
Quadro 2	CrITÉrios para a classificaÇão multinÍvel dos gÊneros textuais .....	58
Quadro 3	CaracterizaÇão dos gÊneros resenha acadÊmica de divulgaÇão e resenha acadÊmica produzida pelo aluno .....	59
Quadro 4	RST: pressupostos teÓricos .....	66
Quadro 5	Tipos de elementos por meio dos quais as relaÇões retÓricas sÃo estabelecidas .....	67
Quadro 6	DefiniÇões das relaÇões de apresentaÇão .....	68
Quadro 7	DefiniÇões das relaÇões de conteÚdo .....	69
Quadro 8	DefiniÇões das relaÇões multinucleares .....	71
Quadro 9	RelaÇão das resenhas analisadas .....	82
Quadro 10	RelaÇões proposicionais das resenhas 1, 2 e 3 e suas funÇões .....	136
Quadro 11	RelaÇões retÓricas nÚcleo-satÉlite e suas definiÇões: RST (1988) .....	137
Quadro 12	RelaÇões retÓricas nÚcleo-satÉlite e suas definiÇões: Pardo (2005) ....	139
Quadro 13	RelaÇão retÓrica nÚcleo-satÉlite e sua definiÇão: Carlson e Marcu (2001) .....	140
Quadro 14	RelaÇões retÓricas multinucleares e suas definiÇões: RST (1988) .....	140
Quadro 15	ComparaÇão entre os planos de textos das R1, R2 e R3 .....	199



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Divisão das unidades de informação da resenha 1 .....	102
Tabela 2	Ocorrências das relações núcleo-satélite e multinuclear na resenha 1	107
Tabela 3	Divisão das unidades de informação da resenha 2 .....	117
Tabela 4	Ocorrências das relações núcleo-satélite e multinuclear na resenha 2	123
Tabela 5	Divisão das unidade de informação da resenha 3 .....	128
Tabela 6	Ocorrências das relações núcleo-satélite e multinuclear na resenha 3	130
Tabela 7	Ocorrências das relações núcleo-satélite nas resenhas 1, 2 e 3 .....	132

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	Análise dos discursos .....	45
Esquema 2	Níveis ou planos da análise do discurso .....	46
Esquema 3	Modelo de sequência argumentativa prototípica: Adam (2008) .....	156

## LISTA DE ABREVIATURAS

RAD	Resenha acadêmica de divulgação
RST	<i>Rhetorical Structure Theory</i> (Teoria da Estrutura Retórica) RST
GER	Grupo da Estrutura Retórica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	22
1.1 Contribuições da corrente funcionalista .....	23
1.2 Conceito de língua: convergências e divergências .....	25
1.3 O que é mesmo texto? Concepção e organização textual .....	28
1.3.1 Coerência .....	34
1.4 “O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda” .....	40
1.5 A noção de sequência textual e de plano de texto sob a ótica de Adam (2008) .....	44
1.6 A resenha .....	51
1.7 A RST e suas possibilidades .....	62
1.7.1 Plausibilidade .....	73
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA .....	80
2.1 A constituição do <i>corpus</i> e a adoção dos aspectos metodológicos ..	80
2.2 Construção do <i>corpus</i> .....	81
2.3 Procedimentos metodológicos .....	84
2.3.1 Modelo de análise a partir da teoria da RST .....	84
2.3.2 Análise a partir da teoria de sequência textual e da noção de plano de texto .....	91
2.3.3 Análise a partir da teoria da RST, da teoria das sequências textuais e da noção de plano de texto: pontos de convergência .....	92
Considerações finais .....	92
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	93
3.1 Análise da estrutura retórica das resenhas acadêmicas de divulgação à luz da teoria RST .....	93
3.1.1 Resenha 1 .....	93
3.1.2 Análise da resenha 1 .....	102
3.1.3 Resenha 2 .....	109

3.1.4	Análise da resenha 2 .....	117
3.1.5	Resenha 3 .....	125
3.1.6	Análise da resenha 3 .....	128
3.1.7	Conclusões a respeito das ocorrências de proposições relacionais nas resenhas 1, 2 e 3 .....	132
3.2	Análise da resenha 1 a partir dos pressupostos da teoria de Adam (2008) .....	141
3.2.1	Resenha 1 .....	142
3.2.2	Análise da resenha 1 .....	152
3.2.3	Resenha 2 .....	166
3.2.4	Análise da resenha 2 .....	176
3.2.5	Resenha 3 .....	186
3.2.6	Análise da resenha 3 .....	190
3.2.7	Conclusões a respeito das ocorrências das sequências textuais e da estrutura composicional nas resenhas 1, 2 e 3: plano de texto .....	196
3.2.8	Relação entre a estrutura retórica do texto e a sequência textual .....	199
	CONCLUSÃO .....	205
	REFERÊNCIAS .....	212

## INTRODUÇÃO

Como profissionais da área de Língua Portuguesa, reiteramos<sup>1</sup> o nosso interesse pelas questões ligadas à compreensão e produção de textos. Dessa forma, a construção e o desenvolvimento de nossa identidade como professora dependem, em grande parte, da apropriação de experiências vivenciadas no espaço de sala de aula.

Foram esses envolvimento e buscas que direcionaram o nosso olhar para a prática do resumo no Ensino Fundamental, durante o Mestrado. Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram haver muita dificuldade na produção do gênero, constatação essa que nos levou a dar prosseguimento ao estudo. Porém, desta vez, elegemos um novo cenário – o acadêmico – e um novo objeto de estudo, a resenha acadêmica<sup>2</sup>.

O nosso interesse pelo objeto de estudo deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de atuarmos como professora universitária e, em segundo, por verificarmos, com frequência, a dificuldade dos alunos quando são solicitados a produzir uma resenha, um dos gêneros de grande circulação na universidade, quando se trata da produção de textos acadêmicos.

No dizer de Soares (2001, p. 76), não é tarefa do pesquisador apenas eleger questões socialmente importantes para serem estudadas, mas também intervir na realidade, buscando “resolver os problemas levantados.” Ainda que julguemos ser uma tarefa desafiadora, a de resolver os problemas que cercam a produção da resenha como ensino-aprendizagem, acatamos novamente as palavras de Soares (2001) ao afirmar que é nosso dever envolvermos com a realidade, observá-la, tematizá-la, como possibilidade de buscar formas de mudanças.

A legitimação do que afirmamos anteriormente - a dificuldade dos alunos na produção de textos – encontra sustentação no depoimento de Cervera e Buzzo (2009), em artigo intitulado *O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade*. As autoras consideram que a maior possibilidade de acesso dos alunos ao ensino superior trouxe para a academia um público que, por vezes, apresenta defasagens de aprendizagem, problemas no uso da linguagem, o que, segundo as pesquisadoras, pode ser comprovado pelos resultados de avaliações sistêmicas realizadas nos últimos anos. No dizer das pesquisadoras, pelo fato de trabalharem durante o dia, muitos alunos se veem impedidos de maior empenho ao curso e as

---

<sup>1</sup> Optamos pela narração em primeira pessoa do plural, por entendermos que esta pesquisa é o resultado do trabalho de várias vozes.

<sup>2</sup> Na seção 1.6 apresentaremos o conceito de resenha acadêmica de divulgação com o qual trabalhamos neste estudo.

dificuldades ainda podem se manifestar devido ao fato de os sujeitos terem como instituição de origem as escolas públicas.

Essas conclusões vão mais além. Britto (1999) comenta a questão afirmando que dentro de

um aparente consenso de que a performance estudantil situa-se abaixo dos níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões que vão desde ‘o estudante não sabe escrever porque não lê,’ até aquelas que se preocupam mais com as causas e as razões do que com a pura condenação do estudante (BRITTO, 1999, p. 117).

Levamos em conta, ainda, as reflexões de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p.13), segundo as quais

[na] maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma capacidade geral para a escrita, que se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino de organização global mais comum do gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto.

Entendemos, ademais, que um dos aspectos que suscita a realização da pesquisa é a possibilidade de que a partir dela possam emergir novas questões, novos conceitos e novas formas de ver o objeto em questão. Acreditamos, pois, que este estudo possa oferecer contribuições significativas aos docentes e discentes inseridos no contexto de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, especificamente no estudo e análise da resenha acadêmica de divulgação.

Compartilhamos aqui da ideia de Matêncio (2003), que assinala ser a produção de resumos e resenhas uma atividade fundamental na formação universitária.

No espaço acadêmico são cobradas dos sujeitos alunos habilidades concernentes à leitura de textos. No que diz respeito ao resumo, o professor, de certa forma, comprova a leitura do aluno, bem como a sua compreensão<sup>3</sup>. Como autor-resenhador, além das habilidades de compreensão do texto-fonte, torna-se necessário manifestar a sua capacidade argumentativa<sup>4</sup>. Isso porque, ao resenhar um texto, o aluno pode ou não concordar com o

---

<sup>3</sup> Referimo-nos aqui à compreensão conforme entendida por Marcuschi (2010, p. 231). “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.”

<sup>4</sup> Neste trabalho adotamos a perspectiva de que argumentar é orientar o discurso a fim de atingir “determinadas conclusões.” (KOCH, 2006, p. 17).

autor. Acrescente-se a isso que a qualidade de sua resenha deve ser ancorada, principalmente, na consistência dos argumentos apresentados.

Nessa perspectiva, vale salientar que o texto produzido teria uma base argumentativa permeada por recursos linguísticos dos quais o autor lança mão para defender suas concepções e pontos de vista acerca da obra, objeto de análise. Nesse aspecto, Leal e Moraes (2006, p. 22) ressaltam que as representações a respeito dos interlocutores e da situação de interação “ajudam a encontrar estratégias eficazes para os efeitos de sentido pretendidos com a atividade de argumentação.” Entendemos que a ausência dessas habilidades pode dificultar sobremaneira o desempenho dos sujeitos na realização da tarefa que lhes é exigida, pois, de um modo geral, os docentes acreditam que os acadêmicos estejam inseridos no domínio autoral dos textos produzidos.

Entretanto, a partir de nossa prática docente em cursos de graduação, conforme já sinalizado, verificamos certo desconforto quando o assunto é a produção de determinados textos que circulam no espaço acadêmico, como é o caso da resenha.

Esclarecendo melhor a opção em trabalhar com o referido objeto, entendemos que ela ganha força, na medida em que, como professora do ensino superior, percebemos que nem sempre os alunos têm a compreensão exata do que seja tal gênero, bem como o conhecimento das estratégias intertextuais que envolvem a sua feitura; falta-lhes, ainda, por vezes, a capacidade de se posicionarem criticamente frente às ideias de um texto, o que compromete a competência argumentativa.

Verificamos que, ao constatar os problemas dos alunos quanto à produção do gênero, o professor vê-se no dever de oferecer-lhes instrumentalização teórica. Vale ressaltar, ainda, que o ato de se apropriar do discurso do outro a partir da produção de resenhas e se concretizar como autor exige do aluno competências que vão além da teoria. Estamos falando, pois, de uma atividade de interface teoria-prática.

Cabe, também, acrescentar às nossas considerações a ideia de que na base da elaboração de uma resenha está a prática do resumo. E a esse respeito é pertinente considerar:

a) A voz que afirma:

“Um escritor competente (...) é alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar o assunto” (PCNs, 1997, p. 48).

b) A voz que teoriza:



O resumo escolar (...) pelo *fato de levar* ao extremo uma das dimensões presentes em toda atividade de resumir, um eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação dos textos é, portanto, um instrumento importante de aprendizagem. (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p. 15) (Destaque dos autores).

c) A voz que denuncia:

“É impressionante observar que, apesar de a produção de resumos ser uma das atividades mais comuns na escola, e na vida diária, a escola quase nunca treina as técnicas do resumo.” (MARCUSCHI, 2001, p. 57).

Por essas razões, percebemos que o estudo de aspectos relativos à escrita acadêmica, em especial à produção de resenhas, que objetiva a inserção do aluno nesse cenário, impõe percurso de reflexões diferentes dos percursos lineares. É, pois, nosso interesse, empreender uma análise em resenhas acadêmicas de divulgação, referidas, por nós, pela sigla RAD, veiculadas em revistas científicas, no sentido de traçar a identidade discursiva desse gênero, ou seja, verificar como é a sua organização macroestrutural. Entendemos que seja possível prever uma configuração prototípica da resenha acadêmica de divulgação a partir da comparação entre os pressupostos da Teoria da Estrutura Retórica - RST -, associada à teoria de Bernárdez (1995) e, ainda, os postulados de Adam (2008). Nosso olhar se volta, pois, para a distribuição probabilística das relações retóricas do gênero com o objetivo de verificar a ocorrência de vias de continuidade e das relações núcleo/satélite sob o viés do cruzamento das referidas teorias, a fim de traçarmos o seu plano de texto.<sup>5</sup> Assim sendo, entendemos que a partir dos estudos propostos pelos dois primeiros modelos teóricos, nos será possível verificar a incidência dos tipos de proposições relacionais, **bem como as escolhas estratégicas do produtor do texto, consideradas por Bernárdez (1995) como ações que asseguram o fim comunicativo de um gênero.**

Com isso, será possível descrever as relações retóricas macroestruturais que emergem entre as porções do texto, investigando a predominância dessas relações nas RAD. Com Adam, (2008) objetivamos verificar os movimentos que as sequências textuais imprimem ao gênero em estudo, e traçar o seu plano de texto. Para isso, nosso estudo contempla a macroestrutura do texto, conforme as ideias desenvolvidas por Van Dijk (1992).

Conforme assinalado, orientando-se este estudo por uma teoria descritiva - RST - Mann e Thompson (1988) - aliada aos pressupostos da teoria de Bernárdez (1995), e à teoria

---

<sup>5</sup> Para Bernárdez (1995), a RST deve ser vinculada à ideia de que a organização textual pode ser entendida como uma série de vias de continuidade, etiquetadas. Trataremos sobre essa questão mais adiante na tese.

de organização textual - Adam (2008), a partir da análise das resenhas acadêmicas, **demarcamos como objetivo geral traçar a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação, a partir da análise das relações retóricas macroestruturais que emergem entre as porções do texto e da predominância das sequências textuais.**

Entendemos que é papel do professor aproveitar situações e criar condições para que os discentes se apropriem das características discursivas e linguísticas de diversos gêneros, em situações reais. Portanto, visualizamos como consequência deste estudo a possibilidade de oferecer contribuições aos discentes e docentes quanto à produção do gênero resenha acadêmica a partir da compreensão dos movimentos retóricos que se manifestam no gênero estudado e suas regularidades.

Acreditamos que, perseguindo o objetivo geral desse estudo, nos será possível, ainda, obter respostas para questões específicas relacionadas ao nosso objeto de estudo, a saber:

- a) como se organiza, predominantemente, a resenha acadêmica?
- b) quais são os processos de tomada de decisão do produtor, tendo em vista a sua intencionalidade ao produzir o gênero resenha acadêmica?
- c) há predominância de sequências textuais<sup>6</sup> nas resenhas analisadas?
- d) pode-se estabelecer uma relação entre a ocorrência de proposições relacionais e a composição sequencial dos textos dos *corpora*?
- e) é possível traçar um plano de texto da resenha acadêmica?

A perspectiva adotada para o tratamento do nosso objeto de investigação leva-nos a levantar a hipótese de que o autor constrói e organiza o seu texto, no caso a resenha acadêmica, tendo em vista padrões sociocomunicativos. Nossas postulações vão ao encontro das ideias de Marcuschi (2010, p. 158), ao afirmar que “os gêneros são entidades comunicativas (...) e que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais.” Assim, acreditamos que a resenha acadêmica de divulgação apresenta uma estrutura retórica específica, possível de ser descrita, tendo em vista suas regularidades, por meio da rede de relações retóricas e dos tipos de sequências textuais que predominam em sua construção.

Ao demarcar os nossos propósitos, torna-se fundamental apresentar três considerações prévias acerca do percurso teórico metodológico deste estudo. A primeira diz respeito à perspectiva dialógica da linguagem, advinda de Bakhtin ([1979] 1992) e de gênero, conforme

---

<sup>6</sup> No que diz respeito às sequências textuais, conforme definido por Adam (2008, p. 204), são “unidades complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.” Mais à frente, na seção 1.5, abordaremos a questão.

Marcuschi (2010) e Adam (2008), adotada por nós, sem, contudo, dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, texto, enunciado e atividade humana.

A segunda consideração é que, para analisar a construção da resenha acadêmica, adotamos os postulados teóricos e metodológicos da Teoria da Estrutura Retórica (MAN e THOMPSON, 1988) - essa teoria que vem sendo empregada por linguístas para a análise de textos e das unidades que os constituem - associados aos estudos de Bernárdez (1995); e aos postulados de Adam (2008) que serviram de base para que pudéssemos verificar a ocorrência das sequências textuais nas resenhas acadêmicas, consideradas como “unidades complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (ADAM, 2008, p. 204).

Importa frisar, também, que a originalidade deste trabalho pode ser comprovada por pesquisas realizadas por nós, no sentido de verificar possíveis estudos sobre resenha e que já tiveram seus resultados publicados.

Nesse universo, há estudos que abordam a resenha sob diversos prismas. Como exemplo, podemos citar os estudos de Motta-Roth e Hendges (1995), com base nos fundamentos teóricos de J. Swales (1990). Entretanto, não encontramos uma pesquisa que tivesse como objeto de estudo a resenha, vista sob o foco da relação entre a RST (1988), a teoria das sequências textuais e os estudos relativos ao plano de texto, conforme proposta de Adam (2008).

Portanto, assumindo os pressupostos teóricos da abordagem funcionalista dos estudos linguísticos, orientando-nos pela teoria descritiva da RST - Mann e Thompson, (1988) - aliada aos pressupostos da teoria de Bernárdez (1995) e à teoria de organização textual de Adam (2008), estruturamos esta tese em três capítulos, além desta introdução que apresenta o recorte temático, o porquê de sua seleção, a formulação do problema, a delimitação dos objetivos que nortearam este trabalho, a hipótese levantada e a organização que demos ao estudo.

No primeiro capítulo, apresentamos algumas contribuições da corrente funcionalista e dos conceitos gerais com os quais operamos: língua, texto, coerência, gêneros textuais e resenha acadêmica de divulgação. Posteriormente, foram explicitados os pressupostos da Teoria da Estrutura Retórica (RST), segundo Mann e Thompson (1988), valendo-nos também dos estudos de Bernárdez (1995) e das abordagens sobre sequências textuais e plano de texto, conforme Adam (2008).

No segundo capítulo, que diz respeito à apresentação da metodologia, expusemos a constituição do *corpus* e sua justificativa; a adoção de procedimentos metodológicos

utilizados na análise das resenhas, tais como o modelo de proposições relacionais adotado pela RST e o modelo de análise de sequência textual, advindo de Adam (2008).

Na sequência, o terceiro capítulo trata das análises do *corpus* e apresentação dos resultados. Sob o foco da teoria da RST, traçamos o seguinte percurso: (i) análise das resenhas considerando a sua divisão em unidades de informação, (ii) apresentação das ocorrências de proposições relacionais em cada resenha e (iii) apresentação do diagrama arbóreo das resenhas analisadas. Os passos seguintes levaram em conta os estudos de Adam (2008) e constituem-se em: (iv) análise das resenhas divididas em segmentos, (v) verificação e apresentação das ocorrências das sequências textuais no *corpus* e (vi) construção do plano de texto das resenhas acadêmicas de divulgação.

A parte final desse capítulo traz, ainda, uma discussão em que são cruzados os dados obtidos a partir da análise das resenhas, tendo em vista os postulados da RST (1988) e os pressupostos teóricos de Adam (2008). Mostramos, nesta parte, de que modo as análises nos permitiram responder aos objetivos propostos.

Encerramos a tese apresentando as conclusões, retomando os objetivos demarcados para este estudo e, posteriormente, as possíveis contribuições da pesquisa para a comunidade acadêmica, bem como sugerindo outros desdobramentos para futuras pesquisas. Compõem, ainda, esta tese as referências.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Objetivamos neste espaço apresentar as teorias e os conceitos que nortearam as análises e os dizeres postulados nesta pesquisa. O primeiro item diz respeito aos caminhos que nos serviram de norte. Eles contribuem para prosseguir a partir do já conhecido. (ANDRÉ, 2002, p. 41). Sem eles, corremos o risco de cair em um “empirismo vazio”. Quanto aos conceitos, determiná-los torna-se importante, afinal, conforme sinaliza Kosik:

(...) o homem já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (KOSIK, 1976, p. 13).

Na verdade, entendemos que, para demarcar o território de onde falamos, seria necessário focalizar o ponto de vista de alguns teóricos, pois, ao comparar diferentes conceitos e teorias, automaticamente, vêm à tona as diferenças e semelhanças existentes. Determinamos, sim, a aceitação de um dado conceito e teoria em detrimento de outros, o que indica o nosso modo de ver o objeto de estudo e o “fio condutor” da observação.

Apresentamos, anteriormente, três considerações prévias que medeiam o caminho teórico metodológico adotado. A partir delas, sobressaem, pelo menos, quatro pontos centrais:

- a) a concepção de língua;
- b) a concepção de texto e sua organização
- c) a concepção de gênero textual
- d) a concepção de sequência textual

Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância de uma abordagem funcionalista para o estudo dos mecanismos e dos processos da língua em uso. Essa preocupação se justifica na medida em que o nosso trabalho se insere no estudo da língua em seu estado atual.

## 1.1 Contribuições da corrente funcionalista

As discussões em torno do funcionalismo dão conta, no entender de Moura Neves (2004, p. 1), de certa dificuldade quando o assunto é caracterizá-lo. Isso se deve ao fato de que os “estudos ditos ‘funcionalistas’ mais representativos geralmente se ligam diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram.” Entretanto, não se referem “às características definidoras da corrente teórica em que eles se colocam.” Porém, a autora sinaliza para o fato de que, apesar das diferenças entre as proposições existentes, podemos elencar como característica básica de uma teoria funcionalista o interesse em verificar como se dá a comunicação.

Essa visão da linguagem como entidade não autônoma contrapõe-se ao modelo que a examina como objeto autônomo e busca investigá-la em sua estrutura física, sem considerar o uso; trata-se do modelo formalista. Marcuschi (2010, p. 44) relembra que não é o caso de se considerar uma “dicotomia estrita” entre formalismo e funcionalismo, pelo fato de que há propriedades e princípios comuns entre os dois modelos a ponto de não representarem campos incompatíveis.

Porém, como o nosso estudo se acha centrado no modelo funcionalista, julgamos pertinente tecer algumas considerações a respeito dele. A partir dos pressupostos teóricos do funcionalismo, podemos entender que o seu interesse é o de verificar como os usuários de uma língua fazem uso dela para se comunicar de maneira eficiente entre si, dito de outra forma, interessa a essa corrente saber como se obtém a comunicação com determinada língua. No dizer

de Furtado da Cunha *et. al*, (2003) é, pois, objeto de estudo do funcionalismo a estrutura gramatical dentro de uma situação real de comunicação. Ainda a esse respeito, Pezzati (2004) compara a linguagem a uma ferramenta que tem a sua forma adaptada à função que ela exerce.

Importante lembrar que o funcionalismo se originou, na linguística, a partir das propostas advindas do legado estruturalista de Saussure. No centro da teoria de Saussure ([1916] 1974) situa-se a ideia de que, ao se estudar o fenômeno linguístico há de se considerar a língua como estrutura e atribuir-se a essa mesma estrutura a responsabilidade de criar as unidades e as relações entre as unidades. (HARRIS, 1989).

Ainda a respeito das ideias de Saussure (1974), Marcuschi (2010, p. 26) sinaliza que o pesquisador genebrino “não fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do

texto,” é que esses aspectos bem como o aspecto do sentido parecem não ser objeto de preocupação central em seu *Curso de lingüística geral*.

Relacionados à visão funcionalista da linguagem, encontram-se os estudos e concepções da *Escola Lingüística de Praga*. Neves (2004), citando Ilari (1992), ressalta que a visão funcional presente nessa escola acha-se na definição de língua vista como um sistema de meios adequados a um fim e um “sistema de sistema”. E acrescenta explicando o porquê de se considerar a língua como um sistema de sistema. Isso ocorre “já que a cada função corresponde um subsistema” (NEVES, 2004, p. 18).

Filiados à ideia de língua como instrumento de interação verbal, encontramos os estudos de Dik (1989), uma teoria que diz respeito “à organização gramatical das línguas naturais”. O autor propõe um modelo em que a interação verbal é vista como uma atividade estruturada por ser condicionada a regras, normas e convenções, e cooperativa, pois implica, no mínimo, dois participantes, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

Ainda no entender de Dik (1989, p. 3), cabe à linguística considerar dois tipos de sistema de regras: as de ordem fonológica, morfológica, sintática e semântica, que dirigem a constituição das “expressões linguísticas”, no dizer do teórico, instrumentos de que se valem os participantes da interação verbal; e as de ordem pragmática, responsáveis por guiar os padrões de interação verbal em que tais expressões são empregadas.

De fato, o interesse de Dik (1989), ao estudar a língua em uso, é saber como opera o usuário da língua natural, comunicando-se com seus parceiros, por meio de expressões linguísticas, porque no processo comunicativo humano estão envolvidas outras funções, além da capacidade linguística. O autor considera que no uso da linguagem há envolvidas muitas funções humanas “mais elevadas”. Assim, ele pontua mais quatro capacidades, que são:

- a) a capacidade epistêmica: refere-se à ideia de que essa capacidade apresenta potencial de fazer com que o usuário da língua, tendo como base um conhecimento organizado, conhecimento de mundo, possa construir, derivar novos conhecimentos, arquivá-los e lançar mão deles para interpretar outras expressões linguísticas;
- b) a capacidade lógica: refere-se ao conhecimento acumulado pelo falante. Acredita-se que mediado por esse conhecimento é possível a construção de novas porções de conhecimento, usando o raciocínio lógico (dedutivo e probabilístico);

- c) a capacidade perceptual: nesse caso, o usuário, em dado ambiente, é capaz de percebê-lo, produzir e interpretar expressões linguísticas, por meio dessas percepções;
- d) a capacidade social: em que o usuário relaciona o saber ao *como* deve dizer, adequando, portanto, seu discurso ao fim social, sem perder de vista os objetivos comunicativos.

O que está aqui em ação, portanto, é um conjunto de capacidades que se intercambiam permitindo aos usuários da língua interagir optando e determinando os sentidos mediante a linguagem em que atuam.

Nesse caso, de acordo com Neves (2004), o teórico tinha como proposta unir o processo tradicional de descrição gramatical ao processo de descrição das regras para o uso socialmente apropriado da linguagem. Podemos relacionar ao paradigma<sup>7</sup> funcional o conceito de competência comunicativa<sup>8</sup>. Neves (2004) ressalta que comumente a essa expressão relaciona-se o nome do teórico Dell Hymes (1974). Isso porque, Hymes foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de comunicação. Para esse antropólogo de formação, a fim de se caracterizar um indivíduo como competente, em termos comunicativos, são exigidas mais que competências fonológicas, sintáticas e lexicais. Espera-se que, aliado a essas competências, ele seja capaz de saber lançar mão do discurso adequado em uma variedade de situações nas quais ele se acha situado.

A partir dessas breves considerações, entendemos que o conceito de língua em um estudo que se denomina de base funcional, como este, não se pode restringir apenas ao estudo de palavras reunidas a partir de certas regras.

## 1.2 Conceito de língua: convergências e divergências

Afirmamos, anteriormente, que conceituar um objeto é importante à medida que o conceito serve como ponto de partida da observação e que, por meio dos conceitos adotados, traçamos um modo de conduzir e entender a prática docente. Talvez seja por isso que as questões linguísticas “tenham sido vistas em óticas bastante diferentes”, como sinaliza Antunes (2007, p. 35).

---

<sup>7</sup> O termo *paradigma* é proposto por Dik (1989) como forma de “designar cada conjunto de crenças e hipóteses em interação.” (NEVES, 2004, p. 43).

<sup>8</sup> Dik define *competência comunicativa* como a habilidade que o usuário possui de interagir socialmente com a língua. (1989).



Nesta reflexão que ora propomos não há novidade; sinalizamos, apenas, algumas ideias que embasam discussões teóricas e práticas presentes nas academias e nas escolas. Entretanto, consideramos a importância de tecer considerações acerca de algumas dessas ideias.

Apresentamos, a seguir, quatro tipos de diferentes posições sobre os estudos da língua e, ao final, delinearemos as premissas que direcionaram o nosso olhar para a adoção do conceito de língua. Para tal, usamos algumas considerações de Marcuschi (2010, p. 59).

a) Língua como forma ou estrutura

É a posição assumida pela visão formalista. Nesse caso, a língua é vista como uma entidade abstrata, como arquitetura de formas e, nesse caso, é tratada como um sistema de regras autônomo. Os estudos dessa linha não se ocupam do uso da língua; de um modo geral, objetivam os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, restringindo-se à frase como unidade máxima. Marcuschi (2010) afirma que, nessa visão, há certa dificuldade de tratar questões relativas à significação bem como problemas que dizem respeito à compreensão.

b) Língua como instrumento

Nessa perspectiva teórica, a compreensão é tomada como algo objetivo e transmitir uma informação é considerado natural. Comumente presente nas teorias da comunicação, desvincula a língua de suas características básicas, ou seja, o aspecto cognitivo e social.

c) Língua como atividade cognitiva

A língua envolve atividade cognitiva, mas, nos lembra Marcuschi (2010), que não se deve desconsiderar o seu caráter social, ou seja, a relação da língua com a cultura, e com a nossa realidade cotidiana.

d) Língua como atividade sócio-interativa situada

A língua é contemplada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico sem desconsiderar o seu aspecto sistemático.

Com efeito, compreendemos o fenômeno linguístico como atividade, considerando as intenções comunicativas e as situações de uso, fenômeno que incorpora elementos de diferentes ordens. Podemos lembrar a posição de Antunes (2009) ao abordar esses elementos.

Isto é a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo, em potencial, conjunto de recursos disponíveis, algo pronto para ser ativado pelos sujeitos quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistema de uso* preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se. (ANTUNES, 2009, p. 21).

Em outras palavras, não deixamos de lado a visão da língua como um sistema de regras, como um meio de comunicação, como atividade cognitiva. Aliamos a essas visões o caráter histórico e sociocultural, inserimos, pois, nos estudos da língua a consideração das intenções sociocomunicativas. Estamos admitindo a língua como um sistema de práticas pelo qual os usuários agem e se expressam, a partir de determinadas intenções, considerando cada situação de uso.

Portanto, admitimos que:

- a língua é determinada por um conjunto de fatores marcados pela situação de uso, de interação social;
- a língua está vinculada às situações sociais de uso e tem seu funcionamento manifestado na vida diária;
- a língua deve ser entendida como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sócio-interativa.

Continuando a discussão e apresentada a concepção de língua que norteia a pesquisa, deslocamos a visão para **o texto, ou seja, a língua colocada em funcionamento**. Uma vez acatando a ideia de que o usuário da língua é efetivamente quem faz a língua funcionar, interessa-nos saber como os falantes/ouvintes (escritores/leitores) de determinada língua agem e expressam suas intenções tendo em vista os objetivos delineados.

### 1.3 O que é mesmo texto? Concepção e organização textual

Na perspectiva adotada por Bernárdez (1995, p. 138), o estudo do texto insere-se no enfoque da linguagem como “sistema complexo, dinâmico e aberto” da forma que ocorre com outros sistemas naturais. Isso porque, entendendo o texto como linguagem em uso, o pesquisador defende a ideia de que essa é um processo e não um estado. Assim, o pesquisador explica seu pensamento:

[a linguagem é um sistema] *complexo* porque está formado pela interação de numerosos subsistemas (que, por sua vez, são, em sua maioria, dinâmicos e abertos). Na linguagem, não se trata somente dos “(sub)sistemas gramaticais” (morfologia, sintaxe, pragmática, etc.), mas também da linguagem “como ferramenta” para conseguir algo, “como meio de cooperação social”, etc. *Dinâmico*, porque o fator “tempo” é fundamental: tanto a produção quanto a recepção do texto têm lugar no tempo; também o “estado mental” de P (produtor) e o “estado mental” de R (receptor) não se produzem somente como uma codificação/ decodificação atemporal, e sim como uma série de processos sucessivos, isto é, temporais e que podem ir-se modificando cronologicamente. *Aberto* porque a comunicação lingüística depende sempre de fatores externos: como se sabe, a estrutura de um texto não depende somente da língua, mas também, e fundamentalmente, das características do produtor, do receptor, do meio, da situação comunicativa etc. (BERNÁRDEZ, 1995, p. 138).

Os estudos desse linguista refletem acerca da passagem dos sistemas simples (estáveis), como a oração, para sistemas complexos (instáveis), como o texto. Segundo o autor, não existem modelos linguísticos que norteiam o estudo do texto, conforme há categorias universalmente aceitas para o estudo da oração, como, no caso, SN, SV, SP<sup>9</sup>, Substantivo, dentre outros. Por essas razões, Bernárdez (1995) se vale da proposta teórica da RST, que se ocupa do estudo da organização retórica dos textos, na medida em que ele considera que a organização textual pode ser entendida como “uma série de vias ou opções de continuidade, etiquetadas com as relações apresentadas pela RST.”<sup>10</sup> (BERNÁRDEZ 1995, p. 85).

Entretanto, Bernárdez utiliza-se da referida teoria propondo algumas adaptações. Uma delas refere-se ao tipo de segmentação da unidade de análise, sugerida por Bernárdez (1990), a macroestrutura. Nessa linha de consideração, o teórico (1990, p. 109) chama atenção para o

<sup>9</sup> As siglas referem-se, respectivamente, a: sintagma nominal, sintagma verbal e sintagma preposicional.

<sup>10</sup> Na parte em que abordamos os pressupostos da RST (1988), trataremos à discussão maiores detalhes acerca das relações a que o teórico se refere.

fato de que há “estruturas textuais distintas às que vêm determinadas pelos elementos concretos superficiais e suas formas de enlace.” Em tempo, vale lembrar que Bernárdez (1990) define macroestrutura, a partir de Van Dijk (1992, p. 55), como a estrutura semântica global de um texto.

Corroboramos, pois, com a visão de Bernárdez de que o texto é um conjunto de processos que nos levam a um produto final. Visto sob essa ótica, o processo de formação do texto deve ser entendido como ação. A esse respeito, Bernárdez (1995) esclarece que quem produz um texto, “faz algo” objetivando que aquele que o lê, no caso o leitor/ouvinte, “creia em algo”, “faça algo.” Por essa razão, torna-se necessário escolher entre as possibilidades linguísticas que se lhe oferecem, a mais adequada. Ao compor seu texto, o produtor busca, então, macroestruturá-lo tendo em vista um conjunto de estratégias textuais. Sobre a escolha da(s) estratégia(s) mais adequada(s), o pesquisador faz a ressalva de que não se trata de algo mecânico, conforme se dá no caso das regras da gramática oracional. Na verdade, o que está na base da escolha entre “uma determinada estratégia em detrimento de outra ou outras” é a união das “estratégias compatíveis, e tudo isso de forma intimamente dependente do contexto em que se leva a cabo a comunicação.” (BERNÁRDEZ, 1990, p. 110-111).

Portanto, até se chegar à materialidade do texto, ao produto final, há de se considerar um conjunto de processos. Dele vai depender o estado de “ótimo” a que o texto deve chegar. Tal nomenclatura é empregada por Bernárdez (1995, p. 153) referindo-se ao processo de compreensão de produção/recepção de um tipo de texto:<sup>11</sup> o produtor tem acesso ao contexto e, a partir desse ponto, recebe informações e as utiliza para a produção de seu texto que deve aproximar-se, ao máximo, do que ele considera um texto ótimo. Nesse caso, o destaque corre por conta da estratégia escolhida pelo produtor do texto, a fim de macroestruturar o seu texto.

Nos desdobramentos desse processo, a estratégia é entendida como procedimentos mais ou menos automatizados dos quais o produtor lança mão. Vejamos como o teórico esclarece essa questão.

Todas as atividades humanas dirigidas à solução de problemas são executadas com a utilização de procedimentos mais ou menos automatizados, que têm sempre a característica de depender do entorno e de se poder aprender. Denominam-se esses procedimentos de estratégias. (BERNÁRDEZ, 1995, p. 162).

Ainda em direção ao ponto do que seja estratégia, Bernárdez (1995, p. 164) busca estabelecer diferença entre regra e estratégia. No seu entender as “estratégias são, em

---

<sup>11</sup> Bernárdez (1995) apresenta como noção de tipo de texto o que tratamos neste trabalho de gênero textual.

princípio, ‘livres’, ainda que em diferentes graus”, enquanto que as regras são automatizadas. Advém dessa ideia a possibilidade de afirmar que é impossível, para o teórico, estabelecer regras para a construção de dado texto. Isso se explica pela razão do texto ser um sistema aberto, pois sua formação é bastante complexa, por estar ligado ao contexto, a não ser em níveis locais do texto, como por exemplo, o sintático, o morfológico e o fonológico.

O reconhecimento de que a escolha das estratégias está “intimamente dependente do contexto em que se leva a cabo a comunicação” (BERNÁRDEZ, 1995, p. 111) leva-nos a buscar uma compreensão do que seja contexto na visão do estudioso. Por considerar o texto um sistema complexo, aberto e dinâmico há de se convocar a interação do texto com o contexto, na noção de sistema.

Para Bernárdez (1995), há um conjunto de fatores que exercem influência sobre o processo de produção do texto, tais como características do produtor, do receptor, do meio, da situação comunicativa, entre outras. Ele denomina esse conjunto de fatores de *contexto*.

Importante ressaltar que, para o teórico, o contexto está sujeito a sofrer alterações, devido ao caráter temporal, cronológico do processo de produção textual, bem como o de recepção e compreensão do texto. Isso é o resultado da própria enunciação.<sup>12</sup>

Reafirmando o interesse de Bernárdez (1995) em associar a seus estudos a RST, ressaltamos que, com essa decisão, objetivou dar conta da macroestruturação do texto. Bernárdez considera que há semelhança entre o modelo de organização retórica postulado pela RST e a macroestrutura. A força epistemológica dessa conexão concentra-se na possibilidade de se descrever que tipos de partes compõem o texto e os princípios organizadores dessas partes no texto como um todo. Com isso, torna-se também possível perceber, por meio das estruturações das relações que se materializam no texto, as opções de organização e as intenções do produtor.

Ainda discutindo sobre a visão de texto, consideramos pertinentes as colocações de Antunes (2010, p. 47) ao afirmar que, quando falamos em texto, não falamos em frase grande, frase pequena, isso porque as regras que determinam a formação de frases são do âmbito sintático-semântico e as regras que determinam o funcionamento da língua, conforme vimos, vão para além desse caráter simplista. A comunicação linguística não se efetiva por meio de unidades isoladas (fonemas, morfemas, palavras soltas).

---

<sup>12</sup> Adam, em seus estudos, principalmente, ao falar em sequência argumentativa, utiliza-se dos conceitos de Ducrot (1987), entre os quais os envolvidos na enunciação tais como locutor, enunciador, e principalmente os de frase e enunciado, retomados em Adam (2008).

Referindo-se ao caráter não simplista do funcionamento da língua, podemos associar a análise anterior às considerações de Adam (2008) quando afirma que “um texto não é uma simples seqüência de atos de enunciação (...) mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si.”<sup>13</sup> (ADAM, 2008, 196). Para o autor, isso resulta em um “jogo complexo das determinações textuais.” Na verdade, é que segundo sua visão, o texto é o resultado da atividade discursiva - alguém que se comunica com um interlocutor em uma dada situação comunicativa, por meio de um gênero -; e simultaneamente é uma “unidade semântica de comunicação regida pelos encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade TEXTO.” (ADAM, 2008, p. 43).

Portanto, ao falarmos em uso da língua falamos, por exemplo, para além das análises do nível morfossintático.

Lembramos, pois, que todo texto é uma atividade social, e como tal é uma proposta de comunicação sob a qual estão envolvidas ações linguísticas, sociais e cognitivas. Assim, sempre que temos um objetivo comunicativo, lançamos mão de um texto. Importante ressalva a respeito da noção e do funcionamento do texto encontramos em Marcuschi (2010, p. 242), ao dizer que comumente o texto é visto pela escola como um produto acabado agindo como “um *container*, onde se entra para pegar coisas”.

Essa certeza de que sempre nos comunicamos com um fim, cumprindo um dado objetivo, é comungada por vários autores que se interessam pelos estudos do texto. Marcuschi (2010, p. 80), reportando-se às ideias de Beaugrande e Dressler (1997, p. 10) e contrapondo à ideia de texto como um “puro produto” e um “simples artefato pronto”, apresenta texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Antunes (2009, p. 50) sinaliza como “obviedade tremenda” considerar que “falamos ou escrevemos, sempre, em textos”. Halliday & Hasan (1976, p. 1-2) afirmam que o texto não é definido por tamanho e o definem como “uma unidade de língua em uso (...)”. Também Costa Val (2006) entende que as pessoas têm a dizer umas às outras textos, e não frases isoladas.

Baseando-se ainda nas ideias de Schmidt (1978, p. 170), para quem texto é “um conjunto-de-enunciados-em-função”, Costa Val (2006, p. 4-5) considera que “um texto é uma atividade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa.”

Portanto, admitimos que:

---

<sup>13</sup> Posteriormente, serão apresentados, no item 1.5, deste capítulo, os fundamentos da teoria de Adam, dos quais nos valem para a análise das seqüências textuais encontradas nas resenhas.

- quem produz um texto realiza uma ação, que pressupõe, além do aparato linguístico, aspectos sociais e cognitivos;
- sempre estamos produzindo textos, em situações determinadas, “*dizendo o que supomos ser da necessidade, do interesse ou do gosto do outro. (...) O texto que construímos é uma resposta ao que supomos ser a pergunta do outro*” (ANTUNES, 2010, p. 32). (Destaque da autora).
- todo texto tem como destino interpretativo um determinado interlocutor<sup>14</sup>.
- “ (...) a estrutura de um texto não depende somente da língua, mas também, e fundamentalmente, das características do produtor, do receptor, do meio, da situação comunicativa etc” (BERNÁRDEZ, 1995, p. 138).

As discussões em torno do conceito de texto suscitam importante questionamento: que critérios nos permitem reconhecer um texto?

Recorremos aos princípios de textualidade formulados por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler em 1981, para quem a textualidade é um conjunto de processos semânticos cuja mensagem é construída levando em consideração os conhecimentos dos interlocutores. A fim de evitar que se pense que o conceito de textualidade traz em seu bojo o pensamento de que o texto é um produto linguístico que carrega características e traz o sentido em si mesmo, os autores, em estudo posterior (1997)<sup>15</sup>, rediscutem a definição proposta por eles e afirmam que não se deve perder de vista a relação entre textualidade e textualização.

Adam (2008, p. 25) considera a existência de um conjunto de operações responsáveis por levar um sujeito a considerar na “produção e/ou na leitura/audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significante.” Essa é a definição de textualidade dada pelo pesquisador.

Costa Val (2004) esclarece que a textualidade é um componente do saber linguístico das pessoas, portanto, não deve ser entendida como algo que está no texto. Também Marcuschi (2010) refina as ideias dos princípios de textualidade propostos por Beaugrande e

---

<sup>14</sup> Ao adotar esta terminologia, marcamos a participação ativa dos falantes nas práticas sociais de interação verbal, orais, escritas, gestual, dentre outras. *Interlocutor*, nesse caso, designa o par *locutor/alocutário*, participantes de uma interlocução, em que *locutor* está para a figura do autor ou produtor do texto enquanto que *alocutário* designa a figura do destinatário ou aquele a quem o texto é direcionado.

<sup>15</sup> Trata-se da obra *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*.

Dressler, lembrando que esses não podem ser tomados como as regras da boa formação textual.

Beaugrande e Dressler (1981) apontaram sete fatores constitutivos da textualidade: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade. Explicitaremos os fatores propostos pelos teóricos, centrando nossa atenção, especialmente, na coerência, por questões referentes à teoria da RST (1983) e à teoria proposta por Bernárdez (1995). Por essa razão, as reflexões pertinentes à coerência serão discutidas mais adiante.

Postulam Beaugrande e Dressler (1981) que a *coesão* é co-construída pelos interlocutores. Ela se reporta ao inter-relacionamento entre os elementos linguísticos do texto. No fator de *intencionalidade*, a intenção do autor é considerada relevante para o processo de textualização. Por isso, analisa-se o que o produtor do texto pretendia. Certamente, cabe aqui lembrar, importantes considerações de Marcuschi (2010, p. 127) a esse respeito. Segundo ele, há de se resguardar quanto ao pensamento de que o sujeito seja dono do que fala, “como se ele fosse uma fonte independente e a-histórica.” Ainda, com o objetivo de esclarecer a questão, retoma as palavras de Fávero (1986), para quem a intencionalidade manifesta a ação discursiva a que o autor do texto pretendeu; já a *aceitabilidade* diz respeito à aceitação do receptor do texto, no sentido, por exemplo, de considerar o texto interpretável, coerente e coeso. De acordo com o critério de *informatividade* o texto precisa fornecer ao leitor informações básicas, a partir das quais o leitor seja capaz de solucionar possíveis dúvidas. No que tange à *intertextualidade*, pode-se dizer que se trata da presença de um texto em outro texto, ou seja, “compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores (...)” (KOCH, 2004, p. 42). A *situacionalidade* é lembrada por Marcuschi (2010, p. 129) como “critério de adequação verbal.” Entende-se, pois, que todo texto se acha ancorado em uma situação “social, cultural, ambiente”, conforme esclarece Beaugrande (1997, p. 15), citado por Marcuschi (2010, p. 128).

Ainda sobre a questão da textualidade, Marcuschi (2010, p. 242) orienta-nos que ela não se dá a partir da observância de um conjunto de regras de boa formação de um texto e, sim, que se constitui “como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo.”

Propusemos discutir questões referentes à coerência, que integra o quadro de critérios estabelecidos por Beaugrande e Dressler (1981), em último lugar. Isso deveu-se ao fato de que nesta pesquisa a coerência é vista como fator importante pela RST, para a análise das relações retóricas que se manifestam entre as partes textuais. Buscaremos, pois,



acrescentar às considerações desses teóricos outros pensamentos de estudiosos que tratam da relação entre texto e coerência. De nossa parte, iniciamos deixando a seguinte pergunta:

Existe texto incoerente?

### 1.3.1 Coerência

Na obra *A coerência textual*, iniciando o capítulo I, encontramos a seguinte proposta de diálogo estabelecido entre os autores e o leitor:

Certamente, em comentários sobre textos, você já ouviu ou disse coisas como: “Esse texto é incoerente”, “Falta coerência nas idéias”. Quase sempre, tais comentários se ligavam a questões de raciocínio lógico, a contradições entre uma passagem e outra no texto ou entre o texto e o conhecimento estabelecido das coisas. (KOCH E TRAVAGLIA, 2006, p. 9).

No decorrer da obra, (p. 21) os autores esclarecem que “difícilmente” pode-se dizer o que seja coerência utilizando apenas o conceito. Assim, entendem que se torna necessária a observância de vários aspectos e/ou traços a fim de que se possa chegar ao significado do termo. De certa forma, percebemos pela obra que a coerência se liga à possibilidade de que o texto ganhe sentido para os usuários. Trata-se, pois, de um princípio de interpretabilidade. Quanto ao sentido, lembram-nos os autores, “evidentemente” deve ser global, já que a coerência também é global. Em resumo, para que se diga que um texto é coerente torna-se necessário estabelecer uma relação entre os seus elementos, ou seja, perceber alguma forma de unidade, assim consideram esses autores. Isso quer dizer que tal unidade exerce o papel de “*um fio, um eixo*, que faz cada parte, cada segmento convergir para o *centro*.” (ANTUNES, 2010, p. 67). (Destques da autora.) Nessa linha de raciocínio é que dizemos que um texto se desenvolve a partir de um tema, um dado tópico, ou, ainda, conforme lembra-nos Antunes, “daquilo que, convencionalmente, se costuma chamar de ideia central.” (*op. cit.* p. 76)

Mann e Thompson (1983), ao proporem a Teoria da Estrutura Retórica (RST), afirmam que no nível discursivo há relações retóricas que são responsáveis pela organização da coerência dos textos e até a combinação entre as orações. Esses teóricos entendem a coerência como um fator que confere unidade ao texto.

Bernárdez (1995, p. 129) considera que a coerência “talvez seja o aspecto mais fundamental do texto” e adiciona à definição de texto, conforme apresentamos anteriormente, a ideia de que texto é “aquele objeto linguístico dotado de coerência.” Interessante ressaltar que, nesse caso, a coerência não é algo que o texto tem ou não tem. A coerência é, pois,

manifestada no transcurso do processo de produção ao processo de recepção do texto, e está sujeita às mudanças do contexto, ou seja, depende das condições iniciais.

Assim, o autor entende a coerência “em sentido ativo, ou seja, como algo “obtível” pelo produtor e pelo receptor utilizando procedimentos cognitivos, basicamente *estratégias*” (BERNÁRDEZ, 1995, p. 130-131). (Destaque do autor.)

Quando falamos na relação entre coerência, unidade e sentido, chamamos ao nosso texto as considerações de Beaugrande e Dressler (1981, p. 71), que afirmam que um texto é considerado incoerente quando o receptor (leitor ou ouvinte) não descobre uma “continuidade de sentidos, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre conhecimentos e o seu universo cognitivo.” A esse respeito, Koch e Travaglia (2006, p. 26) completam: “a continuidade de sentidos” é a base da coerência.

Beaugrande e Dressler referem-se à coerência como conectividade semântico-conceitual e afirmam que ela tem a ver com conhecimentos e informações que são ativados a fim de que se produza sentido de determinado texto. Quanto à definição de coerência proposta por Beaugrande e Dressler, associando-a ao modo “como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentido”, Koch (2004, p. 40) refere-se a ela como “bastante redutora.”

No entender de Marcuschi (2010, p. 121), a coerência “é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada.” Trazendo no bojo dessa discussão aspectos relativos aos limites de compreensão de um texto, Marcuschi (*op. cit.*, p. 242) propõe que esses limites são dados por “alguns princípios de compreensão” e, nesse caso, a coerência de um texto “é uma perspectiva interpretativa do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. E ainda acrescenta que em um texto pode haver “coerências diversas” e, caso não haja evidências, o leitor deve construir a sua.

Estudos realizados por Van Dijk (2008, p. 50) dão conta da existência da coerência local microestrutural que se estabelece entre sentenças ou proposições, ou seja, “em pares, conexões lineares entre sentenças ou entre proposições.” Mas o autor considera, contudo, “as propriedades do significado de fragmentos maiores de um discurso, como os parágrafos (...)” E em sua visão não há como desconsiderar os seguimentos maiores que não podem ser analisados tendo em vista, apenas, a coerência local. O autor denomina essa informação semântica que fornece a unidade global do discurso de “macroestrutura.” (*op.cit.*, p. 51).

Os autores do livro *A coerência textual* discutem a proposta de Dijk (1996) acerca da coerência local, veementemente.

Já mostramos que a coerência do texto é global. A coerência local advém do bom uso dos elementos da língua em seqüências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa. Incoerências locais advém do mau uso desses mesmos elementos lingüísticos para o mesmo fim. (KOCH E TRAVAGLIA, 2006, p. 41).

Bentes (2010), a respeito das discussões acerca da coerência, oferece-nos material que nos conduz à percepção de que o conceito suscitou/suscita discussões em torno do impasse: *Existe texto incoerente ou não existe texto incoerente?*

Então vejamos:

Charolles (...), em seu clássico artigo *Introdução aos problemas da coerência dos textos*, afirma que não há textos incoerentes em si, porque não há regras de boa formação de textos (como há para as frases) que se apliquem a todas as circunstâncias e cuja violação, como na sintaxe das frases, levasse ao mesmo veredicto: é um texto, não é um texto. Segundo o autor, tudo vai depender muito dos usuários (do produtor e, principalmente, do receptor) do texto e da situação. Para o autor, quando estamos diante de um texto, a nossa primeira atitude é de sermos cooperativos para com ele, ou seja, sempre agimos como se este fosse coerente fazendo tudo para compreendê-lo. (BENTES, 2010, p. 272).

Percebemos que Charolles (1978) defende a ideia de que todos os textos seriam, em princípio, aceitáveis. No entanto, considera que para determinada situação comunicativa o texto possa ser incoerente. Nessa visão, a coerência é vista como “um princípio de interpretação do discurso”, que regula tanto a produção textual quanto a interpretação do discurso, como apontam Kock e Travaglia (2006):

O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos lingüísticos etc. Caso contrário, será coerente. (KOCH e TRAVAGLIA, 2006, p. 59).

Nessa visão, o interlocutor, a partir dos recursos lingüísticos presentes no texto constrói uma representação aceitável das relações encontradas. Nesse caso, a coerência é, pois, construída pelo interlocutor e é conjuntamente determinada pelos pontos de vista local - relação microestrutural – seqüência dos enunciados - (manifestam-se entre os termos das orações, entre dois parágrafos) e global - relação macroestrutural (significação global). Portanto, há dois níveis de organização textual a partir dos quais a coerência se manifesta: o

macroestrutural e o microestrutural. Na concepção de Charolles (1978), entre as regras da macrocoerência e da microcoerência não há diferença importante. O que podem ocorrer são restrições que se manifestem pontualmente na macroestrutura, conforme um título, por exemplo.

Vale a pena trazer, ainda, duas outras considerações assinaladas em Antunes (2013, p. 181), discutindo a questão de que essas incoerências pontuais podem, em alguns casos, atingir a coerência global do texto.

Em primeiro lugar, elas regulam a constituição da sequência do texto ou a forma como se organiza a cadeia textual. As restrições que elas estipulam incidem, assim, sobre as condições morfossintáticas e semânticas de uso das palavras em textos, isto é, sobre o seu comportamento lingüístico. (...) Em segundo lugar, as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez, incluem os participantes do evento comunicativo e outros presentes na situação. (ANTUNES, 2013, p. 181).

Um exemplo do que Antunes afirma e que traz em seu bojo a discussão sobre o papel dos conhecimentos do interlocutor e sua colaboração para que se produza o sentido, encontramos em (DALMASCHIO, 2013, p. 59-60) quando analisa, em sua Tese de Doutorado, o seguinte texto:

### **O bêbado e as 10 garrafas**

Eu tinha lá em casa dez garrafas de cachaça, da boa.  
 Mas tão boa que resolvi levar dez garrafas para casa, mas, Dona Patroa obrigou-me a jogá-las fora.  
 Peguei a primeira garrafa, bebi um copo e joguei o resto na pia.  
 Peguei a segunda garrafa, bebi outro copo e joguei o resto na pia.  
 Peguei a terceira garrafa, bebi o resto e joguei o copo na pia.  
 Peguei a quarta garrafa, bebi na pia e joguei o resto no copo.  
 Peguei o quinto copo, joguei a rolha na pia e bebi a garrafa.  
 Peguei a sexta pia, bebi a garrafa e joguei o copo no resto.  
 A sétima garrafa eu peguei no resto e bebi a pia.  
 Peguei no copo, bebi no resto e joguei a pia na oitava garrafa.  
 Joguei a nona pia no copo, peguei na garrafa e bebi o resto.  
 O décimo copo, eu peguei a garrafa no resto e me joguei na pia.  
 Não me lembro do que eu fiz com a patroa.<sup>16</sup>

Na análise, Dalmaschio (2013, p. 60) ressalta que se observarmos até a quinta linha há de se verificar que as sentenças que constituem o texto progridem dentro de certa harmonia.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.fontedoriso.com.br/piada/588/As-10-garrafas-de-cacha%C3%A7a..html>> Acesso em 12. 04. 2013.

Entretanto, a partir da linha seguinte, “os deslocamentos sintáticos causam estranheza semântica e vão, proporcionalmente, tornando-se mais confusos quanto maior é o estado de embriaguez do sujeito envolvido na história” (...) o que pressupõem que nessa situação “a quebra das regras e, ao mesmo tempo, a restituição dessas regras, constituem uma indicação fundamental para a produção de sentido (...)” Por essas razões é que esse texto é reconhecido como coerente pelos usuários da língua.

Afirmamos anteriormente, ao citar obra de Koch e Travaglia (2006), que a coerência se liga à possibilidade de que o texto ganhe sentido. Dalmaschio (2013), analisando a piada, entende ser fundamental a quebra/restituição das regras para a produção de sentido. Ganhar sentido/produzir sentido põe em cena o papel fundamental do leitor. Por considerarmos o sujeito inserido em formações discursivas sócio-historicamente determinadas, entendemos que o sentido de um texto é construído na e pela interação texto-leitor. Koch e Elias (2008, p. 11) entendem a leitura uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” e afirmam, categoricamente, que “não há algo que preexista a essa interação.” O que subjaz a essa complexidade é a constatação de que o leitor opera, sim, na produção de sentido, com os conhecimentos do código linguístico, entretanto, há de se levar em conta, também, outros discursos, outros textos, as posições ideológicas, há de se mobilizar, pois, um conjunto de saberes que estão associados à situação comunicativa e ao seu conhecimento prévio.

Antunes (2005, p. 180), referindo-se às regras de coerência, atribui a elas o caráter regulador da constituição da sequência do texto. Assim sendo, afirma a autora, que não se pode empregar “impunemente qualquer palavra em qualquer lugar da frase ou do texto.” Ainda, considera que se leve em conta “parâmetros pragmáticos”. Dito de outra forma, não se pode desconsiderar os membros da comunidade linguística envolvidos na situação comunicativa e outros fatores constitutivos do processo de produção de sentido.

Retomando as ideias de Charolles (1978) a respeito da coerência textual, enfocamos as quatro metarregras ditadas pelo pesquisador. A esse respeito, Antunes (2013, p. 179) ressalta que, antes de apresentá-las, Charolles aborda a questão de certa “ordem”, considerada como importante, na constituição de uma frase, no que se refere à combinação de um conjunto de morfemas. Segundo ele, todo falante da língua possui consciência intuitiva e uma prática das prescrições imperativas e implícitas, que fazem com que ele reconheça uma frase como possível ou não.

Frente a essas considerações, Antunes (2013, p. 180) problematiza afirmando que esses princípios são também da ordem do texto e não apenas da frase. Isso quer dizer que “assim como um conjunto qualquer de palavras não constitui uma frase, um conjunto

qualquer de frase não constitui um texto.” Existe, pois, uma forma mínima de composição textual tal qual existem critérios reguladores para o plano da frase. Dominar esses critérios constitui a competência textual dos falantes dessa comunidade.

Quanto às metarregras, a primeira é a *metarregra da repetição*: para Charolles (1978), ao produzir um texto lançamos mão da recorrência escrita, ou seja, retornamos a uma parte anterior do texto tendo como fim obter com ela qualquer ligação, o que seria a retomada de elementos citados. Os pronomes de um modo geral desempenham esse papel. A segunda, a *metarregra da progressão*, refere-se à necessidade de que no decorrer do texto novas informações/ideias sejam inseridas a fim de que haja contribuição semântica e que o texto apresente uma continuidade. De certa forma, o que suscita a curiosidade no leitor é o acréscimo de informações novas. Falamos aqui da *progressão semântica*. Um texto que apresente repetição de conteúdo sem objetivo específico não pode ser considerado coerente. A terceira *metarregra*, a *da contradição*, evidencia que a partir de um posto ou pressuposto não é possível que se apresente um elemento semântico contraditório a tal conteúdo e que se considere o texto coerente. Logo, nesse caso, os conteúdos não podem ser contraditórios. Um dos fatores que determina a contradição acha-se calcado nas crenças que possuímos a partir das quais a representação do mundo é construída. Finalmente, a *metarregra da relação* expressa o caráter de entrelaçamento dos fatos, das ideias. Isso quer dizer que os fatos devem ser percebidos a partir de algum tipo de associação, relação.

Com essa discussão, objetivamos lançar um olhar a respeito da coerência textual, a partir de alguns teóricos, a fim de demarcar a nossa posição a respeito do assunto. Neste trabalho entendemos que

- relações de coerência são relações de sentido;
- um texto é considerado coerente tendo em vista os conhecimentos do interlocutor;
- um texto pode ser coerente para determinado falante, numa determinada situação, e pode não o ser para outro;
- qualquer regra de coerência exige componentes linguísticos e pragmáticos.

Desenvolvemos no item 1.3 algumas reflexões sobre o conceito de texto. Nesta parte, afirmamos que sempre que temos um objetivo comunicativo lançamos mão de um texto.

Ora, assim, aceitamos que o ato comunicativo se concretiza por meio de um texto que se materializa por meio de algum gênero. Assim, focalizamos a seguir o conceito de gênero

defendido e adotado no presente estudo, bem como considerações que julgamos importantes para o desenvolvimento e concretização de nossos objetivos.

#### 1.4 “O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”

Tomamos por empréstimo, para iniciar esta seção, o subtítulo do capítulo intitulado *Gêneros textuais no ensino e na língua*, que faz parte do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2010), do autor Luiz Antônio Marcuschi. Isso se justifica na medida em que observamos, conforme Marcuschi, que, apesar de os estudos sobre o assunto não pertencerem à ordem do novo, continuam sendo objeto de estudo, inclusive, sob novas perspectivas.

A origem dos estudos dos gêneros textuais, conforme Marcuschi (2010), pode ser atribuída a Platão e a expressão *gênero*, ligada aos gêneros literários, ganha força a partir de Aristóteles.<sup>17</sup> Na atualidade, damos conta de que a noção de gênero se ampliou para toda a produção textual. Entretanto, conforme sinaliza Marcuschi (2010), seria ingênuo acreditar que foi nos últimos períodos do século XX que tiveram início a descoberta e os estudos dos gêneros. O que houve na verdade foi a “laicização da categoria a ponto de podermos indagar que categoria é essa a que chamamos de *gênero textual*.” (MARCUSCHI, 2008, 18). (Destaque do autor).

A respeito da expansão dos estudos de gêneros, Ramires (2005) ressalta que, nos últimos trinta anos, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento vêm se ocupando de estudos sistematizados trazendo à reflexão o assunto gênero textual/gênero discursivo<sup>18</sup> e sua inserção no ensino. Podemos citar como exemplo John M. Swales (1990), que apresenta proposta voltada para o estudo dos gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais, objetivando desenvolver o conhecimento dos gêneros textuais e a capacidade de produção textual adequada às características dos gêneros, junto aos aprendizes. Considerando-se outras propostas, apontamos os estudos de Carolyn Miller (1984), conforme Carvalho (2007). Miller, em trabalho conjunto com John Swales e Charles Bazerman, busca desenvolver uma teoria de gênero centrada na natureza social do discurso. De acordo com Miller (1984), os gêneros são “formas de ação social”.

---

<sup>17</sup> Para Aristóteles, o discurso é constituído por três elementos: aquele “que fala; aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala.” (MARCUSCHI, 2010, p. 147). A fim de se adequar a três tipos de oratório, Aristóteles instituiu três gêneros oratórios: judiciário, deliberativo (ou político) e epidítico (laudatório).

<sup>18</sup> Mais à frente determinaremos a adoção da nomenclatura utilizada neste estudo e, ainda, as razões da escolha.

Marcuschi (2010, p. 152), um dos pioneiros da Linguística Textual no Brasil, no livro *Produção textual análise de gêneros e compreensão*, no capítulo em que propõe um estudo dos *gêneros textuais no ensino da língua*, apresenta, de forma bem sucinta, algumas dessas correntes teóricas de estudo no tratamento dos gêneros textuais. Sintetizando, temos:

- a corrente bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana do socioconstrutivismo da Escola de Genebra, da qual Bernard Schneuwly/Joaquim Dolz fazem parte. Trata-se de linha teórica voltada essencialmente ao ensino de língua materna;
- a perspectiva “swalesiana”, que é norteadada pela linha da escola norte-americana mais formal e pelos estudos de gêneros de Swales (1990);
- uma perspectiva sistêmico-funcional construída sob os postulados de Halliday;
- e uma perspectiva menos marcada pelas três linhas apresentadas, anteriormente, e de caráter mais geral, que recebe influências de Mikhail Bakhtin, Jean-Michel Adam, Jean Paul Bronckart, Caroline Miller e, ainda, de norte-americanos como Charles Bazerman e também de ingleses e australianos.

Na introdução deste trabalho, formulamos o nosso interesse em adotar o pressuposto da dialogicidade da linguagem, perspectiva de abordagem bakhtiniana.

Na linguística, a terminologia gênero tem sido associada ao trabalho do pesquisador Mikhail Bakhtin, pensador da teoria da literatura, que tem parte de sua pesquisa direcionada ao estudo da interação verbal.

Segundo a base teórica sobre a qual assentamos o nosso trabalho, cada esfera da atividade humana elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os chamados “gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1979 p. 279).

Para deixar algumas posições determinadas nesta nossa exposição, esclarecemos que adotamos, conforme Bronckart (1999)<sup>19</sup> e Marcuschi (2010), o termo *gênero textual*, no lugar de *gênero do discurso* ou gênero discursivo, termo adotado por Bakhtin (1979). Entendemos, com Marcuschi (2010), que não se trata de questionar se uma nomenclatura é mais pertinente que outra. No nosso caso, trata-se apenas de definir uma posição de análise. Acreditamos, ainda, conforme Marcuschi (2010, p. 154) que essas expressões podem ser “intercambiadas”, exceto quando se objetiva identificar um fenômeno específico. Vale ressaltar que Adam

---

<sup>19</sup> A expressão gêneros de textos e não gêneros do discurso é empregada por Bronckart (1999) por considerar a terminologia enunciados como sinônimo de textos.



(2008, p. 45) faz menção a gêneros do discurso e lembra que esses estão sujeitos “à *estabilização pública e normativa* que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva.”<sup>20</sup> (Destaque do autor.) Adam (1997) compreende o gênero como pertencente à categoria de ordem social e esclarece que advém daí a possibilidade de perceber a existência de um compartilhamento de um sistema de gêneros em uma determinada comunidade sociodiscursiva. Entretanto, reconhece, também, o aspecto linguístico ao se falar em conceito de gênero, isso, porque “o gênero constitui o plano de estruturação dos textos.” (ADAM, 1997, p. 170-671).

Bakhtin (1979) contrapõe a ideia de tomar a oração como objeto de análise e entende os gêneros como modelos sócio-historicamente construídos, ao considerar o enunciado como “unidade de interação verbal.” Ao inserir em sua definição de gênero um componente social, o teórico ressalta a importância do ato de comunicação em relação ao enunciado.

Essa noção de gênero, de certa forma, é compartilhada por Miller (1984, p. 24) ao conceituar gênero como “ação retórica tipificada.” Segundo a autora, essa ação funciona em situações recorrentes e definidas socialmente. Também Bazerman (1994) considera gênero sob a perspectiva de ação social. Nesse sentido propõe que sejam observadas as regularidades nas propriedades das situações recorrentes.

Avançando mais um pouco na descrição das ideias de Bakhtin (1979), seria o caso de indagarmos sobre os critérios capazes de nos possibilitar dizer: *é tal gênero, aquele não se enquadra nesses critérios*. Nesse sentido, o teórico esclarece que os gêneros se caracterizam por “um conteúdo temático; por certa construção composicional, e por um estilo.”

Para Bakhtin, os gêneros textuais comportam três dimensões indissociáveis: a abordagem temática; (i) conteúdos ideológicos que se tornam dizíveis por meio do gênero; (ii) a construção composicional, elementos das estruturas comunicativas e semióticas próprias dos textos pertencentes ao gênero; (iii) o estilo verbal, escolha, nunca neutra, de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais pelos quais o discurso se materializa.

Destacamos sobre essas considerações que, por vezes, esbarramos na dificuldade de classificação. Certamente, o que ocorre é que, frente ao caráter de transformação a que estamos submetidos nas sociedades, os gêneros também se encontram em constantes mutações, daí Bakhtin pontuar que o gênero tem relativa estabilidade. Isso pode ser comprovado, pois acompanhamos em nossa vida diária uma enormidade de gêneros

---

<sup>20</sup> Adam (2008, p. 44) se vale da definição de *formações discursivas* de Pêcheaux (1990, p. 148): são elas que “determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um discurso público, de um sermão de um panfleto) (...) a partir de uma dada posição em uma determinada conjuntura.” (Destaque do autor.)

desaparecendo, da forma tal e qual os conhecemos, e outros tantos se manifestando em nossa comunicação atual.

Bronckart (1999), explicando essa dificuldade, aponta algumas razões para tal fato. Essas vão desde as mudanças na sociedade, passando pela questão de gêneros que são claramente definidos e demarcados pelo domínio discursivo<sup>21</sup> em que circulam, como é o caso de textos jurídicos e tantos outros que possuem critérios de definição e/ou classificação divergentes, chegando a situações em que os critérios de caracterização podem ser de ordem pragmática, relativos ao suporte, onde foi veiculado, e algumas outras razões. Completando, podemos afirmar que, assim como a linguagem, os gêneros são flexíveis. Por essa razão, frequentemente, identificar um gênero não é uma tarefa fácil. Isso porque a organização dos gêneros se apresenta para os usuários de uma língua “na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados...) e conjunto de textos com contornos vagos e em intersecção parcial” (BRONCKART, 1999, p. 7).

Pelo que vimos até aqui, podemos afirmar com segurança que não é possível tratar o gênero textual excluindo-o de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Também, é impossível desconsiderar que cada gênero tem uma forma diversa de se concretizar linguisticamente e maneiras próprias de ser compreendido.

A partir do que foi apresentado, neste ponto deixamos algumas considerações que expressam a perspectiva por meio da qual percebemos a questão dos gêneros textuais:

- as condições de uso adequada da língua são definidas pelas práticas sociais;
- os gêneros diferem uns dos outros tendo em vista os propósitos, os interlocutores envolvidos, o suporte<sup>22</sup> em que estão veiculados. Fazem parte de nossa vida diária;
- os gêneros “representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI, 2010, p. 155).

---

<sup>21</sup> Adotamos o termo domínio discursivo para designar o que Bakhtin entende como “esfera de atividade humana” e Adam (2008) como formações discursivas. Em um domínio discursivo, pode-se identificar um conjunto variado de gêneros textuais de determinada prática discursiva. Como exemplo, podemos citar o discurso jornalístico, discurso da educação, dentre outros.

<sup>22</sup> Adotamos a definição de suporte, conforme entendida por Marcuschi (2010, p. 174): como “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.”.

Portanto,

fica evidente: o que se tem denominado de ‘gênero de texto’ abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. *Daí que conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural.* (A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento.) (ANTUNES, 2009, p. 54). (Destaque e parênteses da autora.)

Consideramos, conforme exposto, que os gêneros são formas “culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2010, p. 156) e marcam situações específicas a que todo falante está submetido, quando se propõe à comunicação. Nesse caso, ele deve fazer escolhas tendo em vista o seu objetivo, o grau de formalidade ou a natureza dos temas. Assim, esse lembrete vem de Bronckart (1999) e coincide com o pensamento de Marcuschi (2010) que vê os gêneros como entidades dinâmicas. Dessa forma, a variedade de gêneros que circula na sociedade leva-nos, novamente, a mencionar a ideia de sua identificação ser complexa, em alguns casos, consideração feita por Bakhtin (1979).

Dito isso, torna-se essencial esclarecer que diferentes aportes teóricos originados a partir de diversos pesquisadores dão origem a também diferentes perspectivas de gêneros e sua estruturação. Nesse caso, recorreremos, novamente, a Adam (1992) que segue a abordagem sócio-discursiva e propõe o estudo dos gêneros tendo como base a prototipicidade, isto é, um gênero apresenta determinado número de componentes textuais constituídos por proposições relativamente estáveis e maleáveis. Trata-se da teoria de organização textual baseada na noção fundamental de sequência. É a respeito das ideias de Adam (2008) que trataremos no próximo item.

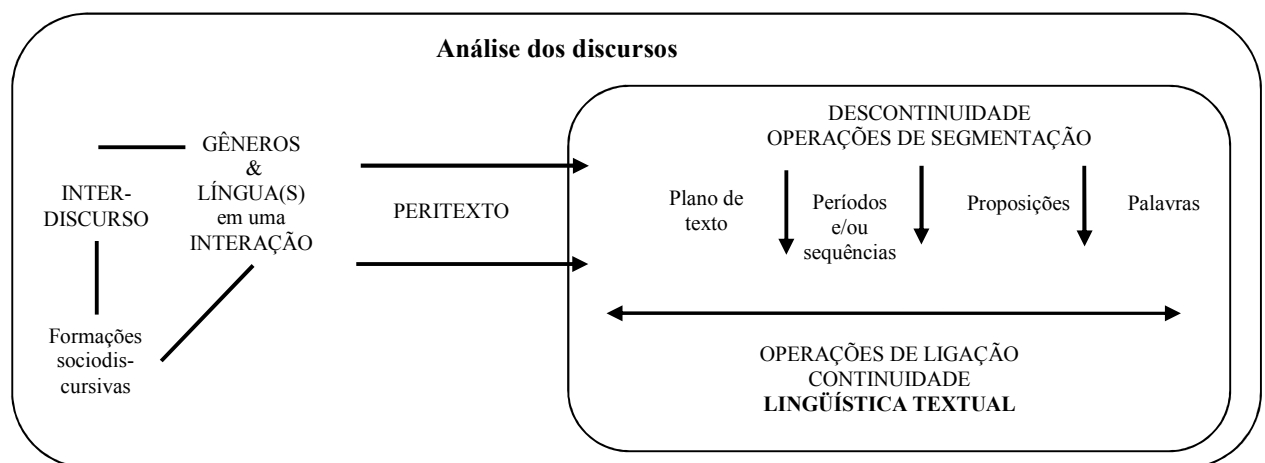
### **1.5 A noção de sequência textual e de plano de texto sob a ótica de Adam (2008)**

Em sua obra *A lingüística textual - introdução à análise textual dos discursos* (2008, p. 43), Adam, estabelecendo uma comparação entre a linguística textual e a análise do discurso, considera que há complementaridade e separação entre elas, no que se refere às tarefas e objetos. Nesse sentido, o autor define a linguística textual como “um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. Adam considera o discurso como ação em texto e chama às suas ideias importantes considerações de Charles Bally, que já em 1920 insistia no

“caráter indissociável da linguagem e da ação.” (ADAM, 2008, p. 60). Importante notar, ainda, que Adam procurou estudar o texto e o discurso, sob o enfoque sócio-discursivo, a partir dos conceitos bakhtinianos de gênero e de enunciado.

Assim, Adam (2008) vale-se da ideia das formas infinitas que os enunciados assumem e dos fatores de regulação que os gêneros e as línguas impõem a elas, para explicitar o jogo complexo das “determinações textuais ascendentes” e “descendentes”, conforme exposto no Esquema 1.<sup>23</sup>

### Esquema 1 - Análise dos discursos



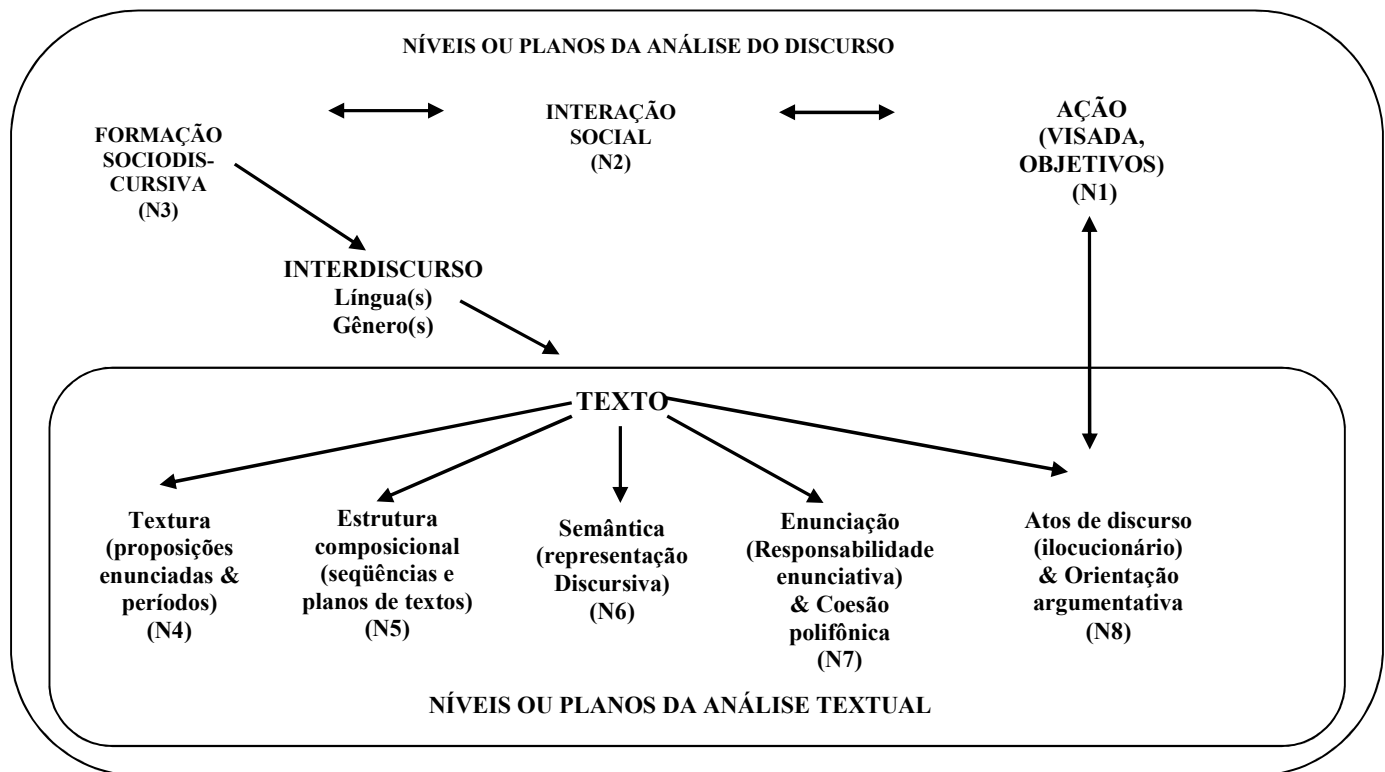
Fonte: Adam, 2008, p. 43.

A partir do Esquema 1, podemos identificar os níveis ou planos (N) linguísticos referentes à análise do discurso e à análise textual. Conforme percebemos, as determinações textuais ascendentes “regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui o texto-objeto da linguística”, enquanto que as determinações textuais descendentes “regem as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros, impostas aos enunciados - objeto do discurso” (ADAM, 2008, p. 43). A estrutura composicional do texto, nesse caso, é o resultado de dois processos: o da planificação e o da estruturação. O primeiro, o da planificação, como processo descendente, é entendido como um “plano de texto fixo, (...) fixado pelo estado histórico de um gênero”, convencional, sujeito a normatizações. Quanto à estruturação, como processo ascendente, o texto concretiza-se a partir de agrupamentos de proposições, no sentido de combinar seqüências e obter um plano de texto ocasional. (ADAM, 2008, p. 255).

<sup>23</sup> Chamamos os quadros de esquema, conforme são tratados por Adam (2008).

No sentido de melhor esclarecer o que Adam (2008) considera como níveis ou planos que se podem distinguir linguisticamente, apresentamos o Esquema 2, conforme construção do autor.

### Esquema 2 - Níveis ou planos da análise do discurso



Fonte: Adam, (2008, p. 61).

A título de exemplo, objetivando melhor compreensão do Esquema 2, tomemos como análise o nosso objeto de estudo, a resenha acadêmica. De acordo com o plano da análise de discurso, conforme Adam (2008, p. 61), situando-a discursivamente (N3), podemos afirmar que esse gênero pertence ao domínio acadêmico e, como tal, as regulações textuais descendentes a que ele se submete atuam na sua organização. Portanto, tendo em vista as restrições externas advindas da interação, concretiza-se um texto pertencente ao gênero resenha acadêmica de divulgação em que o autor, tendo em vista a ação, os objetivos (N1), emprega estratégias textual-discursivas (N8) determinadas, a fim de obter a eficácia, a interação (N2) desejada, ou seja, a adesão do leitor às ideias propostas. Já as regulações textuais ascendentes regem os encadeamentos das proposições que constituem a resenha.

Esse pesquisador dos estudos do texto, portanto, apresenta distinção entre as dimensões discursivas e dimensões textuais. Entretanto, conforme podemos observar no Esquema 2, há uma relação entre essas duas dimensões.

Referente aos níveis ou planos da análise textual, entendemos com Adam (2008) que os gêneros ao se textualizarem<sup>24</sup> tornam-se passíveis de serem analisados, no que concerne à Textura (N4), à Estrutura composicional (N5), à Semântica (N6), à Enunciação (N7) e aos Atos de discurso (N8).

Diante da necessidade de esclarecer o recorte feito por nós, para a análise dos níveis ou planos textuais que constituem a RAD, apresentaremos, a seguir, considerações teóricas sobre Estrutura composicional (sequências e planos de textos) (N5) constante no Esquema 2, conforme (ADAM, 2008).

É papel da linguística textual descrever e definir “as diferentes unidades como às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados” (ADAM, 2008, p. 63). O produto de um ato de enunciação – a unidade mínima – é denominada por Adam (op.cit., p. 108) de *proposição-enunciado*. Importante assinalar que essa proposição-enunciado não existe de forma isolada, na medida em que se liga a um ou a muitos enunciados.

Responsável, pois, pela composição textual, a proposição-enunciado está submetida a dois tipos de operações de textualização: o da segmentação e o de ligação.

As operações de segmentação correspondem ao processo da coesão e as operações de ligação são responsáveis por explicar a organização das proposições agrupadas a partir de determinadas características, considera-se, pois, a prototipicidade. Desse grupo fazem parte os períodos, definidos por Adam (2008, p. 203) como “unidades textuais frouxamente tipificadas”, e as sequências, consideradas “unidades mais complexas”. Santos (2012, p. 36) explica que a complexidade das sequências não se constitui apenas pelo volume “mas também pelas relações que se estabelecem entre as proposições a fim de formar macroproposições que vão caracterizar, por sua vez, os tipos de sequências.” Essas considerações acham-se respaldadas por Adam ao definir sequências e macroproposição.

As seqüências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: a macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo

---

<sup>24</sup> Para Adam (2008, p.25), textualidade “é um conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/audição que uma sucessão de enunciados forma um todo significante.”

ordenado. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. (ADAM, 2008, p. 203).

Interessa-nos, conforme já posto, empreender uma análise das RAD, no que diz respeito à ocorrência das sequências textuais, entendendo-as como um tipo de operação de textualização, uma estrutura composicional de natureza linguística, mas influenciadas pelas práticas discursivas. Reportamo-nos, aqui, à definição de sequência formulada por Adam (2008). Sequência é

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). ADAM, 2008, p.204). (Destaque do autor.)

Em seus primeiros estudos, Adam (1987) apresenta sete tipos de sequência. Posteriormente, considera cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

O Quadro 1 diz respeito às considerações de Adam (2008), sobre os cinco tipos de sequência textual.

#### QUADRO 1 - Características dos cinco tipos de sequências textuais

Tipos de sequências	Características
Sequência narrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição de fatos reais ou imaginários que abrangem eventos e ações: ação: caracteriza-se pela presença do agente; evento: sucede-se a partir do efeito de causas, sem intervenção intencionalmente do agente.</li> <li>• Estrutura hierárquica: constituída de cinco macroproposições narrativas de base/momentos: (I) antes do processo (II) início do processo (III) o curso do processo (IV) o fim do processo (V) depois do processo.</li> </ul>
Sequência descritiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não comporta uma ordem de agrupamentos das proposições enunciados em macroproposições ligadas entre elas. Em decorrência a isso, apresenta fácil caracterização sequencial.</li> <li>• Entram no nível da composição textual quatro macrooperações: (i) operações de tematização (II) operações de aspectualização (III) operações de operações de relação (IV) operações de expansão por subtematização.</li> <li>• Essas operações agrupam nove operações de descrição que originam uma série de tipos de operações descritivas de base.</li> </ul>

(continua)

Tipos de seqüências	Características
Seqüência explicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmento em que se combina SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema) com o QUE É ou É PORQUE, introdutores de uma explicação.</li> <li>• Estrutura esquemática: (I) esquematização inicial (introduz o objeto problemático) (II) a questão ou problema (III) a explicação ou resposta (IV) a ratificação-avaliação</li> <li>• Pode aparecer em seguimentos curtos</li> </ul>
Seqüência argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia-se na ação de demonstrar-refutar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa.</li> <li>• Estrutura esquemática: (I) parte-se de uma tese anterior (II) apresentam-se dados/fatos, ancorados em argumentos-prova (III) seguem-contra-argumentos ou não (IV) remete-se a uma conclusão.</li> </ul>
Seqüência dialogal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dois interlocutores produzem atos de linguagem, por meio de intercâmbios. Esses se combinam para constituir as seqüências. As seqüências se combinam e constroem a interação, que são as unidades mínimas de análise.</li> <li>• Estrutura esquemática: (I) intercâmbio de abertura (II) seqüências fática/seqüência transacional (pergunta; resposta; avaliação) (III) intercâmbio de fechamento.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado a partir de Adam (2008, p. 215-252).

Reportando-nos, ainda, às operações de ligação, importante tecer algumas considerações acerca dos períodos. Conforme sinaliza Adam (2008, p. 203), “de amplitude potencialmente menor que as seqüências”, são eles os responsáveis diretamente por comporem as partes de um plano de texto.

Para entendermos questões pertinentes ao plano de texto, partimos das ideias de Adam (2008), que considera ser todo texto um objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura, tanto na produção como na interpretação. Isso leva-nos à elaboração de um plano do texto. Um dos fundamentos dessa teoria é que os planos de texto exercem papel fundamental na “composição macroestrutural do sentido” (ADAM, 2008, p. 253).

Adam (2008, p. 255) associa esses planos ao modelo proposto pela retórica que divide o plano clássico da oratória em *exórdio*, *proposição*, *confirmação*, *refutação* e *peroração*. Contudo, o pesquisador chama atenção para o fato de que esse modelo retórico não é suficiente tendo em vista a variedade de planos de texto possíveis.

Entendendo que os textos apresentam flexibilidade de estruturação e que o grupo de proposições nem sempre corresponde a seqüências completas, o teórico chama a atenção para o fato de que o “principal fator unificador da estrutura composicional é o plano de texto.” (ADAM, 2008, p. 256). Assim, nesse modelo teórico, há planos de texto *fixos* e *ocasionais*. O primeiro diz respeito a um plano fixado pela história dos gêneros. Para o autor, há uma organização textual determinada pelo gênero. Quanto ao plano de texto ocasional, Adam



(2008) explica que ele é deslocado em relação à história dos gêneros. Assim, consideramos, pois, como no caso de nosso objeto de estudo, a possibilidade de existir uma organização composicional heterogênea entre resenhas acadêmicas de divulgação, apesar da presença de certos aspectos canônicos.

Nos desdobramentos dessas ideias, ganha relevo a questão de que apesar da ocorrência dessa heterogeneidade, um texto pode ser caracterizado por um “efeito dominante”, que segundo o autor está ligado “aos gêneros e subgêneros que mantêm relações hierárquicas instáveis e sempre suscetíveis de serem modificadas” (ADAM, 2008, p. 275).

Do ponto de vista da dominante sequencial, Adam (2008, p. 273) esclarece que o todo textual, considerando a sua globalidade, “é caracterizável como predominante narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo, ou dialogal.” O que determina o efeito dominante é a predominância de sequências de um determinado tipo que se apresentam em um texto, também pelo ‘tipo de “frequência matriz (que abre e fecha o texto).” (ADAM, 2008, p. 273).

Portanto, consideramos a partir de Adam (2008), que a estrutura sequencial de um texto é organizada por um plano de texto e essa organização se materializa a partir de uma sucessão de enunciados. Isso significa, nas palavras do autor, que a “operação configuracional pode ser definida como o fato de instituir na produção e de depreender na interpretação uma configuração a partir de uma sucessão.” (ADAM, 2008, p. 280). Em tempo, vale lembrar que, para Adam (*op. cit.*, p. 280), o “modo configuracional de compreensão conduz a considerar as proposições-enunciados, os períodos, as partes de um plano de texto e as sequências que o constituem como os elementos de um complexo concreto de relações.”

Em nossas discussões relativas aos gêneros textuais, ficou evidente que, mesmo intuitivamente, podemos prever uma *forma*, um *modelo*, para um determinado gênero textual. Ficou mais evidente, ainda, que esses protótipos textuais são determinados a partir da constância de sua estrutura, de seus conteúdos, incluindo as regularidades lexicais e gramaticais. A pretensa certeza do que afirmamos, encontra-se respaldo nos dizeres de Adam (2008, p. 63) ao sinalizar que qualquer ação de linguagem situa em “dado setor do espaço social”, associado a uma língua e a um gênero. Por essa razão, apresentamos a seguir reflexões pertinentes ao gênero resenha, tendo como objetivo construir uma definição do nosso objeto de estudo: resenha acadêmica de divulgação.

## 1.6 A resenha

Os PCNs de Língua Portuguesa (1997), do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, apoiados em Bakhtin (1979), tendo em vista a organização dos textos, também destacam as restrições de natureza temática, composicional e estilística como responsáveis pela caracterização do gênero. E ainda acrescentam que, por ser constitutiva do texto, a noção de gênero deve ser objeto de ensino.

Quanto a esse aspecto, voltando-nos para um público discente, mais avançado na escolaridade, conforme explicitado, nossa experiência como professora de nível superior dá conta de uma realidade: grande parte de nossos alunos apresenta dificuldade, por exemplo, na compreensão e na produção de uma resenha acadêmica. Entendemos, pois, a questão da produção desse gênero a partir de dois ângulos: de um lado, o aluno que necessita constituir-se escritor competente; de outro, o professor, que acredita ser o acadêmico portador dessa competência.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, trazemos as ideias de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), que põem em evidência a noção de *capacidades de linguagem*. Para os autores, são exigidas do sujeito/discente aptidões para a produção de determinado gênero em uma dada situação. Portanto, é esperado que o produtor do texto seja capaz de adaptar-se à escolha do gênero, tendo em vista o contexto e suas características; às intenções que permeiam a produção do texto; adaptar-se, ainda, aos interlocutores e seus papéis sociais. Os autores denominam essa capacidade de capacidade de ação. Consideram-se, também, a capacidade discursiva que o sujeito tem de adequar-se modelos textuais e sua infraestrutura textual, e, finalmente, a capacidade de lidar com as operações linguístico-discursivas. Vale ressaltar que essas três capacidades são acionadas pelo sujeito simultaneamente ao produzir um texto.

Quanto ao segundo aspecto, uma vez verificado o não preparo do aluno, cabe ao docente buscar meios de intervir no sentido de capacitá-lo para “uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem.” (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 53).

Porém, quando se trata de tomar a resenha acadêmica como uma possível ação didática, o professor esbarra em dificuldades: para tê-la como objeto de estudo, deve compreender as particularidades que cercam sua produção, dominar as estratégias de uso e, em última instância, trabalhar com os discentes a técnica do gênero. Em outras palavras, o professor precisa operar com clareza as noções de texto e do gênero em questão, no sentido de

oferecer aos discentes os instrumentos necessários para o processo de apropriação desse gênero.

Essa necessidade de compreensão do processo de produção de resenha acadêmica norteia alguns de nossos questionamentos:

- a. se não é possível estabelecer uma correlação precisa entre gênero e característica linguística, uma vez que um texto pertencente a um mesmo gênero pode ser composto por sequências distintas, é possível estabelecer uma estrutura composicional?
- b. se a escolha do gênero textual, de acordo com Bakhtin (1979), é forjada pelo querer-dizer em combinação com o objetivo e está vinculada à situação concreta da comunicação, as resenhas, guardando as características comuns, podem manifestar-se por meio de sequências textuais e formas diferentes de acordo com a sua função?
- c. acatando a perspectiva de que não podemos desconsiderar a realidade social do gênero e sua relação com as atividades humanas, conforme ressalta Marcuschi (2010), é possível apontar a(s) característica(s) recorrente(s) em resenhas acadêmicas de divulgação escritas sob as mesmas condições de produção?

Essas considerações nos levaram a revisitar o conceito de resenha. Nesta parte do estudo buscamos elencar algumas definições e/ou considerações de estudiosos com o objetivo de melhor situar o nosso objeto de estudo, a resenha acadêmica.

- (1) “re-se-nha s/f. 1. Relato ou descrição minuciosos. 2. Texto breve, com apresentação e exame crítico de um livro ou de um escrito.” (AURÉLIO, 2008, p. 701).
- (2) Resenha: “Além de trazer as idéias do autor lido, traz uma análise sobre o conteúdo. Tal análise deve evidenciar seus comentários sobre o texto, questionamentos, suas aceções, impressões, etc.” (PESSOA, NAHMIA & BRASIL, 2004, p. 9).
- (3) “Resenha ou análise bibliográfica é uma síntese ou um comentário dos livros publicados ou feitos em revistas especializadas de várias áreas da ciência, das artes ou da filosofia. Uma resenha pode ser puramente informativa quando apenas expõe o conteúdo do texto; é crítica quando se manifesta sobre o valor e o alcance

do texto. (...) “A resenha possibilita compreender a obra do teórico estudado com maior profundidade, tendo assim um papel importante na academia.” (SEVERINO, 2007, p.15).

(4) “Podem ser consideradas resenhas os textos que trazem tanto o resumo do objeto quanto o comentário ou avaliação do autor sobre ele.” (MACHADO, LOUSADA & TARDELLI, 2004, p.110).

(5) Resenha acadêmica: “(...) gênero textual socialmente representativo nos ambientes escolar e acadêmico (...) gênero produzido por estudantes no cumprimento de tarefas escolares (...) gênero produzido por escritores proficientes.” (BEZERRA, 2002, p. 39).

O que é comum nessas considerações e o que as diferencia no tratamento do termo resenha? A ideia de posicionamento crítico e síntese da obra ou texto estão presentes em quase todas elas, o que aponta para a ideia de que resenhar um texto, uma obra, é resumirlos emitindo juízo de valor sobre eles. Em (1), o dicionarista sugere o caráter descritivo e crítico da resenha. Em (2), a resenha é vista como um apanhado das ideias centrais da obra associadas à valoração. Em (3), os aspectos síntese e comentário estabelecem relação de exclusão, em se referindo à resenha. Severino ainda aponta um tipo de resenha “puramente informativa”, que nos parece tratar-se da resenha temática. Também situa o importante papel da resenha na academia, semelhante a (5) em que o autor insere na discussão a resenha como tarefa escolar. Já em (4), os autores incluem o comentário e a avaliação em uma resenha, contrapondo o que foi dito em (3). Outros teóricos, não apontados anteriormente, tais como Platão e Fiorin (1991), demarcam nitidamente os limites entre dois tipos de resenha. Para eles, existe a resenha descritiva que não pressupõe crítica da obra, apenas informações sobre o texto, autor, dados referentes à obra e, ainda, outra parte que é composta pelo resumo do texto. E a resenha crítica que traz, além dos itens encontrados na resenha descritiva, comentários e julgamentos do resenhista. No primeiro caso, acreditamos tratar-se de um resumo.

No escopo dessas discussões inserimos também a opinião de Andrade (1995), para quem resenha é um tipo de resumo crítico, contudo mais abrangente por permitir comentários, opiniões, julgamentos de valor e até comparações com outras obras da mesma área apresentando a relevância de uma em relação à outra. A mesma nomenclatura, resumo crítico, empregada por Andrade, é apresentada pela *Associação Brasileira de Normas Técnicas* por meio da NBR 6028:2003: “resumo crítico: Resumo redigido por especialistas com análise

crítica de um documento. Também chamado de resenha. Quando analisa apenas uma determinada edição entre várias, denomina-se *recensão*.” No que diz respeito à questão de se comparar obras da mesma área, há quem defina esse gênero textual como resenha temática. Pelo exposto, podemos afirmar que algumas questões relativas à resenha ainda se mostram indefinidas.

Tomando como discussão as informações representativas do conceito de resenha, acabamos por entender que **podemos definir resenha, ainda que previamente, como a produção de um texto-resumo, de uma obra lida, descrevendo-a minuciosamente, emitindo juízo de valor sobre o material analisado, e estabelecendo comparações com outras obras que tratam do mesmo assunto.**

Em tempo, vale relembrar que vemos a escrita como uso linguístico situada num contexto sócio-discursivo, e, por isso, entendida dentro da prática social. Assim, definir um gênero é pensar antes de tudo, no para quem se escreve, ou seja, qual a finalidade, a sua função social tendo em vista um interlocutor. Daí decorre também a determinação da esfera comunicativa, definida por Bakhtin (1979) como instituições e situações sociais e de produção dos discursos. Como consequência, serão determinados pelo autor a forma, as escolhas lexicais e outros tantos aspectos que farão com que o gênero seja uma proposta de produção de sentido em uma dada situação de interlocução. A esse respeito, Motta Roth e Hendges (2010) destacam como o primeiro passo para se produzir um texto acadêmico a verificação de como o gênero se configura.

Retomando as indagações feitas anteriormente e tendo como base nossas reflexões, propomos buscar respostas para definir o conceito de resenha acadêmica adotado nesta pesquisa.

Se o gênero é entendido como ação social, compreender o que está na base da construção desse gênero nos faz voltar à questão de sua estabilidade relativa, pois “ao mesmo tempo em que [os gêneros] são respostas a situações sociais, não são cópias exatas umas das outras.” (CARVALHO, 2007, p.136). Portanto, não é possível fechar uma única forma para o gênero resenha. A esse respeito Costa Val (2006) postula que os gêneros compõem o conhecimento linguístico dos sujeitos que em cada atividade de interlocução os reprocessam e os reconstituem, a partir de parâmetros. O princípio de legitimidade desse gênero passa por esses “modelos”, tendo em vista a sua finalidade.

É fato, conforme já exposto, que as resenhas podem apresentar características semelhantes. A partir de nossas observações, verificamos que a ideia de posicionamento crítico e síntese da obra ou texto estão presentes em quase todos os comentários/definições;

entretanto há traços diferenciadores tendo em vista a sua finalidade. Portanto, indagamos: para se produzir uma resenha, há de se conjugar determinada forma a determinada função?

Em uma pesquisa sobre resenhas acadêmicas, Carvalho (2007, p. 137) afirma que as resenhas de livros cumprem dois papéis: “podem ser lidas como conjunto das reações na publicação de um livro em determinada época, servindo como registro importante para vários pesquisadores”. Ainda, desempenham o papel de servir “como guias de leitura” com fins de aquisição das obras. Nesse caso, o produtor do texto deve ser um especialista de determinada área do conhecimento que escreve para leitores também especialistas, acrescenta a autora. Podemos afirmar, portanto, que desse grupo fazem parte professores, pesquisadores que necessitam obter orientação quanto ao conteúdo de uma obra, no sentido de buscar leituras que lhes sejam importantes. Há teóricos que adotam o termo resenha de divulgação ou resenha de obra por tratar-se de um texto veiculado em revistas e jornais de informação de circulação nacional ou em periódicos especializados.

Observando as condições sob as quais esse gênero é produzido, percebemos a posição dos pesquisadores, professores, especialistas, que se constituem como interlocutores em um específico contexto social de circulação haja vista que esse gênero é veiculado em suportes específicos, tais como revistas acadêmicas, sites acadêmicos, dentre outros.

Diferentemente, a resenha como gênero produzido por estudantes no cumprimento das tarefas escolares acadêmicas tem o seu espaço de circulação bastante reduzido. Nesse caso, o aluno deve ter a imagem de seu interlocutor (professor), da finalidade pretendida (geralmente, atende a uma demanda de ensino/aprendizagem) e de sua posição como autor ou locutor (ele escreve como acadêmico que quer agradar o professor e/ou obter notas e/ou aprender). “O aluno sabe que cabe ao professor estabelecer com seu texto uma interlocução que extrapola os limites de um leitor comum.” (SILVA, MATA, 2002, p.129).

Vale ressaltar, ainda, as considerações de Schneuwly & Dolz (1999, p.7) quando comentam questões relativas aos gêneros na escola. No dizer dos teóricos, o trabalho com gêneros na escola se funda numa prática de linguagem que é, “em parte fictícia”, por ter como fim o ensino/aprendizagem. Ponto também importante de ser destacado é o caráter de limitação do espaço de circulação dos participantes envolvidos, professor/aluno e, às vezes, colegas, em caso de socialização da atividade realizada.

Ainda estabelecendo um confronto entre a resenha acadêmica com fins de divulgação e a resenha acadêmica produzida pelo discente, lembramos as colocações de Carvalho (2007, p. 146), ao afirmar ser ponto pacífico entre resenhistas e editores a “dose de cordialidade” que deve ser mantida entre resenhista e resenhado, no caso da resenha de divulgação. Em razão

disso, esclarece a pesquisadora que esse gênero enfoca mais a avaliação do objeto-livro que a performance do autor. Portanto, esse contrato, que deve ser mantido entre resenhista/resenhado, produz enquadres que se associam à determinada situação de interação verbal dos sujeitos. Assim, forjado por essas condições, o gênero resenha acadêmica/divulgação aponta para “formas típicas de organização desse discurso, que associam a determinadas situações de relacionamento humano, determinadas abordagens...” (COSTA VAL, 2003, p.126). Também devem entrar em cena os procedimentos composicionais e as escolhas dos recursos linguísticos. Outro aspecto a ser considerado é o de que o gênero precisa responder às necessidades humanas de interlocução, uma vez que são criados e recriados a fim de atenderem aos processos de interação verbal.

No caso da resenha acadêmica, produzida por alunos universitários, no que diz respeito à avaliação do professor, com frequência, o foco desloca-se do objeto-livro em direção à performance do aluno. Guardando as devidas características do gênero, há de se considerar os propósitos sociocomunicativos específicos, frutos de demandas e de contratos sociais. Assim, o “querer-dizer” precisa se associar à imagem do professor/ avaliador, acima de tudo. Isso determina, entre outros aspectos, o “como dizer”.

Do que foi exposto até este ponto, buscamos apontar alguns aspectos que julgamos importantes a fim de dar prosseguimento às discussões:

- a. conforme observado, é característica comum entre resenhas o resumo. Portanto, quem produz uma resenha, produz um resumo, porém não consideramos resenha e resumo como sinônimos. A resenha, além da redução do texto-fonte, é acrescida de comentário avaliativo do resenhista;
- b. por conter um comentário avaliativo de uma obra, não podemos considerar que todo comentário seja uma resenha. Isso porque, a resenha manifesta-se textual e concretamente a partir de uma definida situação social;
- c. do nosso ponto de vista, a ocorrência da sequência descritiva não é, por si só, definidora do gênero resenha. Há de se considerar, para efeito de análise e reconhecimento de um gênero, a prototipicidade das diferentes “combinações pré-formatadas de proposições.” (ADAM, 2008, p. 204);

d. cada gênero tem um objetivo que o determina e marca o seu espaço de circulação. Os gêneros têm ainda uma forma e uma função, estilo e conteúdo. Porém, sua determinação não se dá pela forma e sim pela função. (MARCUSCHI, 2010);

e. se por um lado, há resenhas acadêmicas (1) que circulam em circuito amplo e, por outro, resenhas acadêmicas (2) que circulam em um circuito restrito, há de se definir como podemos caracterizar cada um desses tipos.

Essas reflexões nos levaram a adotar um modelo de análise dos gêneros baseado em Marcuschi (2000) a partir de sugestão de Heinemmam & Viehweger (1991), a fim de mostrar em que se distinguem o gênero resenha acadêmica de divulgação e a resenha acadêmica produzida pelo aluno, a partir dos critérios elaborados. O quadro 2, a seguir, apresenta os critérios, propostos por Marcuschi (2000), para a classificação multinível dos gêneros textuais. Conforme o próprio autor sinaliza, o quadro objetiva apresentar de forma prática como se pode identificar gêneros textuais.



**QUADRO 2 - Critérios para a classificação multinível dos gêneros textuais**

Gêneros	Níveis de tipificação dos gêneros				
	I. Funções	II. Situacionalidade	III. Ações procedimentais	IV. Estruturação	V. Modelos globais
Indicar o gênero conforme é designado comumente.	Determinar a(s) função(ões) predominante no gênero analisado e definir as intenções ou os propósitos comunicativos pretendidos pelos envolvidos na interação informando a natureza da função. Por exemplo, funções: a) ilocucionais; b) cognitivas; c) interativas; d) ideacionais; e) lógicas.	Determinar o tipo de situação predominante no gênero sob vários pontos de vista, por exemplo, enquadre a) interacional pela atividade tipo; b) institucional de acordo com o <i>domínio</i> de comunicação; c) de acordo com a estrutura da participação; d) de acordo com os papéis dos envolvidos na comunicação; e) da relação espaço e tempo e outras coordenadas pragmáticas dos participantes da comunicação; f) uso da fala ou escrita.	Identificar os procedimentos a serem realizados para produzir aquele gênero. Por exemplo, pode-se considerar a natureza das ações de (I) e a situação em (II) e identificar o que se pretende com o gênero. a) o autor A pretende como o discurso D; b) o interlocutor A pretende, em relação a B, o resultado X; c) que estratégia A deve realizar para atingir o propósito entendido?; d) natureza dos modos comunicativos.	Identificar as estruturas básicas do evento tendo em vista sua organização e o processo de construção. Algo similar ao que se desenvolve nos estudos que identificam a superestrutura textual como em Van Dijk e Labov. Observação das estruturas e seleções linguísticas preferenciais.	Identificar os aspectos lingüísticos que entram preferencialmente na produção do evento. a) Há elementos formulaicos? b) Há esquemas de modalização? c) As sequências têm formato prototípico?

Fonte: Quadro elaborado por Marcuschi (2000, p. 99), a partir das sugestões de Heinemman & Viehweger (1991).

A partir do quadro 2, procedemos à análise da resenha acadêmica de divulgação e da resenha acadêmica produzida pelo aluno, baseada nos critérios apresentados por Marcuschi (2000), no que resultou o quadro 3.

**QUADRO 3 – Caracterização dos gêneros: resenha acadêmica de divulgação e resenha acadêmica produzida pelo aluno**

<b>Gêneros</b>	<b>I. Funções</b>	<b>II. Situacionalidade</b>	<b>III. Ações procedimentais</b>	<b>IV. Estruturação</b>	<b>V. Modelos Globais<sup>25</sup></b>
(1) resenha acadêmica com fins de divulgação (RAD)	Redução do texto-fonte às ideias principais ou particulares, acrescidas de comentário avaliativo do resenhador com objetivo de despertar no leitor o interesse pela obra, podendo indicá-la ou não.	Produzida pelo especialista na área e direcionada a leitores também da área. Caráter mais amplo de circulação: área de conhecimento específico e/ou comercial.	Objetiva divulgar o conteúdo de uma obra de forma a mostrar o valor da obra e despertar no leitor o interesse pela leitura ou não, pela compra, ou não. Tem como interlocutores professores e pesquisadores.	Contém dados originais da obra, apresentação do autor, e conteúdo principal seguidos de avaliação e indicação de áreas e especialistas de interesse.	Organiza-se predominantemente por sequências descritivas e argumentativas, podendo ocorrer outros tipos de sequências.
(2) resenha acadêmica produzida pelo aluno	Redução do texto-fonte às ideias principais ou particulares, acrescidas de comentário avaliativo do resenhador com o objetivo de ensino/aprendizagem, verificação da aprendizagem, avaliação de conteúdo e atividade de registro de leitura com fins de recuperar informações a posteriormente.	Produzida pelo aluno e direcionada ao professor. Circula no contexto acadêmico em situação de ensino / aprendizagem. Caráter mais restrito de circulação. Para Carvalho, (2004, p. 2) “As resenhas de livros propostas como uma atividade escrita para alunos de graduação caracterizam-se por servir como uma iniciação a um gênero acadêmico, a uma certa comunidade discursiva.”	Objetiva apresentar conteúdo de uma obra de forma a servir de suporte ao processo de ensino/aprendizagem. Tem o professor como interlocutor.	Contém dados originais da obra: autor, assunto, área de interesse e comentários avaliativos.	Organiza-se predominantemente por sequências descritivas e argumentativas, podendo ocorrer outros tipos de sequências.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<sup>25</sup> Por demarcarmos como parte da metodologia a análise dos períodos e sequências que compõem a RAD, registramos nesta coluna apenas dados referentes a esses aspectos.

A análise conduzida para investigar as características da resenha acadêmica, a fim de definir o conceito com o qual abordamos o gênero neste trabalho, levou-nos a considerar a resenha acadêmica como um gênero textual que se materializa a partir da produção de um texto-resumo de uma obra analisada, descrevendo-a minuciosamente, a partir de um ponto de vista. Se se objetiva apresentar uma produção acadêmica no sentido de incrementar o diálogo entre pesquisadores, professores dentre outros, configura-se como um gênero de circulação menos restrito em relação à resenha acadêmica produzida pelo discente. É, pois, um texto ao mesmo tempo, descritivo e avaliativo, podendo variar a prevalência de um sobre o outro, em face do objetivo do resenhista.

Uma questão de grande pertinência nos estudos da resenha acadêmica chama à discussão habilidades que nos remetem ao processo de leitura e compreensão textual. Nosso ponto de vista é o de que produzir tais textos não é uma atividade de transcrição de partes significativas do texto original. É um processo de retextualização que “envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, nos termos de (MATÊNCIO, 2003, p. 3).

Em outras palavras, não tratamos a retextualização como um processo mecânico<sup>26</sup>, uma vez que envolve operações linguísticas, textuais e discursivas, complexas, feitas pelo sujeito. Tais considerações nos levam a acatar o pensamento de Silva (2011, p. 9), ao afirmar não ser necessário apenas o conhecimento das especificidades do gênero resenha para produzi-lo, mas ao mesmo tempo, cabe ao autor a habilidade de “apresentar um ou mais textos-base, explicá-los, avaliá-los e analisá-los e, porventura, contribuir com sugestões e/ou críticas.” Partindo dessas colocações, devemos considerar que a compreensão do que se lê é fator essencial na produção de uma resenha. Isso porque, para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém deve inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. (MARCUSCHI, 2001, p. 47). Daí decorre, conforme Matêncio (2003, p. 47), que a não compreensão do texto-base acarreta problemas no “plano da coerência no processo de retextualização.”

Matêncio (2003) considera dever das disciplinas que se incumbem da leitura/escrita na universidade propor trabalhos em que essas disciplinas sejam vistas de forma integrada, podendo ocorrer numa única disciplina. Entretanto, há de focalizar as atividades de retextualização, considerando, sempre, para além da configuração dos textos que serão retextualizados.

---

<sup>26</sup> Oportuno aqui lembrar Marcuschi (2001, p. 48) ao afirmar que as atividades de retextualização, apesar de serem rotineiras e “altamente automatizadas”, não podem ser consideradas mecânicas. Ao repetirmos ou relatarmos o que ouvimos, “até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.”

Com efeito, a escrita de um texto adequado à situação discursiva vai exigir do acadêmico a apropriação de saberes relativos à função e forma do gênero resenha acadêmica. Ora, para tanto, devemos considerar que a natureza do gênero em questão está associada ao seu propósito comunicativo. É nesse sentido que trazemos as considerações de Schneuwly (2007, p. 27), para quem “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação.”.

A propósito da forma do gênero, é preciso considerar que não estamos nos reportando a uma estrutura rígida, inflexível; ao contrário, nossa posição alinha-se à de Bakhtin (1979), ao se referir a gênero como um enunciado de estrutura histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística *relativamente estável*, conforme já discutido neste trabalho. Essa instabilidade se reflete no fato de que, como fenômenos socioculturais, os gêneros são passíveis de mudanças. Não obstante essa flexibilidade do gênero, esse se manifesta mediante a língua na forma de textos e não como elementos linguisticamente isolados. Portanto, torna-se necessário considerar que os gêneros têm uma identidade e sua produção está condicionada a escolhas, que não são livres tampouco aleatórias, quanto ao léxico, ao grau de formalidade ou natureza dos temas. (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Sob esse prisma, Silva (2011, p. 36), reportando-se às ideias de Bakhtin, esclarece que, em alguns gêneros, tais como documentos oficiais, o produtor deve seguir o padrão que lhes é determinado. Ainda, ressalta, que não se dá de modo semelhante a produção da resenha, pois, nesse caso, o autor é chamado a se posicionar criticamente e o faz de modo mais explícito ou lança mão de modalizadores que suavizem a sua crítica.

Corroboramos com o que afirma Bazerman (1994, p. 81), em trabalho de observação das regularidades dos gêneros, vistos como ação social. Para o pesquisador, determinado gênero existe na medida em é reconhecido pelo usuário como tal. Ainda deixa entrever em suas conclusões que um gênero passa a ter *status* e valor social se sua forma textual for identificada como característica de um tipo. Nesse caso, o gênero tem determinada força. Falamos de “formas culturais e cognitivas de ação,” não de modelos marcados, de estruturas rígidas. (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Portanto, entendemos, com Decat (2010, p. 21), “que o gênero textual é que vai determinar a forma como as partes se arranjam para formar um texto.” Por essas razões, a hipótese do trabalho baseia-se na concepção de que o autor constrói e organiza o seu texto, no caso a RAD, tomando decisões para cumprir um determinado objetivo. Assim, tendo em vista a apresentação das regularidades do gênero, pode-se determinar o arranjo de suas partes.

Essas considerações levam-nos a **definir a resenha acadêmica de divulgação como um gênero textual que se materializa a partir da produção de um texto-resumo de uma obra analisada, descrevendo-a a partir de um ponto de vista. Esse gênero objetiva apresentar uma produção acadêmica no sentido de incrementar o diálogo entre pesquisadores. Dessa forma, podemos considerá-lo como um gênero em que o leitor e o produtor do texto têm objetivos convergentes. O primeiro busca informações e o segundo “fornece uma opinião crítica sobre determinado livro”** (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 27-28).

### 1.7 A RST e suas possibilidades

Entrar em contato com a teoria da RST foi fundamental, a fim de empreendermos uma análise nas RAD, veiculadas em revistas científicas, com o objetivo de traçar a identidade do referido gênero, no que diz respeito às regularidades das relações que predominam em sua construção. A esse respeito, Decat (2010) considera que a RST oferece subsídios, em um trabalho de descrição de textos, para explicar as razões que levaram o autor a produzir e organizar seu texto de uma forma e não de outra e, conseqüentemente, favorece a compreensão textual.

A RST partiu de um trabalho de investigação em geração automática de texto, ou seja, originou-se da necessidade de se criar um programa de computação capaz de gerar um texto sem a interferência das competências linguísticas. A fim de atingir tais objetivos, uma equipe de investigação da Ciência da Informação, da Universidade da Califórnia na costa-oeste noreteamericana, propôs pesquisar sobre a geração operação automática do texto. Desse estudo resultou a *Rethorical Struture Theory*/Teoria da Estrutura Retórica – RST - (1988).

Os teóricos Mann & Thompson (1983, 1985, 1987a, 1987b, 1988) e Matthiessen & Thompson (1988) e também Mann, Matthiessen & Thompson (1992), principais estudiosos da RST, são filiados a um grupo de funcionalistas norte-americano, que apresentam pesquisas ligadas ao estudo da relação entre gramática e discurso, sob o foco pragmático do funcionamento das línguas. Quanto à RST, torna-se importante informar que se trata de uma teoria constituída por um aparato teórico de natureza descritiva, cujo objeto de estudo é a organização dos textos e a caracterização das relações retóricas<sup>27</sup> que se estabelecem entre suas partes. Importa ainda, esclarecer que o termo retórica foi utilizado para se referir, apenas,

---

<sup>27</sup> O termo retórica empregado neste estudo não se refere à disciplina *retórica* que objetiva o ensino das habilidades de falar em público de maneira persuasiva.

à organização que um texto apresenta entre as partes que o compõem. Entretanto, conforme Decat (2014)<sup>28</sup>, consideramos que, embora a expressão *retórica* não se refira à retórica clássica de Aristóteles, associa-se a essa última, na medida em que uma teoria do texto ou do discurso tem como base outras teorias que os consideram como uma instância da argumentação.

Cabe aqui um parêntese, para explicarmos sobre a origem dos estudos da RST, no Brasil. Segundo Decat (2014), essa teoria foi por ela introduzida em nosso país, a partir de seus estudos de doutoramento,<sup>29</sup> depois da veiculação do primeiro texto sobre a RST, produzido pelos autores Willian C. Mann e Sandra A. Thompson (1983), intitulado *Relational Proposition in discourse*.

Convém lembrar que a referida teoria trata das relações retóricas tanto no nível discursivo quanto no nível gramatical (combinação entre as orações). Essa constatação aponta para a ideia de que a RST está filiada aos estudos da Linguística Funcional. A esse respeito, Antonio (2009, p. 65), informa-nos que a teoria foi “desenvolvida no âmbito de duas teorias funcionalistas: a Gramática Sistemico-Funcional de Halliday e o funcionalismo da Costa-Oeste dos Estados Unidos.”

Em nosso estudo, interessa-nos a RST do ponto de vista da Linguística Moderna, que busca explicação para a coerência de um texto. Mathiessen e Thompson (1988) afirmam que as relações retóricas que se estabelecem no nível discursivo organizam desde a coerência dos textos até a combinação entre orações.

Considerando-se que o texto não é um amontoado de frases e sim de relações que se combinam de maneira coerente, a RST postula que proposições implícitas, chamadas de *proposições relacionais*, emergem do conteúdo proposicional, como resultado da combinação de partes de um texto. A identificação de uma determinada relação não depende da presença de aspectos morfológicos ou sintáticos, mas diz respeito aos aspectos semântico e pragmático.

Nessa perspectiva teórica, as relações que se estabelecem podem se manifestar na microestrutura (entre as orações) e/ou na macroestrutura textual (entre porções maiores). Em uma análise textual feita a partir dos pressupostos teóricos da RST, entende-se que as relações desempenham funções que constituem dois grupos: (i) funções que dizem respeito ao assunto e que têm como efeito levar o destinatário ao reconhecimento da relação. Desse grupo fazem

---

<sup>28</sup> Conferência de abertura proferida pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Beatriz Nascimento Decat, por ocasião do *Seminário de estudos sobre DISCURSO e ARGUMENTAÇÃO* (SEDiAR, 2014), realizado na Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>29</sup> Tese defendida em 1993, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título de *Leite com manga, morre!* da hipotaxe adverbial no português em uso.

parte as relações de elaboração, circunstância, solução, causa, resultado, propósito, condição, interpretação, meio, avaliação, reafirmação, resumo, sequência e contraste; (ii) funções que objetivam aumentar a inclinação do enunciatório a agir de acordo com o que é expresso pelo conteúdo do núcleo, também acreditar no conteúdo do núcleo, bem como aceitar esse conteúdo. As relações que compõem esse segundo grupo são: motivação, antítese, fundo, competência, evidência, justificativa, concessão e preparação.

Ainda de acordo com Mann e Thompson (1987a; 1987b), as proposições relacionais são definidas no âmbito textual por serem o resultado da combinação das partes do texto. Portanto, conforme afirmamos, anteriormente, o fenômeno das proposições relacionais é *combinacional* e essa combinação pode se dar por grupos organizados de orações, ou outras porções de texto (*span*), ocorrendo entre elas uma relação hierárquica manifestada de diferentes formas. Decat (2011), ao citar Mann & Thompson (1983), aborda o assunto da seguinte maneira:

[Proposição relacional é] uma **relação implícita** que constitui, por um lado, a informação transmitida pelo texto (e construída pelo usuário da língua); e, por outro, é um fenômeno de combinação, definido nas duas partes do texto, permitindo perceber a relação entre essas partes, qualquer que seja a natureza (DECAT, 2011, p. 138). (Destaque da autora).

Percebemos tratar-se de uma teoria que não se contenta apenas em considerar o fenômeno da combinação entre as partes de um texto, mas que instaura, ainda, a figura do interlocutor como responsável pelas escolhas, com vistas ao destino interpretativo do texto e aos objetivos do produtor. Portanto, as relações podem ser descritas com base na intenção comunicativa do falante/escritor e na avaliação que ele faz de seu interlocutor, o que reflete as escolhas/opções do usuário da língua para a organização de seu discurso. As considerações de Giering (2009), ao afirmar que o produtor do texto opta por uma determinada relação levando em conta a sua “funcionalidade”, evidenciam isso. Essa afirmação é explicada pela pesquisadora a partir do pensamento de que há uma característica comum a todas as relações retóricas: “categorias de efeitos a serem produzidos no leitor.” (GIERING, 2009, p.73). Nesse caso, o leitor, a partir do seu julgamento, estabelece o tipo de relação existente entre as unidades textuais, atribuindo papel e intenção a cada unidade informacional do texto.

A unidade de informação é definida por Chafe (1980), citado por Decat (2010, p. 233), como “jatos de linguagem” ou “blocos de informação” que podem corresponder ou não a uma oração, ou, ainda, uma porção textual que constitua uma unidade de informação. Nesse caso, esses “jatos de linguagem” contêm a informação necessária para o momento da

interação. Não é o caso de entender que o sentido reside no bloco de informação. Antunes (2009, p. 126) pontua não existir texto que não traga algum elemento de novidade, isso porque não falamos para dizer o óbvio. Assim, em um texto sempre encontramos algo de novo. Na esteira dessas ideias, referimo-nos, pois, à informatividade entendendo-a como o “grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta” e como um dos fatores que apontam para os critérios que nos permitem dizer da adequação, da qualidade ou da sua relevância de uma produção oral ou escrita. (ANTUNES, 2009, p. 125).

A partir do exposto até aqui, afirmamos que a adoção da RST nos possibilita analisar a organização textual como um conjunto de processos. (MANN & THOMPSON 1985).

Em vista disso, constatamos que o produtor pode organizar seu texto a partir de opções que estão relacionadas aos objetivos comunicativos. Isso aponta para o aspecto organizacional do discurso. Dessa consideração depreende-se, conforme Mann e Thompson (1988), que, ao definir uma relação, o analista baseia-se em julgamentos de plausibilidade, uma vez que não há como estabelecer contato com o produtor do texto nem com o seu interlocutor.

Portanto, nessa linha de ideias, reafirmamos, segundo advogam, ainda, Mann e Thompson (1988), que a combinação de orações reflete a forma como o discurso foi organizado.

No sentido de esclarecer tais considerações, podemos dizer, por exemplo, que há porções sinalizadoras dos objetivos centrais do escritor enquanto que outras sinalizam os objetivos suplementares ou subordinados ao objetivo central. Aceito isso, há de se considerar que uma rede de relações pode ter prevalência em determinado gênero. Assim, conforme entende Adam (1999), a organização retórica macroestrutural de um texto caracteriza um gênero.

Mediante essas considerações, apresentamos nos quadros 4, 5 e 6 um esboço das ideias propostas pela RST. Trata-se de informações fundamentais para melhor operacionalização dos pressupostos que balizam essa teoria.




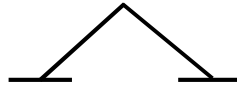
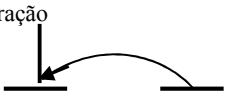
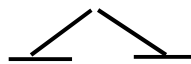

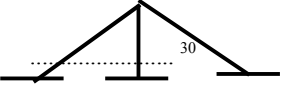
**QUADRO 4 - RST: pressupostos teóricos**

RST: teoria descritiva	Pressupostos teóricos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principais pesquisadores: Mann e Thompson (1983); Matthiessen e Thompson (1988); Mann, Matthiessen e Thompson (1992)</li> <li>• Objeto de estudo: a organização dos textos.</li> <li>• Objetivo: descrever as relações estabelecidas entre as partes do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de grupos organizados de orações, formam-se os textos.</li> <li>• As chamadas proposições relacionais- proposições implícitas – são relações que se estabelecem entre as partes de um texto, além do conteúdo proposicional explícito veiculado pelas orações de um texto.</li> <li>• As <i>porções de texto</i> se relacionam entre si hierarquicamente e de várias formas.</li> <li>• A descrição das relações estabelecidas entre <i>porções de texto</i> é baseada em julgamentos de plausibilidade tendo como base o objetivo comunicativo do enunciador, bem como a avaliação que o enunciador faz do enunciatário.</li> <li>• A partir das relações estabelecidas entre as orações, é possível perceber as escolhas do enunciador tendo em vista a organização do texto e os conceitos apresentados.</li> <li>• A teoria apresenta quatro tipos de elementos pelos quais as relações são estabelecidas: relações, esquemas, aplicações de esquemas e estruturas.</li> </ul>

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Mann e Thompson (1988).

**QUADRO 5 – Tipos de elementos por meio dos quais as relações retóricas são estabelecidas**

Relações	Esquemas	Aplicações dos esquemas	Estruturas
<ul style="list-style-type: none"> <li>As condições que ligam duas porções de texto são definidas pelas relações.</li> <li>A definição de uma relação é feita com base em quatro condições:               <ol style="list-style-type: none"> <li>restrições sobre o núcleo;</li> <li>restrições sobre o satélite;</li> <li>restrições sobre a combinação entre o núcleo e o satélite;</li> <li>efeito.</li> </ol> </li> <li>Tipos de relações quanto à organização:               <p><i>núcleo-satélite:</i> uma porção do texto (S - satélite) é ancilar da outra (N - núcleo).</p>  <p><i>multinucleares:</i> uma porção do texto não é ancilar da outra, sendo cada porção um núcleo distinto.</p>  <p>Importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a maioria das relações que se estabelecem é do tipo <i>núcleo-satélite</i>.</li> <li>a definição da relação obedece ao critério de plausibilidade.</li> </ul> <p>uma lista de aproximadamente 32 relações foi estabelecida por Mann &amp; Thompson (1988), embora não seja considerada fechada, uma vez que outras relações podem ser inseridas a esse rol.</p> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especificam o modo como as porções do texto se combinam.</li> </ul> <p>Tipos de esquema:</p> <p>elaboração</p>  <p>contraste</p>  <p>lista</p>  <p>sequência</p>  <p>Linhas horizontais: representam as porções de texto;</p> <p>Linhas verticais: representam os núcleos;</p> <p>Linhas curvas: representam as relações estabelecidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A aplicação dos esquemas em um texto não segue a padrões pré-estabelecidos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ núcleo e satélite não têm ordem fixa de manifestação;</li> <li>✓ as relações, partes de um esquema, podem ser aplicadas quantas vezes forem necessárias;</li> <li>✓ as relações individuais são opcionais em esquemas multi-relacionais, porém uma das relações deve ser estabelecida, mesmo que sendo apenas uma.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A estrutura retórica do texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ definida a partir das redes de relações estabelecidas entre as porções de texto sucessivamente maiores;</li> <li>✓ representada por meio de um diagrama arbóreo;</li> </ul> </li> <li>é funcional: baseia-se na função que as porções do texto assumem tendo em vista o objetivo global do texto e o seu enunciatário.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mann e Thompson (1988).

<sup>30</sup> A fim de estabelecer diferença entre o registro da relação de lista e da relação de sequência, Decat (2010) sugere a adoção da linha pontilhada entre as porções de texto.

## QUADRO 6 - Definições das relações de apresentação<sup>31</sup>

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Antítese	em N: A tem atitude positiva face a N	N e S estão em contraste (cf. a relação de Contraste); devido à incompatibilidade suscitada pelo contraste, não é possível ter uma atitude positiva perante ambas as situações; a inclusão de S e da incompatibilidade entre as situações aumenta a atitude positiva de L por N	A atitude positiva do L face a N aumenta
Concessão	em N: A possui atitude positiva face a N em S: A não afirma que S não está certo	A reconhece uma potencial ou aparente incompatibilidade entre N e S; reconhecer a compatibilidade entre N e S aumenta a atitude positiva de L face a N	A atitude positiva de L face a N aumenta
Elaboração	em N: apresenta uma ação de L (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N	A compreensão de S por L aumenta a capacidade potencial de L para executar a ação em N	A potencial capacidade de L para executar a ação em N aumenta
Evidência	em N: L pode não acreditar em N a um nível considerado por A como sendo satisfatório em S: L acredita em S ou considera-o credível	A compreensão de S por L aumenta a crença de L em N	A crença de L em N aumenta
Fundo	em N: L não compreende integralmente N antes de ler o texto de S	S aumenta a capacidade de L compreender um elemento em N	A capacidade de L para compreender N aumenta
Justificação	nenhuma	A compreensão de S por L aumenta a sua tendência para aceitar que A apresente N	A tendência de L para aceitar o direito de A a apresentar N aumenta
Motivação	em N: N é uma ação em que L é o ator (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N	A compreensão de S aumenta a vontade de L para executar a ação em N	A vontade de L para executar a ação em N aumenta
Preparação	nenhuma	S precede N no texto; S tende a fazer com que L esteja mais preparado, interessado ou orientado para ler N	L está mais preparado, interessado ou orientado para ler N
Reformulação	nenhuma	em N + S: S reformula N, onde S e N possuem um peso semelhante; N é mais central para alcançar os objetivos de A do que S	L reconhece S como reformulação
Resumo	em N: N deve ser mais do que uma unidade	S apresenta uma reformulação do conteúdo de N, com um peso inferior	L reconhece S como uma reformulação mais abreviada de N

Fonte: Mann, W. C. Introdução à teoria da estrutura retórica. 2005. Disponível em: <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html> > Acesso em: 5 jul. 2015.

<sup>31</sup> Outros pesquisadores propuseram a inserção de novos tipos de proposições relacionais. Podemos citar: Carlson e Marcu (2001) relação de modo; Pardo (2005) relação de comparação e relação de conclusão; Correia (2011) relação de adição e Caixeta (2014) relação conjuntiva. Por essa razão, na atualidade, temos mais de cem tipos de tipos de relações.

**QUADRO 7 - Definições das relações de conteúdo**

<b>Nome da relação</b>	<b>Condições em S ou N, individualmente</b>	<b>Condições em N + S</b>	<b>Intenção do A</b>
Alternativa (anti-condicional)	em N: N representa uma situação não realizada em S: S representa uma situação não realizada	realização de N impede a realização de S	L reconhece a relação de dependência de impedimento que se estabelece entre a realização de N e a realização de S
Avaliação	nenhuma	em N + S: S relaciona N com um grau de atitude positiva de A face a N	L reconhece que S confirma N e reconhece o valor que lhe foi atribuído
Causa involuntária	em N: N não representa uma ação voluntária	S, por outras razões que não uma ação voluntária, deu origem a N; sem a apresentação de S, L poderia não conseguir determinar a causa específica da situação; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S	L reconhece S como causa de N
Causa voluntária	em N: N constitui uma ação voluntária ou mesmo uma situação possivelmente resultante de uma ação voluntária	S poderia ter levado o agente da ação voluntária em N a realizar essa ação; sem a apresentação de S, L poderia não perceber que a ação foi suscitada por razões específicas ou mesmo quais foram essas razões; N é mais importante do que S para cumprir os objetivos de A, na criação da combinação N-S	L reconhece S como a causa da ação voluntária em N
Circunstância	em S: S não se encontra não realizado	S define um contexto no assunto, no âmbito do qual se pressupõe que L interprete N	L reconhece que S fornece o contexto para interpretar N
Condição	S: S apresenta uma situação hipotética, futura, ou não realizada (relativamente ao contexto situacional de S)	Realização de N depende da realização de S	L reconhece de que forma a realização de N depende da realização de S (continua)

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Condição inversa	nenhuma	S afeta a realização de N; N realiza-se desde que S não se realize	L reconhece que N se realiza desde que S não se realize
Elaboração	nenhuma	S apresenta dados adicionais sobre a situação ou alguns elementos do assunto apresentados em N ou passíveis de serem inferidos de N, de uma ou várias formas, conforme descrito abaixo. Nesta lista, se N apresentar o primeiro membro de qualquer par, então S inclui o segundo: conjunto :: membro abstração :: exemplo todo :: parte processo :: passo objeto :: atributo generalização :: especificação	L reconhece que S proporciona informações adicionais a N. L identifica o elemento do conteúdo relativamente ao qual se fornece pormenores
Incondicional	em S: S poderia afetar a realização de N	N não depende de S	L reconhece que N não depende de S
Interpretação	nenhum	em N + S: S relaciona N com várias ideias que não se encontram directamente relacionadas com N, e que não estão relacionadas com a atitude positiva de A	L reconhece que S relaciona N com várias ideias que não se encontram relacionadas com o conhecimento apresentado em N
Método	em N: uma atividade	S apresenta um método ou instrumento que tende a aumentar as probabilidades de realização de N	L reconhece que o método ou instrumento de S tende a aumentar as probabilidades de realização de N
Propósito	em N: N é uma atividade; em S: S é uma situação que não se encontra realizada	S será realizado através da atividade de N	L reconhece que a atividade em N se inicia para realizar S
Resultado involuntário	em S: S não representa uma ação voluntária	N causou S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S	L reconhece que N poderia ter causado a situação em S (continua)

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Resultado voluntário	em S: S constitui uma situação ou ação voluntária possivelmente resultante de uma ação voluntária	N pode ter causado S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objetivos de A do que a apresentação de S	L reconhece que N pode ser uma causa da ação ou situação em S (continua)
Solução	em S: S apresenta um problema	N constitui uma solução para o problema apresentado em S	L reconhece N como uma solução para o problema apresentado e em S

Fonte: Mann, W. C. Introdução à teoria da estrutura retórica. 2005. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>> Acesso em: 5 jul. 2015.

### QUADRO 8 - Definições das relações multinucleares

Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção de A
Conjunção	Os elementos unem-se para formar uma unidade onde cada um dos elementos desempenha um papel semelhante	L reconhece que os elementos inter-relacionados se encontram em conjunto
Contraste	Nunca mais de dois núcleos; as situações nestes dois núcleos são (a) compreendidas como sendo as mesmas em vários aspectos (b) compreendidas como sendo diferentes em alguns aspectos, e (c) comparadas em termos de uma ou mais destas diferenças	L reconhece a possibilidade de comparação e a(s) diferença(s) suscitadas pela comparação realizada
Disjunção	Um dos elementos apresenta uma alternativa (não necessariamente exclusiva) à(s) outra(s)	L reconhece que os elementos inter-relacionados constituem alternativas
Junção	nenhuma	nenhuma
Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através de uma relação de Lista	L reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados
Reformulação multi-nuclear	Um elemento constitui, em primeiro lugar, a repetição de outro, com o qual se encontra relacionado; os elementos são de importância semelhante aos objetivos de A	L reconhece a repetição através dos elementos relacionados
Sequência	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos

Fonte: Mann, W. C. Introdução à teoria da estrutura retórica. 2005. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>> Acesso em: 5 jul. 2015.

Examinemos agora, as condições sob as quais é possível definir uma relação. Tomemos como exemplo a **resenha 2**, objeto de nossa análise<sup>32</sup>. Na parte final do texto, a palavra *Bibliografia* aparece como um título, seguida de quatro referências de obras utilizadas pelo resenhista. Consideramos que o título *Bibliografia* prepara o leitor para o que ele terá acesso a seguir. A numeração diz respeito ao número de cada porção textual em que a resenha

<sup>32</sup> A análise completa da resenha 2 é apresentada, mais adiante, na sessão 3.1.2.

foi dividida, perfazendo um total de 28. Nesse exemplo, o texto é composto por (28) porções. As partes (27), satélite da relação e (28), o núcleo representam, respectivamente, *Bibliografia* e registro das obras. Segundo a análise a partir dos pressupostos da RST, trata-se da relação de **preparação**, cuja representação é a seguinte

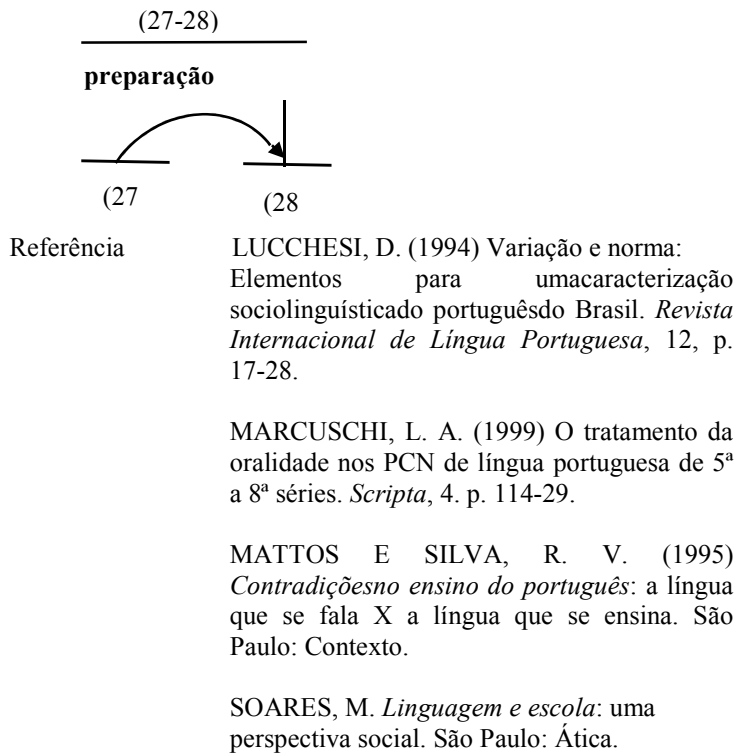


FIGURA 1 – Diagrama arbóreo da relação preparação.  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Posto isso, no que tange a este trabalho, sinalizamos que propomos analisar em resenhas acadêmicas dois pontos-chave. O primeiro ponto diz respeito à sua organização retórica à luz do conceito de proposições relacionais, advindo da Teoria da Estrutura Retórica dos Textos. (MANN e THOMPSON, 1988). Isso quer dizer que voltamos o nosso olhar para a estrutura retórica do texto em termos de relações que são estabelecidas na resenha acadêmica de divulgação. Nesse sentido, decidimos verificar as regularidades das relações presentes no gênero de modo a definir a sua estrutura. Tornou-se ainda relevante verificar as opções do produtor ao organizar o seu discurso tendo em vista a sua intencionalidade, a fim de garantir a interação com o leitor previsto. O segundo ponto refere-se à organização do plano de texto do referido gênero, tendo em vista a ocorrência das sequências, conforme estudadas por Adam (2008). O fato de assumirmos essas posições teóricas apresentadas nos possibilitou considerar

que nossas conclusões poderão servir de norte para um processo de reflexão sobre as especificidades que cercam a produção do gênero resenha acadêmica para fins de divulgação. A importância da escolha de uma teoria, conforme sinaliza Marcuschi (2001, p. 21), está no fato de que sem ela, “não haverá sequer um problema, de modo que mesmo quando não explicitamos que teoria seguimos, estamos seguindo alguma teoria explicitável.”

Ainda que este trabalho não esteja voltado especificamente ao ensino/aprendizagem, *saltam-nos aos olhos* as considerações de Mann (2000), a partir de Giering (2009) ao afirmar que a RST “tem grande potencial para ser a base de um programa de preparação para futuros professores de redação”. E a autora complementa atribuindo à teoria papel de “grande auxiliar tanto para a leitura como para a produção de textos.” (GIERING 2009, p. 74).

Por fim, refletindo ainda sobre os julgamentos de plausibilidade, consideramos oportuno abrir um espaço para tecermos algumas considerações que podem esclarecer esse critério.

### 1.7.1 Plausibilidade<sup>33</sup>

Começamos por indagar: em que se funda o critério da plausibilidade? Ao se analisar um texto, quando se postula que tal relação é plausível em detrimento de outra, que fatores norteiam a escolha do analista?

Resolvemos, então, para efeito de esclarecimento, revisitar a visão de alguns estudiosos que adotam o modelo da RST, conforme apresentamos a seguir.

Cada campo de definição de uma relação específica juízos particulares que o analista do texto deve fazer na construção da estrutura da RST. Uma vez que o analista tem acesso ao texto, tem conhecimento do contexto em que foi escrito, e compartilha convenções culturais do escritor e dos leitores esperados, mas não tem acesso direto ao produtor do texto, nem dos leitores, deve prevalecer o julgamento da plausibilidade em vez de juízos de valor.<sup>34</sup> (MANN, MATTHIESSEN E THOMPSON, 1989, p. 15).

<sup>33</sup> Parte da seção plausibilidade compõe um texto produzido por mim em parceria com Maria Risolina de Fátima Ribeiro Correia, em 2014.

<sup>34</sup> “Each field of a relation definition specifies particular judgments that the text analyst must make in building the RST structure. Since the analyst has access to the text, has knowledge of the context in which it was written, and shares the cultural conventions of the writer and the expected readers, but has no direct access to either the writer or other readers, judgments about the writer or readers must be plausibility judgments rather than judgments of certainty.” (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1989, p. 15). Tradução de nossa responsabilidade.



A identificação das relações pelo analista se baseia em julgamentos funcionais e semânticos, que buscam identificar a função de cada porção de texto e verificar como o texto produz o efeito desejado em seu possível receptor. Esses julgamentos são de plausibilidade (...). (ANTONIO, 2009, p. 77).

A RST atribui papel e intenção a cada unidade de informação do texto, tendo em vista o que o leitor julgar verdadeiro, a fim de estabelecer relações entre unidades textuais. (GIERING, 2009, p. 62).

O analista pressupõe esse efeito [efeito que as relações produzem] a partir das considerações sobre as possíveis finalidades do produtor textual, sobre as plausíveis suposições do produtor a respeito do leitor, e sobre o seu conhecimento de determinados padrões proposicionais em relação ao conteúdo do texto. (FUCHS e GIERING, 2008, p. 228).

Ampliando o recorte proposto nesta parte do trabalho, e sem perder de vista o nosso foco, comprovamos que as afirmativas apresentadas concentraram suas explicações no fato de que cabe ao leitor/analista/ anotador a tarefa de determinar se uma relação é plausível ou não. Antonio (2009) afirma, conforme proposto pela RST, que os julgamentos têm como base os critérios funcionais e semânticos. Pelos dizeres de Giering (2009), o leitor lança mão da intenção do autor para determinar que um tipo de relação tem estatuto de verdade, enquanto outro não pode ser aceito. Ressalta-se, pois, nesse caso, como na citação de Antonio, a importância da função, o que retoma a ideia defendida por nós de que língua só se concretiza em situações de atuação social e através de práticas sociais. Ainda Fuchs e Giering (2008) inserem em suas explicações o conhecimento de determinados padrões proposicionais que é esperado do leitor, a fim de que ele possa nomear adequadamente determinada relação de um texto. Entendemos que *padrões proposicionais* equivalem ao que Bakhtin (1979) chama de *construção composicional* própria dos textos pertencentes a determinado gênero, quando esse autor comenta sobre as três dimensões indissociáveis a que os gêneros estão submetidos.

O destaque, evidentemente, fica por conta de Mann, Matthiessen e Thompson (1992), precursores da teoria, que nos apresentam pontos esclarecedores a respeito da plausibilidade. Ou seja, há índices que podem sinalizar para o analista possibilidades de relação, caso ele leve em conta o contexto, aspectos culturais e o público a que se destina o texto. A propósito, vale a pena lembrar que, ao falarmos nos fundamentos e práticas da análise de textos, referimo-nos à leitura, à produção de sentido. Embora pareça óbvio, talvez nem seja tanto, consideramos importante (re)lembrar aspectos concernentes à leitura quando dizemos de plausibilidade, de juízo e de intencionalidade.

Esses pontos fazem-nos retomar aspectos já discutidos anteriormente nesse texto, quando apresentamos a consideração de que um texto não é um conjunto de frases, por essa razão ele exige um estudo específico, conforme nos lembra Antunes (2010).

Destacando a importância do contexto e entendendo a sua relação com aspectos culturais, ainda é Antunes (2010, p. 58) que nos convoca a deixar de lado a prática tão comum de analisar “frases soltas, inventadas, frases artificiais, sem contextos reais (...)” A autora justifica suas postulações afirmando que embora possa parecer que ela esteja trazendo à discussão uma espécie de “chuva molhada”, quer dizer, um assunto que é do domínio de todos, “parece apenas”, pois há muitas propostas vistas por ela nesse sentido.

Referindo-se à leitura na concepção interacional (dialógica), Koch e Elias (2008, p. 11) também tecem considerações importantes para nós quando trazemos em discussão a *plausibilidade*. Segundo elas, há em um texto variedade de implícitos dos mais diversos tipos. Esses só podem ser percebidos “quando se tem, como pano de fundo o contexto<sup>35</sup> sociocognitivo dos participantes da interação.”

É fato que nenhum texto acontece no vazio, sem uma finalidade, sem que se tenha um objetivo. Assim, considerar a figura do possível leitor, ao se analisar um texto, conforme sinalizam Mann, Matthiessen e Thompson (1989), é importante. Isso porque, ao escolher uma relação em detrimento de outra, deve-se levar em conta a figura do autor, seus propósitos, que podem ser os mais variados, como convencer, relatar, expor, explicar, entre outros, atentando, inclusive, para o fato de que esses propósitos “não são excludentes.” Essa ressalva vem de Antunes (2010, p. 70), ao explicar que podemos relatar um fato com o objetivo de convencer alguém. Nunca é demais lembrar que sem destinatário não há escrita, bem como sem produtor não há leitura. Portanto, escrever [e ler], “na perspectiva da interação, só pode ser uma atividade cooperativa.” (ANTUNES, 2005, p. 29). A esse respeito recordamos das palavras de Eco que define o texto “como uma máquina preguiçosa que exige do leitor um renhido trabalho cooperativo para preencher espaços de *não-dito* ou *já-dito* que ficaram, por assim dizer, em branco.” (ECO, 1988, p. 39). (Destaque do autor).

Se há, pois, uma proposta de parceria entre autor e leitor mediados pelo texto, a leitura é uma proposta de produção/construção de sentidos. Entram em jogo nessa operação, por parte do leitor, o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento

---

<sup>35</sup> Koch e Elias (2008) lançam mão da metáfora do *iceberg* para explicar o conceito de contexto adotado pela Linguística Textual. O explícito é a pequena superfície à flor da água. O implícito é a imensa superfície subjacente. É ele que fundamenta a interpretação. O contexto é o *iceberg*, “como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de uma forma ou de outra, contribui para ou determina o contexto.” (KOCH, 2008, p. 59).

referente aos modelos globais dos textos (regularidades da construção dos gêneros e tipos textuais) e o conhecimento sócio-interacional.

E, nesse caso, recorreremos novamente a Koch e Elias (2008) para lembrar ser possível a pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto. Se destacada a concepção de leitura como atividade, tendo por base a interação autor-texto-leitor, é possível considerar o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade, pela razão de que leitores podem possuir diferentes graus de conhecimentos, diferentes vivências, diferentes competências textuais ao lidar com a materialidade linguística do texto. Por essa razão, a teórica fala da produção de sentido para “um texto”, e não “do” texto.

Assim, para produzir um sentido para o texto, é preciso compreendê-lo. A noção de compreensão com a qual trabalhamos se distancia da que a considera como decodificação, uma vez que demarcamos o lugar de onde falamos como sendo aquele que entende a língua como atividade. Marcuschi (2010, p. 248), abordando o assunto “Processo de compreensão”, apresenta a inferência como uma das noções centrais numa teoria de compreensão. Para defender a sua posição, o pesquisador explica que as inferências funcionam como “provedoras de contexto integrador para as informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. E acrescenta que elas agem “como estratégias embutidas no processo.” Referindo-se a uma definição de inferência, o autor cita Rickheit, Schnotz & Strohner (1985, p. 8) que a entendem como “geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto.” Em outras palavras, o leitor/ouvinte/falante, a partir de uma informação textual e considerando determinado contexto, constrói uma nova representação semântica.

Em decorrência dessas considerações, ainda nos pareceu razoável consultar em dicionário o significado dos verbetes *inferência* e *plausibilidade*. Isso porque pretendíamos verificar traços que pudessem aproximar os dois conceitos, por entendermos que o critério da plausibilidade, empregado na identificação das proposições relacionais, pode estar ancorado na capacidade que o leitor tem de fazer inferências.

**1. Plausibilidade.** [De *plausível* + (i)dade, seg. o padrão erudito.] S.f. Qualidade de plausível (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2004, p. 1579).

**1.1 plausível** [Do lat. *Plausibile*.] **Adj. 2 g. 1.** Que merece aplauso: “os modernos teóricos da Poesia são às vezes muito engenhosos e fazem esforços plausíveis para o

cabal assédio da criação poética.” (Eduardo Frieiro, *Torre de papel*, p. 111.)  
 2. Razoável, aceitável, admissível. (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2004, p. 1579).

- 2. inferência** [Do lat. Med. *inferencia*] **S.f.** Ato ou efeito de inferir; indução, dedução dedução<sup>36</sup>, conclusão, ilação. **2. Lóg.** Passagem da premissa à conclusão (...). (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2004, p. 1101-1102).

Percebemos pelos significados dos verbetes que, antes de considerar se uma relação é plausível ou não, o analista deverá realizar algumas ações como deduzir pelo raciocínio, inferir, admitir uma verdade e tirar conclusões, o que comprova ser a inferência importante habilidade do leitor ao se falar em compreensão de um texto.

Acatando um dos pressupostos da RST, de que a definição de uma relação retórica acha-se calcada em julgamentos de plausibilidade, pois o analista não tem acesso ao produtor do texto nem ao seu interlocutor, entendemos que o leitor, como um dos sujeitos da interação, participa ativamente, no dizer de Antunes (2003, p. 67), “buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor”, a apontar uma relação, inferir, tirar conclusões, até chegar a uma definição que possa ser considerada plausível, aceita.

Em decorrência dessa postura, não podemos considerar que toda e qualquer *definição* se encaixe a partir de uma análise textual. Admitimos com Possenti (1999) que a leitura errada existe, apesar de não podermos determinar, conforme Marcuschi (2010, p. 257), o número possível de compreensões de determinado texto. Mas há, sim, leituras impossíveis e que não são respaldadas pelo texto.

Sob essa ótica, ressaltamos a importância do critério de plausibilidade associado aos conceitos de leitura e de produção de sentido/compreensão, ao se determinar um tipo de relação presente em um texto, a partir dos pressupostos da RST. Assim é que as compreensões acontecem a partir de um trabalho de parceria entre os produtores e receptores em situações reais de uso da língua.

Na verdade, consoante pontuamos anteriormente, sabemos que nomear uma relação não se trata de expediente fácil. Vez por outra, vemo-nos diante de determinadas análises que exigem de nós cuidado e reflexões. A esse respeito, consideramos pertinentes as observações

---

<sup>36</sup> Marcuschi (2010, p. 255) apresenta 12 tipos de operações de inferências. A primeira delas é a *dedução* definida, como “reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente.” Para informações mais detalhadas a respeito da inferência, consulte-se o capítulo três de Marcuschi (2010, p. 227-260).

de Zanini, Nilsson e Giering (2004, p. 2), no artigo *As vias de continuidade em artigos de opinião autorais*, as quais transcrevemos a seguir.

As observações feitas sobre os textos apresentaram, na maioria das vezes, coincidências no que diz respeito à possível escolha das relações feitas pelo produtor, não havendo, então, discrepâncias. Por vezes, ocorreu de um observador optar pela relação de Justificativa e outro pela de Evidência, ambas relações de via Apresentativa. Os dois, portanto, chegaram à conclusão de que o produtor precisou expor argumentos concretos para sustentar a sua posição, característica comum das relações. Coube ao grupo, neste momento, discutir as duas possibilidades e chegar a um consenso sobre a relação que se registraria ao final da análise. (ZANINI; NILSSON; GIERING 2004, p. 2).

O fator que mais gerou discussão entre os anotadores foi a escolha de relações. Conforme Mann e Thompson (1998), pode haver mais de uma alternativa de análise para um texto. Afinal, o papel do analista é fundamental em todas as etapas da análise, e envolve mais do que o conhecimento das categorias de análise (relações e processos de segmentação de estruturação) (...). (FUCHS; GIERING, 2008, p. 231).

Seguindo o raciocínio de Fuchs e Giering (2008), a respeito do papel do analista, Antunes (2010) ressalta que a partir da análise de textos buscamos desenvolver a capacidade “de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas.” Na visão da autora, isso envolve a produção/circulação de “**textos-em-função**” (ANTUNES, 2010, p. 51). (Destaque da autora.)

Fica evidente, a partir dos pontos levantados até aqui, que o analista precisa ampliar as suas capacidades de compreensão textual, no sentido de saber o que faz quando se dispõe a processar as informações do que lê, como no caso das análises do texto escrito, a fim de se estabelecer as proposições relacionais em uma dada análise textual, à luz da Teoria da Estrutura Retórica.

A partir das reflexões apresentadas, é possível dizer que as questões implicadas no estabelecimento da plausibilidade ultrapassam, conforme pontuado, o conhecimento das categorias de análise. Assim, consideramos que ao falarmos em plausibilidade falamos em:

- escolhas que envolvem o analista, baseadas em julgamentos funcionais e semânticos, marcadas materialmente (formalmente) ou não;
- identificação da função de cada parte e do conjunto que elas formam, objetivando o destino interpretativo do texto.

- possibilidades de se prever, para determinado gênero, os elementos obrigatórios ou opcionais, tendo em vista os fatores internos e externos da língua . Esses últimos, ancorados numa situação social.

Em síntese, o quadro epistemológico ao qual nos filiamos acha-se apoiado na Teoria da Estrutura Retórica, cujos principais pesquisadores, Mann e Thompson (1983) Mathiessem e Thompson, (1988) e Mann (2005) estudam a rede teórica dos textos. Adotamos, também, a proposta de Bernárdez (1995), uma vez que o teórico vincula o modelo da RST à ideia de que a organização textual pode ser entendida como uma série de vias de continuidade etiquetadas com as relações da RST. Incluímos, ainda, os estudos de Adam (2008), a partir da noção de sequência textual e plano de texto. Diante desses princípios teóricos, buscamos uma vertente metodológica capaz de direcionar nossas análises, a fim de alcançar o objetivo geral deste estudo que é **traçar a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação, a partir da análise das relações retóricas macroestruturais que emergem entre as porções do texto e da predominância das sequências textuais.**

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

#### 2.1 A constituição do *corpus* e a adoção dos aspectos metodológicos

Adotar uma metodologia quer dizer escolher um caminho, um percurso, a fim de nos ajudar a refletir e despertar para uma maneira diferenciada de olhar o mundo, caminho esse que pode ser reinventado a cada etapa. No entender de Marcuschi (2001a, p. 27), “é provável que o melhor caminho seria ter uma ideia clara dos objetivos a serem atingidos.” Portanto, buscamos uma metodologia enquanto forma de construir o objeto de análise e sua investigação. Isso inclui de certa forma esclarecer aspectos acerca da produção do gênero resenha acadêmica de divulgação.

Ainda tomando por empréstimo as considerações de Marcuschi (2001, p.26), reportando-se às ideias de Feyerabend (1977), pensador austríaco, entendemos que “todas as metodologias têm limitações [...] e não há autonomia factual, pois todo *o fato tem a autonomia que a teoria lhe confere.*” (Destaque do autor).

Explicitando seu modo de entender a metodologia, Marcuschi acrescenta que ela, “por si só não tem a menor chance de salvar seja lá o que for.” Isso porque é necessário que o pesquisador tenha um bom problema e uma boa teoria.

Dessa forma, a proposta metodológica que trazemos está alicerçada:

- a) nos pressupostos teóricos da RST, segundo os quais, conforme explicitam Mann & Thompson (1988), as relações retóricas que se estabelecem no nível discursivo organizam desde a coerência do texto até a combinação entre as orações;
- b) nas ideias de Bernárdez (1995, p. 138), que considera o texto como “uma série de vias ou opções de continuidade, etiquetadas com as relações apresentadas pela RST”
- c) nos estudos de Adam (2008) que tratam da estruturação composicional e sequencial dos textos.

Ainda, procedemos a um estudo das demais teorias que têm seus pressupostos imbricados nos conceitos que se desdobram no interior do nosso estudo.

## 2.2 Construção do *corpus*

Em uma primeira etapa, objetivando uma análise dentro dos contornos que deram origem a este trabalho, selecionamos 30 resenhas acadêmicas de divulgação, publicadas no período de 2000 a 2013. Ao dizer que elegemos resenhas, torna-se pertinente demarcar os critérios analíticos da seleção dos textos. A importância da definição dos critérios é respaldada por Marcuschi (2001, p. 24) ao se referir ao *corpus* como “uma coleção de textos construída com critérios bem definidos a fim de se obter a representatividade e a diversidade mais adequada.”

Assim, compilamos resenhas que se enquadrassem nos seguintes critérios:

- a) gênero: sinalizamos na Introdução deste trabalho que o interesse pelo gênero se deu pelo o fato de constatarmos, como docente do ensino superior, um número considerável de solicitação de produção desse gênero, por parte dos professores, e a dificuldade dos alunos em sua produção;
- b) enquadramento na definição de resenha acadêmica: por nossa pesquisa tratar-se da resenha acadêmica de divulgação, tornou-se pertinente que o *corpus*<sup>37</sup> fosse composto por textos que se enquadrassem na definição proposta por nós: gênero textual que se materializa a partir da produção de um texto-resumo de uma obra analisada, descrevendo-a minuciosamente, a partir de um ponto de vista. Esse gênero objetiva apresentar uma produção acadêmica no sentido de incrementar o diálogo entre pesquisadores, professores.
- c) veiculação em revistas científicas, de circulação *online* ou não: nesse caso, entendemos que a partir dos avanços tecnológicos e das possibilidades de acesso à internet a que estamos submetidos, não poderíamos desconsiderar a validade de resenhas veiculadas *online*; <sup>38</sup>
- d) vinculação à área de Letras/linguística: o porquê da escolha deveu-se ao fato de serem textos pertencentes à área na qual atuamos;

Posteriormente, percebemos que a complexidade das análises envolvendo os objetivos da pesquisa, com um *corpus* relativamente extenso, poderia inviabilizar o cumprimento do cronograma traçado por nós. Uma observação significativa a respeito da extensão dos *corpora* encontramos nos dizeres de Marcuschi (2001, p. 30): “uma observação singular ou um dado

<sup>37</sup> Constam deste trabalho as análises das resenhas 1, 2 e 3.

<sup>38</sup> Por não se tratar de uma pesquisa sincrônica, não foi nosso interesse determinar um período específico de publicação.



privilegiado pode ser suficiente para produzir um grande número de observações teóricas produtivas.” Assim, restringimos a análise a 10 resenhas.<sup>39</sup>

Para além disso, observamos também, que, na medida em que o número de resenhas analisadas ia aumentando, já havia regularidades de ocorrência de proposições relacionais entre elas e de prototipicidade das sequências textuais presentes. Portanto, compreendemos que a diminuição do *corpus* não significou prejuízo para as análises e para as conclusões a que chegamos.

A seguir, apresentamos um quadro representativo das resenhas analisadas, ressaltando que constam deste trabalho as análises sobre as resenhas 1 (R1), 2 (R2) e 3 (R3).

#### QUADRO 9 – Relação das resenhas analisadas<sup>40</sup>

Resenha nº	Obra	Autor da resenha	Suporte	Ano
1	KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, VANDA M. <i>Ler e compreender os sentidos do texto</i> . São Paulo: Contexto. 216p.	Wagner Rodrigues Silva Universidade Federal do Tocantins	Revista da ABRALIN, v. 6, n.2, p. 273-280, jul./dez.2007. Associação Brasileira de Linguística	2007
2	MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2001) <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i> . 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.	MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes Machado Filho Universidade Federal da Bahia. UFBA.	Revista da Anpoli. nº 15 Humanitas. FFLCH/USP.	2003
3	ZACCUR, Edwirges (Org.). <i>A magia da linguagem</i> . Rio de Janeiro: DP&A/SEE, 1999.	<i>Camilo Rosa da SILVA Ana Vilma de Medeiros PEREIRA</i>	Graphos. João Pessoa, v. 9, n. 2, 2007 – ISSN 1516-1536. (continua)	2007

<sup>39</sup> Por ocasião do exame de qualificação, apresentamos a análise de três resenhas. A partir das discussões e sugestões das professoras pesquisadoras que compuseram a banca, concluímos não ser necessário colocar no texto deste trabalho, mais que as três resenhas como objeto de análise. Isso porque, no dizer das professoras, a redução do número de resenhas não invalida a análise e os resultados da pesquisa.

<sup>40</sup> O registro das resenhas segue a forma como cada uma foi apresentada na resenha na revista.

Resenha n°	Obra	Autor da resenha	Suporte	Ano
4	CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (orgs.) (1999) <i>Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros</i> – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) Edumb, 122 p.	Viviane B. Furtoso & Telama N. Gimenez. (Universidade Federal de Londrina).	D.E.L.T.A., Vol. 16. N° 2.200 (443-447).	2000
5	JOSÉ CARLOS AZEREDO (org.) – <i>Letras &amp; Comunicação: uma parceria no ensino de Língua Portuguesa</i> . Petrópolis. Vozes, 2002. 284 p.	José Lemos Monteiro (UFC e Unefor)	IDIOMA 22  (continua)	2001
6	Bisol, Leda (org.) (1999) <i>Introdução a Estudos de fonologia do Português Brasileiro</i> . 2ª edição revista e ampliada. Porto Alegre.	Resenhado por Maria Helena Mira Mateus	D-E-L-T-A., Vol. 16, N. 1, 2000 (149-153).	2003
7	CANÇADO, Márcia. <i>Manual de semântica: noções básicas e exercícios</i> . 2. Ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 184 p. (Didática)	Milton Francisco (UFAC)	VEREDAS ON LINE – ATEMÁTICA – 1/2010, P. 135-138 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora _ INSS 1982-2243.	2010
8	MACHADO, Anna Rachel. <i>Por uma concepção ampliada do trabalho do professor</i> (p. 77-790) em GUIMARÃES, A.m., MACHADO, A.R E COUTINHO, A.(orgs.), 2008. <b>O interacionismo sócio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas.</b>	Por MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. COGEAE/PUC-SP	Revista L@el em (DIS-) curso – Volume 2/2010. (continua)	2010

Resenha n°	Obra	Autor da resenha	Suporte	Ano
9	FIORINI, José Luiz. <i>Introdução ao pensamento de Bakhtin</i> . São Paulo: Ática, 2008.	Benedito Gonçalves Eugênio Professor da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Educação. (UNICAMP).	Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista. v. 3, n. 2, p.391-393, jul./dez. 2011.	2011
10	COSCARELLI, Carla (org.). <i>Hipertextos na teoria e na prática</i> . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 176.	Denise Lotito	Cadernos cenpec/São Paulo/ v.2/ n.1/ p.251-252/julho 2012.	2012

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 2.3 Procedimentos metodológicos

Nesta seção da pesquisa apresentamos informações sobre a metodologia adotada para o tratamento do *corpus*. Para a análise das resenhas, valemo-nos dos seguintes passos:

- I. verificação das relações retóricas emergentes nas resenhas, conforme os postulados da RST;
- II. reconhecimento das sequências textuais e do plano de texto, segundo a proposta de Adam (2008);
- III. verificação da possibilidade de convergência entre as duas teorias: RST e a teoria das sequências textuais.

#### 2.3.1 Modelo de análise a partir da teoria da RST

O título desta seção aponta para o modelo de análise proposto por Mann e Thompson (1988). Para que pudéssemos levar a efeito os nossos objetivos, lançamos mão de princípios de organização textual, pois o nosso interesse era o de analisar a macroestrutura da resenha. Assim, tomamos por empréstimo a concepção de macroestrutura e macroproposição de Van Dijk (2008), segundo a qual o termo macroestrutura refere-se à “informação semântica” responsável por oferecer “unidade global ao discurso” (VAN DIJK, 2008, p. 51). Justificando esse ponto de vista, o pesquisador explica que não apenas a microestrutura é

responsável pela significância do discurso, pois se deve considerar, também, as “propriedades do significado de fragmentos maiores do discurso”, e cita, como exemplo, os parágrafos.

Assim, para o autor, em primeiro lugar, os textos são formados por macroproposições. Van Dijk (2008) explica que por essa razão é possível ao leitor resumir ou recontar o texto em poucas palavras. Importante, ainda, mencionar que as macroproposições podem ser reduzidas a uma única proposição, a partir de um processo cognitivo de redução da informação semântica. Assim, podemos entender que um texto é formado por vários níveis de macroproposições. Há aquelas que constituem o nível mais alto - correspondem ao texto como um todo - ; existem outras que ocupam níveis imediatamente inferiores.

Van Dijk (1998) ainda associa o processo cognitivo de formação das macroproposições, às funções pragmáticas do texto ao afirmar a dependência do primeiro em relação às funções pragmáticas denominadas por ele de macroatos de fala. Fuchs e Giering (2009, p. 3) esclarecem que existem atos de fala que regulam as condições de adequação das sequências proposicionais e atos que orientam as sequências de macroproposições, esses casos são os atos de fala mais globais. Por essa razão, é possível afirmar que determinado texto foi produzido tendo em vista uma “única finalidade.” (FUCHS e GIERING, 2009, p. 4)

Tal afirmativa ganha respaldo nos dizeres de Mann, Mathiessen e Thompson (1992, p. 45) ao afirmarem que “relações da estruturação do texto refletem as opções do produtor de organização e apresentação” de seu texto. É nesse sentido que a RST é *retórica*.

Para a análise pautada na macroestruturação do texto, foi necessário identificar as *unidades de informação* que compõem as relações. No que diz respeito à natureza dessas unidades, Mann e Thompson (2001) e Bernárdez (1995) consideram que a unidade mínima é determinada pelo objetivo da análise. Assim, podem ser orações, parágrafos ou, inclusive, capítulos de obras. Decat (2010) ressalta que qualquer porção de texto pode constituir uma informação. O respaldo para essa afirmativa encontra-se nas considerações de Mann e Thompson (2001): [pode-se atribuir a cada unidade] “um papel no texto, principalmente pela reunião das partes do texto, conforme as relações, e pelo reagrupamento dessas partes em segmentos.”.

Assim, consideramos como unidades/blocos de informação:

- a) a apresentação da obra;
- b) o título da resenha;
- c) o nome do resenhista;

d) as referências.

Ainda foram considerados outros blocos de informação identificados/definidos no corpo do texto da resenha.

Vale ressaltar que consideramos o título, as referências, por exemplo, como elementos paratextuais definidos por Genette (2006, p. 9-10), teórico e crítico literário, como tudo que serve de auxílio para que o leitor possa compreender melhor um texto. Há autores, conforme aponta Adam (1997), que, ao se referirem a textos jornalísticos, defendem a ideia de que elementos como título, subtítulo, dentre outros, não fazem parte do texto. Fica evidente que a nossa postura a esse respeito vai de encontro a tal concepção. Para efeito da análise que delineamos, entendemos, sim, que esses elementos devem ser vistos como partes integrantes das resenhas, pois constituem unidades de informação significativas para o leitor.

A esse respeito, Carvalho (2007, p. 141), apresentando os resultados de uma investigação acerca do gênero resenha acadêmica, e se referindo ao que os informantes da pesquisa, possíveis leitores, esperam que seja descrito em uma resenha, cita, dentre outros, como elemento fundamental, que se aponte o desempenho acadêmico do autor.

Nas resenhas, é comum que tal informação venha logo abaixo do nome do autor da obra e do resenhista. Visto, pois, por esse ângulo, concluímos sobre a pertinência de não desconsiderar alguns dos elementos paratextuais das resenhas. Entendemos que os nomes do autor e do resenhista bem como o lugar social de onde falam, emprestam maior credibilidade à obra e à resenha.

Ainda, justificando a importância da análise desses elementos, recorremos aos estudos de Marinho (2003), que aborda sobre uma “das formas de controle do discurso acadêmico/científico, de delimitação das suas fronteiras de sentido”. Segundo a autora, isso ocorre a partir da inserção do outro em busca da legitimação. E acrescenta que esse “outro pode ser marcado textualmente pelas aspas, pela citação, pela paráfrase, pela referência bibliográfica.” (MARINHO, 2003, p. 130).

Para a análise, consideramos, ainda, como unidade informacional, cada parágrafo ou conjunto de parágrafos reduzíveis a uma macroproposição. Buscando elucidar o conceito de macroestrutura, Bernárdez (1990, p. 109) traz à tona o caráter semântico e pragmático dessas estruturas e as define como “estruturas textuais distintas” que são “determinadas pelos elementos concretos superficiais e suas formas de enlaces”. Conforme já referenciado, ao propor essa definição, o pesquisador assevera que é necessário estudar as estruturas considerando os processos que subjazem a elas.

Alguns dos teóricos que se dedicaram ao estudo do parágrafo apresentam importantes elucidações a respeito do assunto. Longacre (1979, p. 116), a partir de uma visão discursivo-funcional, entende o discurso como uma estrutura gramatical e acrescenta que essa estrutura pode ser decomposta em partes. Nesse caso, o parágrafo ganha *status* de unidade intermediária entre a sentença e o discurso. A unidade temática do parágrafo e seus traços demarcativos, a partir dos quais é possível estabelecer a tipologia de base dos parágrafos, são dois argumentos nos quais a gramática do parágrafo se apoia. (LONGACRE, 1979).

Na perspectiva de organização estrutural do texto, alicerçamos, ainda, o conceito de parágrafo e/ou episódio em Van Dijk (2008), para quem, aproximadamente,

os parágrafos ou episódios são caracterizados como seqüência coerente de sentenças de um discurso, linguisticamente marcadas quanto ao começo e/ou fim, e definidas, além disso em termos de algum tipo de ‘unidade temática’ – por exemplo, em termos participantes, tempo, lugar, ou evento global. (VAN DIJK, 2008, p. 99).

Nesse quadro de discussão, Garcia (1985, p. 204) tece comentários sobre a função do parágrafo atribuindo a ele o papel de facilitar o trabalho do escritor, no sentido de isolar e, posteriormente, ajustar de forma conveniente as ideias principais na sua composição. E acrescenta que é possível “ao leitor acompanhar-lhe o desenvolvimento nos seus diferentes estágios.” O teórico esclarece que o parágrafo pode apresentar extensão variada e que o critério que deve comandar a sua extensão é o seu núcleo e a sua ideia central. Nesse caso, a extencionalidade do parágrafo está atrelada à divisão do assunto e à forma como o autor julga conveniente desdobrá-lo ou não. Pareceu-nos, assim, significativo considerar a definição de parágrafo proposta por Garcia. “O parágrafo é uma unidade de composição constituída por um ou mais período, em que se desenvolve determinada idéia **central** ou **nuclear**, a que se agregam outras, **secundárias**, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela.” (GARCIA, 1985, p. 203). (Destaques do autor).

Levamos também em consideração as ideias de Bessonat (1988, p. 83) que apresenta três funções para o parágrafo: a de facilitar, na medida em que é um elemento facilitador da leitura; a de programar, pois a partir do parágrafo o leitor tem a informação de que haverá uma transposição de uma parte a outra, ou seja, de uma unidade a outra. Nessa passagem o leitor pode, inclusive, processar o que está lendo; a de dialogar, para a qual o pesquisador reporta-se às considerações de Bakhtin (1979, p. 158), ao explicitar que na base “da divisão do discurso em partes, denominadas parágrafos na sua forma escrita, se encontra o ajustamento às reações previstas do ouvinte ou leitor.”

**Em nossa análise, portanto, para rastreamos as proposições relacionais - núcleo-satélite e multinucleares - que se estabeleceram entre os níveis de informação macroestrutural, consideramos como unidade mínima uma ou mais sequências consecutivas, constituídas de uma frase, um parágrafo, ou conjunto de parágrafos, reduzíveis a uma macroproposição.**

Elucidadas as questões referentes aos elementos considerados para a análise, passamos a apresentar as etapas, dentro deste primeiro procedimento, a partir das quais a pesquisa se concretizou.

De posse do *corpus*, primeiramente, segmentamos os textos em unidades, nas quais o conteúdo foi reduzido a macroproposições. A fim de facilitar a análise e a descrição das relações, numeramos as unidades de informação, começando a partir do título da resenha.

Ao serem identificados os segmentos, procedemos à identificação das relações, tendo em vista o critério de plausibilidade. Todo esse complexo trabalho de identificação das proposições relacionais, reiteramos, foi embasado pela teoria da RST que preconiza que essas relações que se estabelecem entre as proposições são inferidas pelo leitor, durante o processo de interpretação/compreensão.

Assim, determinadas as unidades, foi-nos possível identificar a informação nuclear, **núcleo**, representada nesta pesquisa pela letra “n” maiúscula (**N**), a informação **satélite**, representada pela letra “s”, também em maiúsculo (**S**) e a relação multinuclear. Para tal, seguimos, preferencialmente, a lista de relações dadas por Mann e Thompson (1988), acrescidas de algumas outras cunhadas por Carlson e Marcu (2001).

Após essa etapa, construímos os esquemas arbóreos apresentando as relações retóricas entre as macroproposições do texto, a partir do programa RSTTool, versão 3.45, de Mick O’Donnel, disponível para *download* no *site* [www.wagsoft.com](http://www.wagsoft.com). O uso da ferramenta se justifica na medida em que, por meio do programa, pode-se segmentar os textos, conforme análise do pesquisador, e determinar o tipo de relação: núcleo-satélite ou multinuclear.

A fim de explicar o programa RSTTool, apresentamos a seguir, as telas que o compõem, de acordo com as etapas para a elaboração do diagrama arbóreo.

Primeiramente, o texto é digitado e salvo no modelo - texto sem formatação - e, em seguida, é inserido no programa da ferramenta. O próximo passo é proceder à segmentação das unidades de informação, conforme indica a Figura 2.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> As Figuras, 2, 3 e 4, que exemplificam a ferramenta RSTTool, referem-se à análise de porções de textos da resenha 2, representadas pelos segmentos (27) e (28).

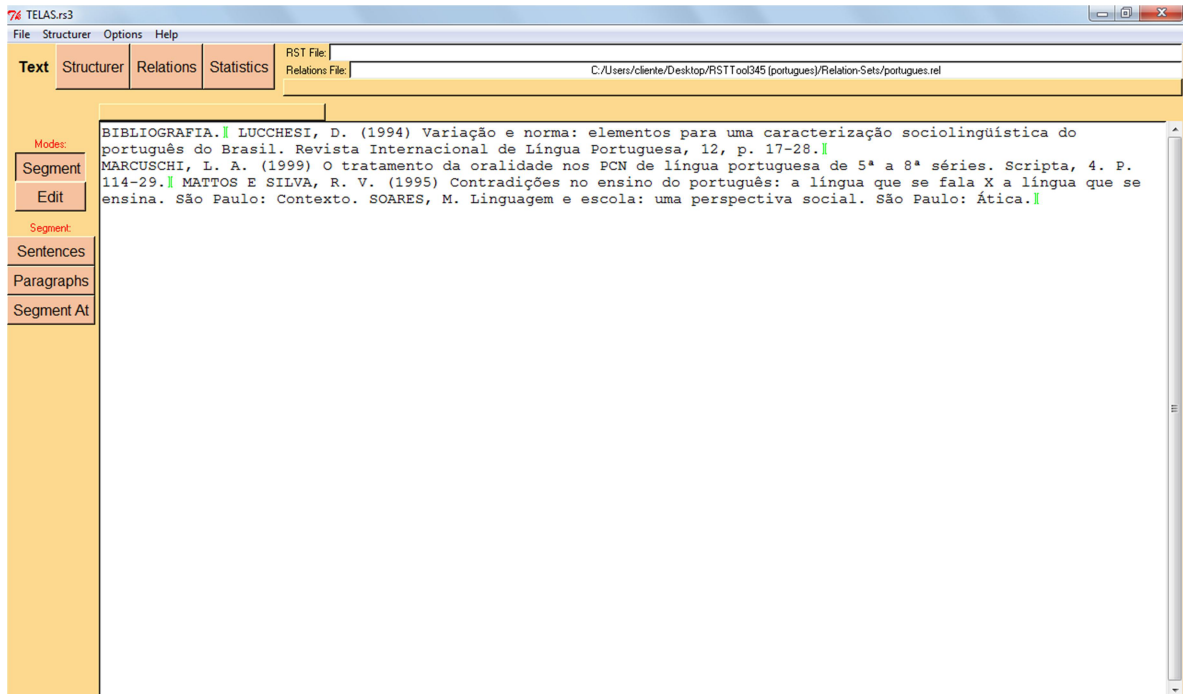


FIGURA 2 – Tela da RSTTool na segmentação das porções textuais (27) e (28) da resenha 2.

Em uma segunda etapa, o texto é estruturado, conforme a segmentação feita. A Figura 3 indica essa etapa.

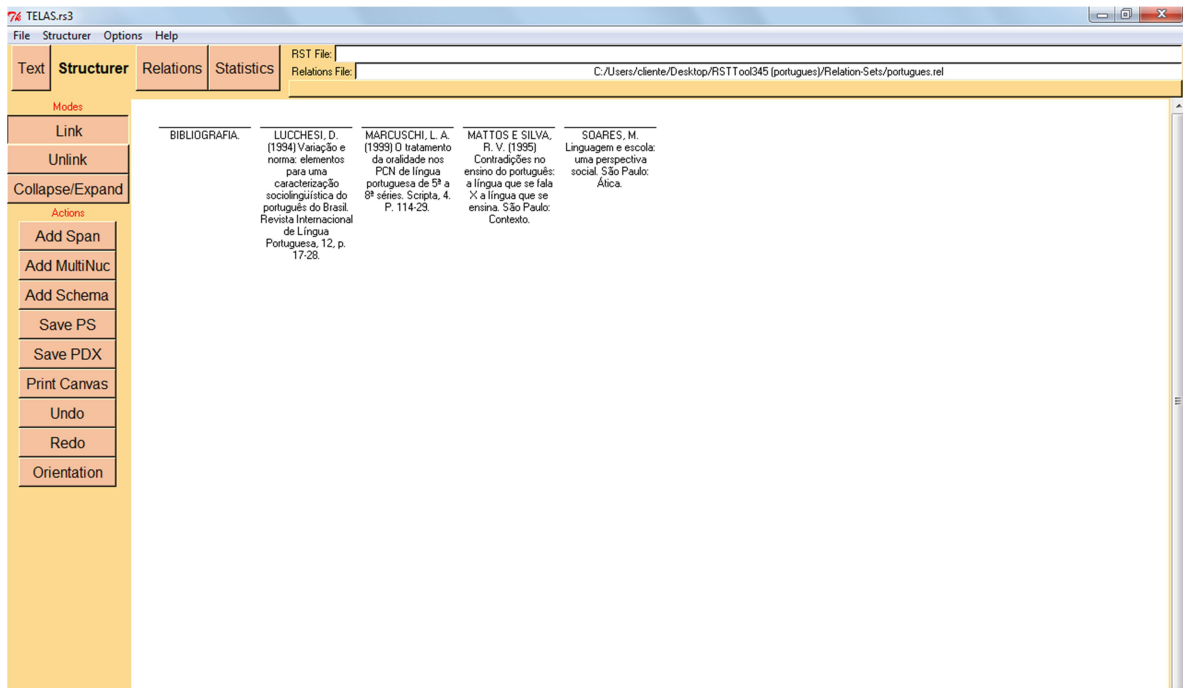


FIGURA 3 – Tela da RSTTool na estruturação das porções textuais (27) e (28) da resenha 2.



A última etapa diz respeito à elaboração do diagrama arbóreo. Vale lembrar que o analista escolhe entre as relações que o programa apresenta aquela que ele julgar adequada. Portanto, cabe a ele indicar o tipo de relação plausível.

No caso da relação núcleo-satélite, arrasta-se a porção satélite em direção ao núcleo da relação e, a partir do rol de relações, o analista seleciona a que for conveniente. Na relação multinuclear, arrasta-se uma porção núcleo em direção à outra porção. Ainda, é de responsabilidade do analista apontar se a análise diz respeito à relação núcleo-satélite ou multinuclear. A Figura 4 mostra o diagrama arbóreo completo.

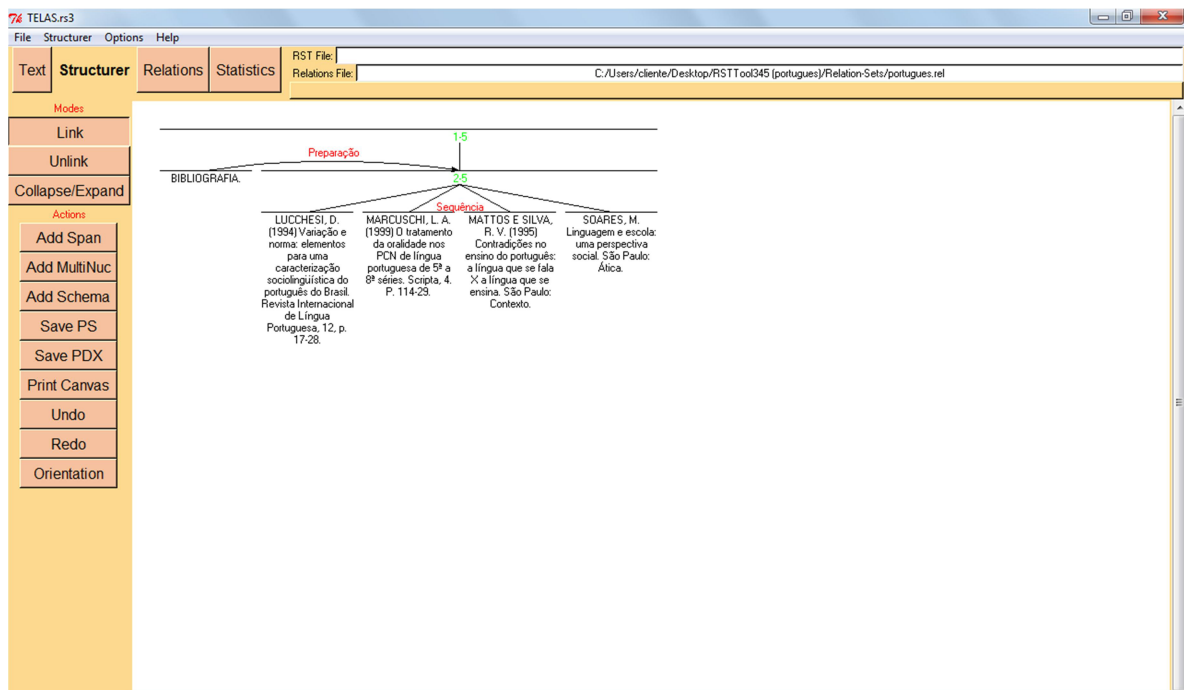


FIGURA 4 - Tela da RSTTool referente ao diagrama arbóreo da estruturação das porções textuais (27) e (28) da resenha 2.

Vale acrescentar que o emprego dessa ferramenta é um facilitador do trabalho do analista e, de certa forma, contribui para que o esquema arbóreo possa ser visualizado esteticamente melhor. Contudo, percebemos que, no caso de textos extensos, como no das resenhas analisadas neste trabalho, a visualização do diagrama, às vezes, deixa a desejar, devido ao alto número de unidades de informação em o texto foi segmentado. Por essa razão, optamos por construir os diagramas referentes às resenhas 1, 2 e 3 à mão. Ainda na primeira etapa construímos quadros indicativos das relações encontradas, permitindo uma visão de como as resenhas acadêmicas de divulgação podem ser macroestruturadas.

A segunda etapa constou da análise, propriamente dita, em que buscamos confrontar os dados e a teoria da RST, no sentido de verificar as ações do produtor tendo em vista os

efeitos que possivelmente pretendeu alcançar; e, ainda, observar se as relações retóricas evidenciadas na análise agem como facilitadoras do trabalho do leitor, no que diz respeito ao papel de cada parte da RAD. Um aspecto a ser considerado é que, para efeito das análises, levamos em conta a estrutura composicional das resenhas e os processos envolvidos em sua produção, tendo por base a ideia de que o texto é uma ação e seu processo estratégico, Bernárdez (1995).

Importante destacar que, apesar do nosso foco ser uma pesquisa de cunho qualitativo, vez por outra, tornou-se necessário apresentar dados quantitativos no sentido de apontar o número de ocorrências de determinada proposição relacional. Entretanto, não o fazemos com o objetivo de quantificar.

### **2.3.2 Análise a partir da teoria de sequência textual e da noção de plano de texto**

Constituída pelos estudos sobre sequência textual e plano de texto, o segundo procedimento que compõe a metodologia de análise deste estudo apresenta o *modus operandi* que conduziu a nossa observação nesta fase.

Tomamos, pois, como caminho de análise das resenhas, no que diz respeito à sua estruturação, a “macrosegmentação” (alíneas, títulos, mudanças de partes) - Adam (2008, p. 261) - e os tipos de sequência de base que guiam os empacotamentos prototípicos de proposições que formam as diversas macroproposições. Identificamos as macroproposições que constituem a inserção<sup>42</sup> de sequências textuais predominantemente descritivas e argumentativas presentes nas resenhas acadêmicas de divulgação. Convém lembrar, pois, que consideramos na análise o título, sentença, período, ou macrosegmentos compostos por vários parágrafos. Como modelo de análise, deliberamos como unidade mínima uma ou mais sequências consecutivas, reduzíveis a uma macroproposição. Importante esclarecer que, a fim de facilitar nossa análise, numeramos as sentenças das resenhas.

Posteriormente, tendo por base os resultados obtidos a partir da análise, construímos o plano de texto das resenhas 1 (R1), 2 (R2) e 3 (R3), entendendo que voltamos o nosso olhar para a verificação dos possíveis efeitos pragmáticos pretendidos pelo resenhista ao macroestruturar seu texto e, ainda, observamos as características dos segmentos expressos em cada parte, a fim de elaborarmos o plano de texto de cada resenha analisada. A

---

<sup>42</sup> Consideramos a possibilidade da ocorrência, nas resenhas analisadas, de outros tipos de macroproposições que entram na composição de uma sequência. Entretanto, o nosso objetivo se prendeu ao efeito dominante das sequências que compõem o gênero. É, pois, com esse pensamento que falamos na “inserção de sequências textuais predominantemente descritivas e argumentativas.”

“(re)construção de partes ou segmentos que correspondem ou ultrapassam os níveis do período e da sequência (...) permite a compreensão de um texto.” (ADAM, 2008, p. 261).

Conforme já sinalizado neste trabalho, não contemplamos a análise microestrutural, por não ser o objeto de estudo deste trabalho, embora tenhamos consciência de que um texto é constituído por níveis de relações que coexistem.

### **2.3.3 Análise a partir da teoria da RST, da Teoria das sequências textuais e da noção de plano de texto: pontos de convergência.**

Nesta etapa da pesquisa, buscamos estabelecer comparação entre a ocorrência das relações retóricas encontradas e os segmentos descritivos e argumentativos. Em outras palavras, interessou-nos investigar em que medida é possível verificar, observando os encadeamentos das proposições das resenhas analisadas, pontos de convergência entre a ocorrência das relações retóricas e a organização sequencial que o gênero apresenta. Constatamos que a partir desse cruzamento, foi possível traçar a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, foi demarcado o processo metodológico seguido neste trabalho, tendo em vista os objetivos. Apresentamos os critérios que nos levaram à construção do *corpus*, as resenhas, objeto de nosso estudo e os modelos teóricos a partir dos quais buscamos proceder à análise textual. Finalmente, apontamos, como ações, estabelecer a relação entre a organização retórica da RAD, de acordo com a RST, e a organização sequencial na construção do plano de texto, a fim de traçar a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo apresentamos e discutimos as análises do *corpus* levando em consideração os objetivos delineados. Primeiramente, identificamos, com base na RST, as relações retóricas, e verificamos a ocorrência de relações núcleo/satélite e multinucleares que se concretizaram entre os níveis de informação, na macroestrutura dos referidos textos. A seguir, analisamos as relações entre os níveis ou planos de análise dos textos, com base em Adam (2008), tendo como foco o nível da estrutura composicional das sequências e a elaboração de um plano de texto. Em seguida, cruzamos os dados a fim de verificar os pontos de conexão entre as duas teorias. E na última parte, buscamos traçar a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação.

#### 3.1 Análise da estrutura retórica das resenhas acadêmicas de divulgação à luz da teoria RST

Integram-se esta seção, as análises das resenhas 1, 2 e 3, sob o foco da RST, a partir de Mann e Thompson (1988), levando em consideração a ocorrência de relações núcleo/satélite que se concretizam entre os níveis macroestruturais de informação dos referidos textos. Todas as resenhas foram divididas em unidades de informação, conforme assinalado na parte metodológica deste trabalho.

##### 3.1.1 Resenha 1

**(1)** KOCH, INGEDORE VILLAÇA; ELIAS, VANDA MARIA. 2006. *LER E COMPREENDER OS SENTIDOS DO TEXTO*. SÃO PAULO: CONTEXTO. ISBN 85-7244-327-4. 216 P.<sup>43</sup>

**(2)** Wagner Rodrigues SILVA  
Universidade Federal do Tocantins

---

<sup>43</sup> Optamos por transcrever os segmentos **(1)** e **(2)**, conforme registrados na resenha e o texto em itálico, a fim de estabelecer diferença entre o nosso texto.

**(3)** *Inúmeras obras sobre leitura têm sido publicadas nas últimas décadas, pelo mercado editorial brasileiro, todas desenvolvidas no âmbito da Lingüística, da Lingüística Aplicada e, até mesmo, da Educação. A demanda por divulgação de pesquisas nessa linha pode ser justificada pelas lacunas referentes à alfabetização e, conforme novo campo de investigação em consolidação no Brasil, ao letramento, na formação de adultos e jovens leitores<sup>44</sup>\*. Contribuindo para a formação do leitor, as produções existentes focalizam abordagens teóricas e aplicadas, prevalecendo ainda a primeira abordagem.*

**(4)** *Ler e compreender os sentidos do texto é proposto, conforme mencionam Koch & Elias, na introdução do volume, para “estabelecer uma ponte entre teorias sobre texto e leitura – esta aqui considerada a habilidade de compreensão/interpretação de textos – e práticas de ensino” (p. 8). Tal desafio anunciado é que diferencia o texto focalizado das demais publicações, evidenciando, portanto, o desenvolvimento progressivo das investigações sobre leitura, que, no tocante ao volume, é originário dos estudos teóricos da Lingüística.*

**(5)** *Ao longo de nove capítulos, são apresentadas as contribuições da Lingüística Textual para a teoria e prática de ensino de leitura. Nessa perspectiva, a leitura é assumida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (grifo das autoras; p. 11). Em cada capítulo do livro, são discutidos fenômenos ou objetos de estudos do texto, bem*

---

<sup>44</sup> Em todos os lugares que marcamos asterisco, na resenha original, há uma numeração referente às notas apresentadas ao final da resenha. São sete (7) no total.

*como seus desdobramentos para as atividades de leitura. Sistema de conhecimento e processamento textual, contexto, intertextualidade, referenciação, seqüenciação textual e gênero textual são alguns desses fenômenos ou objetos de estudo.*

**(6)** *Na busca do estabelecimento da ponte entre teorias e prática de ensino, são selecionados e analisados inúmeros gêneros textuais, o que parece ser um ganho enorme para os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Lingüística Textual, os quais, algumas vezes, possuem exemplificações restritas no nível frasal, conforme alguns trabalhos anteriormente publicados na área (KOCH, 2004; 2000; 1999; para citar alguns). Esse enfoque restrito no nível frasal, característico de algumas obras propostas para focalizar o texto, já foi mencionado por autores como Widdowson (2004), ao criticar a abordagem sistêmico-funcional, também limitada no nível frasal, proposta por Halliday (1985); e não escapa a alguns poucos momentos da obra aqui resenhada. No oitavo capítulo, intitulado “Seqüenciação textual”, os exemplos de encadeamento de enunciados por conexão e por justaposição, através de usos ou não de conectivos/operadores argumentativos, respectivamente, são todos no nível frasal. O funcionamento textual pode ser evidenciado pelos exemplos, ainda que reste ao leitor da obra focalizada estabelecer alguma relação entre os usos desses elementos do texto e a atividade de leitura textual.*

**(7)** *A seleção e análise de inúmeros gêneros textuais também podem contribuir de forma inestimável para o trabalho de leitura em diferentes disciplinas e, principalmente, no ensino de língua materna. São priorizados os denominados gêneros utilitários\*, como artigo de opinião, bula, charge, história em quadrinhos, propaganda, reportagem e tirinha, em detrimento dos*

*gêneros literários, como conto e poesia. Os gêneros literários são quase sempre selecionados em função do gênero utilitário, como acontece no quarto capítulo, intitulado “Texto e intertextualidade”, quando gêneros literários funcionam como intertextos para artigos de opinião. A diversidade de gêneros textuais vai de encontro às orientações propostas nas diretrizes curriculares vigentes, como os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) para ensino de língua materna, no Ensino Fundamental II, ao ser afirmado que “... a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”.*

**(8)** *As análises bastante esclarecedoras de elementos textuais focalizados em diferentes gêneros podem ser bastante úteis para a prática de ensino, atingindo, provavelmente, os professores de diferentes níveis, conforme propõem Koch & Elias: “...são nossos interlocutores privilegiados os professores dos vários níveis de ensino, em especial os de línguas – materna e estrangeiras –, estudantes dos cursos de Letras, de Pedagogia, bem como os demais interessados em questões de compreensão de leitura, ensino e funcionamento da linguagem de modo geral.” (p. 8). Os autores de livros didáticos, ainda que não mencionados por Koch & Elias, também seriam bons interlocutores para as autoras, pois, no tocante ao ensino de língua materna, ainda que haja uma seleção diversificada de gêneros textuais, predominam abordagens de leitura, escrita e análise lingüística fortemente escolarizadas, conforme constatou*

Bezerra (2001) ao analisar livros didáticos do Ensino Fundamental I e II.

(9) A título de ilustração do tipo de atividade de análise lingüística escolarizada em livros didáticos, envolvendo a prática de leitura e passível de contribuição da abordagem de leitura proposta por Koch & Elias, é reproduzida adiante uma atividade com uma publicidade, apresentada numa seção intitulada “Gramática textual”, em um livro didático de Língua Portuguesa para 5ª série. O gênero selecionado para a atividade é bastante representativo do tipo de gênero utilitário mobilizado pelas autoras da obra aqui resenhada.

(10) Leia a propaganda:



a) Por que foram feitas pesquisas sobre qualidade de nossas principais praias?

Porque na maioria delas há problemas de poluição ou de contaminação, oferecendo risco à saúde dos banhistas.

b) Você acha que o problema de limpeza nas praias diz respeito somente ao governo? Por quê?

Resposta pessoal.

c) Qual é o objetivo da propaganda?

Estimular o turismo em Recife.

d) Qual a estratégia utilizada para atingir esse objetivo?

Seduzir o consumidor com a possibilidade de encontrar praias limpas e seguras.

e) Retire da propaganda os numerais cardinais. 10, sete, zero.

SARMENTO, Leila Luar. *Português: leitura, produção, gramática*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 164.

(11) A análise da atividade acima mostra que as quatro questões de leitura são propostas como simples pretexto



*para a pergunta cópia\*, identificada pela letra e, o que justificaria a inserção da atividade, focalizando a classe de palavra numeral, na seção gramatical. As quatro primeiras questões de leitura não subsidiam o trabalho com a gramática textual, conforme denominação da seção, ou gramática contextualizada, como preferem outros autores (SILVA, 2006). (Nenhum elemento textual responsável pela construção do sentido da publicidade é trabalhado na atividade.*

**(12)** *A resposta para a questão a não está presente no texto, pois trata-se de uma pergunta impossível\*. A questão b não contribui para a construção do sentido textual, porque trata-se de uma pergunta subjetiva\*. A questão c, por corresponder a uma pergunta global\*, deveria ser proposta num último momento, após a proposição de questões que realmente possibilitassem o trabalho com elementos lingüísticos responsáveis pela construção do sentido textual, como a intertextualidade explícita da legenda (DEU NO FANTÁSTICO: “PESQUISA SOBRE AS SETE PRAIAS MAIS FREQUENTADAS DO PAÍS COMPROVAM QUE A PRAIA DA BOA VIAGEM, NO RECIFE, RECEBEU NOTA 10 EM LIMPEZA, ÍNDICE ZERO EM CONTAMINAÇÃO”. PROCURE O SEU AGENTE DE VIAGEM AINDA DÁ TEMPO DE VOCÊ PASSAR O VERÃO COM A GENTE.) e a linguagem não-verbal componente do contexto lingüístico. Tais elementos lingüísticos poderiam ser trabalhados por meio da questão d, aqui identificada como pergunta inferencial\*. Mesmo apontando para o trabalho com os elementos lingüísticos responsáveis pela construção do sentido textual, conforme os apresentados e analisados por Koch & Elias, a resposta dada no livro didático corresponde ao objetivo da publicidade, seria um complemento da questão*

*antecedente, c, e não corresponde, portanto, às estratégias questionadas em d.*

**(13)** *A citação direta da reportagem do programa dominical Fantástico, da Rede Globo de Televisão, serve como estratégia argumentativa para persuadir o leitor, turista em potencial, a visitar a cidade do Recife, haja vista que o programa referido possui alta credibilidade, sendo exibido em horário nobre, na emissora brasileira de maior audiência. Ainda no contexto lingüístico da publicidade, as imagens de diferentes pontos turísticos na parte inferior do texto, assim como o balde com pá e ciscador pequenos, exercem força argumentativa para seduzir o leitor. O balde pode remeter o leitor à limpeza tematizada e à diversão das crianças ou filhos, num espaço higiênico, agradável e familiar. Outras estratégias argumentativas presentes na peça publicitária também poderiam ser utilizadas como subsídio para o trabalho com o numeral, uma vez que a disposição do número 10 no anúncio, destaca-se aqui, é bastante estratégica.*

**(14)** *Conforme a análise do texto publicitário supramencionado, assim como destacam Koch & Elias, “o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo preexistente a essa interação” (grifo das autoras; p. 11). As autoras mostram ao longo da obra que, de fato, a coerência “não está no texto, mas é construída a partir dele, na interação, com a mobilização de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional” (p. 208). Em outros termos, a leitura está “longe de ser uma recepção passiva”, conforme destaca Jouve (2002, p. 61), ao discutir diferentes abordagens para a leitura do texto literário.*

**(15)** *Em síntese, as contribuições de ordem teórica e para a prática de ensino, aqui destacadas, fazem de Ler e*

*compreender os sentidos do texto uma obra de valor inestimável para as demandas atuais de formação de leitores com um nível de letramento mais satisfatório. Trata-se, portanto, de uma obra com um amplo leque de leitores, mas de leitura imprescindível para professores de língua materna.*

**(16) Notas**

*(17) 1 Tais lacunas podem ser constatadas atualmente em resultados de exames nacionais e internacionais que avaliam as habilidades de leitura de estudantes, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Para maiores informações sobre tais exames, ver o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).*

*2Os gêneros utilitários são aqui compreendidos, conforme Vilela & Koch (2001, p. 543), “como o ‘texto não-literário’, um esquema de ação complexo normalizado socialmente que está ao dispor do falante de uma língua”.*

*3“São as perguntas que sugerem atividades mecânicas da transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc” (MARCUSCHI, 2001, p. 52).*

*4“Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos” (MARCUSCHI, 2001, p. 53).*

*5“Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade” (MARCUSCHI, 2001, p. 53).*

6 “São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processo inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2001, p. 53). 7 “Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2001, p. 52).

### **(18) Referências**

(19) BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold, 1985.

JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

SILVA, W. R. *Construção de aprendizagens de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2006. Inédito.

VILELA, M.; KOCH, I. G. V. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *Text, context, pretext: critical*.

### 3.1.2 Análise da resenha 1

A primeira resenha, objeto de análise, é da obra *Ler e compreender - os sentidos do texto*, que tem como autoras Koch, I. V.; Elias, V. M., 2008, e foi produzida por Wagner Rodrigues Silva. O texto foi publicado na revista da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), no ano de 2007.

Para facilitar a análise, os segmentos foram numerados em escala crescente, na ordem em que aparecem, incluindo todos aqueles que consideramos como unidade de informação (UI).

Ressaltamos que os critérios utilizados na análise das resenhas dizem respeito a julgamentos funcionais e semânticos que objetivam identificar a função de cada unidade de informação bem como perceber o efeito que o texto produz em seu receptor. Para tanto, lançamos mão do critério de plausibilidade, ou seja, procedemos a uma análise plausível, de acordo com nosso movimento inferencial. (MANN e THOMPSON, 1987b; 1988).

A Tabela 1 apresenta 19 Unidades de informação (UIs) em que **R1** foi fragmentada.

**TABELA 1 - Divisão das unidades de informação da resenha 1**

Texto	Unidade de informação
Título (No caso desta resenha, trata-se da referência bibliográfica da obra resenhada.)	(1)
Nome do autor da resenha seguido do nome da instituição da qual faz parte.	(2)
Corpo do texto	(3-15)
Notas	(16-17)
Referências	(18-19)

Fonte: Resenha da obra *Ler e compreender os sentidos do texto*.  
Análise feita pela pesquisadora.

Levando em consideração as unidades de informação identificadas na **resenha 1** e as proposições relacionais que emergem entre as partes macroestruturais, apresentamos a descrição de sua organização retórica:

A relação que **N (2-19)** mantém com o satélite, composto pela UI **(1)** é de **preparação**. Mann e Thompson (1988) afirmam que nesse tipo de relação, o produtor do texto, no nosso caso, da resenha, tem como intenção preparar, interessar ou orientar o leitor para que tenha acesso ao texto. Entendemos, pois, que o leitor, ao se deparar com o título da resenha, de certa forma tem ali índices informacionais que acabam por situá-lo, prepará-lo para a leitura que fará. Assim, essas informações podem contribuir despertando o seu interesse pelo texto. Percebemos, ainda, que **S (1)** precede **N (2-19)**, dando-nos mostra de que em princípio é importante que o leitor tenha acesso a uma informação preliminar. Vale ressaltar que na **(R1)** a referência completa da obra exerce o papel de título.

A presença do resenhador é fator essencial para a existência e credibilidade da resenha. A UI **(2)**, satélite da relação, informa ao público alvo o nome do resenhador e o núcleo tem em seu conteúdo o restante do texto, composto pelas UIs **(3-19)**. Trata-se da relação denominada **atribuição**. Segundo Pardo (2005, p.136), nesse tipo de relação, o núcleo “apresenta uma expressão, fala ou pensamento de alguém ou algo.” A partir, pois, dessa relação, o leitor é informado a respeito de quem produziu o texto.

Prosseguindo na análise, verificamos dois blocos que se formam: UIs **(3-15)** e UIs **(16-19)**. A relação entre o **núcleo (3-15)** e o **satélite (16-19)** é de **capacitação** ou **habilitação**. As notas **(16)** e **(17)** e as referências **(18)** e **(19)** vão capacitar o leitor para o conteúdo de **N (3-15)**. Por sua vez, o **satélite (16-19)**, que apresenta as notas e as referências, exhibe dentro dele uma relação multinuclear de **lista**, composta pelas unidades **(16)** e **(17)** e **(18)** e **(19)**. As UIs **(16)** e **(17)** preparam o leitor para tomar conhecimento do que será apresentado posteriormente. Isso ocorre por meio das palavras *Notas* em **(16)** e *Referências* em **(18)**. Nos dois casos, a proposição relacional que emerge entre essas porções é a de **preparação**. Explicando melhor, temos em **(16)**, a fim de indicar o conteúdo que está veiculado em **(17)**, como título, a palavra *Notas*; em **(18)**, a palavra *Bibliografia*, seguida da descrição das obras. A partir de nossa pesquisa, pudemos observar que nas resenhas, não há uma ordem temporal fixada para apresentação das notas e referências, podendo uma acontecer antes da outra. Por isso, a relação de **lista** e não de **seqüência**.

De acordo com a RST, as relações núcleo-satélite que dizem respeito à apresentação trazem no satélite informações que funcionam como um pano de fundo da porção principal. Portanto, temos na **R1** informações que objetivam a contextualização da obra. Informam a

área em que o livro se insere, a situação atual dos estudos do objeto, dentre outras. Em **R1**, o **satélite (3)** assume esse papel em relação ao **núcleo**, que enlaça as UIs **(4-15)**. Trata-se da relação de **fundo**. Assim, notamos que **(3)** é o **S** da relação núcleo-satélite, que tem como **N** as UIs **(4-15)**. Em **(3)**, percebemos que o autor reconhece a necessidade de divulgações de pesquisas relativas à Linguística Aplicada e à Educação e pontua “lacunas referentes à alfabetização”. Esse expediente usado pelo autor sinaliza a sua intenção de criar um *cenário* para que o leitor, a partir dele, perceba a importância da obra e, de certa forma, da resenha. Podemos perceber, desde esse ponto, um direcionamento crítico a respeito da obra.

Considerando a relação entre os interlocutores de uma resenha, autor/leitor, é de se notar que esse último espera um posicionamento crítico acerca da obra, objeto de análise. Portanto, ambos assumem um papel na comunicação. De um lado o autor, responsável, dentre outros, pela atitude valorativa e, do outro, o leitor, que espera seja cumprido o papel do resenhista. Nesse caso, podemos afirmar que existe um vínculo entre os interlocutores e cabe ao autor a manutenção desse vínculo, conforme Martim e Rose (2003 *apud* CARVALHO, 2006, p.184). Nesse sentido, a partir de estudos sobre resenhas, como os de Motta Roth e Hendges (2010), Carvalho (2006) e Silva Virgínia (2011), verificamos que a ocorrência da avaliação é fato nas RAD.

Trabalhando sob a perspectiva da importância da avaliação em um texto resenha, foi-nos possível constatar na **R1** unidades informacionais que desempenham esse papel.

A relação de **avaliação** ocorre entre as unidades **(4-14)** e **(15)**. Ela abarca o segmento **S (15)**, cujo conteúdo diz respeito à avaliação da obra – “obra de valor inestimável”, “uma leitura imprescindível para professores de língua materna”, e **N**, que corresponde às UIs **(4-14)**, em que o resenhista descreve toda a obra.

Em uma resenha, a parte que apresenta a divisão da obra e a sua análise tem papel importante, porque possibilita ao leitor aumentar a sua convicção no que diz respeito à análise feita e à relevância da obra. As UIs **(4-14)** desempenham esse papel. Observamos que o resenhista construiu a UI **(4)** para apresentar a obra, *Ler e compreender os sentidos do texto*, a fim de ressaltar o objetivo do livro, que, segundo as próprias autoras, é o de estabelecer “uma ponte entre teorias sobre texto e leitura, e, ainda, destacar a contribuição da obra “para a formação do leitor.” Portanto, identificamos uma relação núcleo-satélite que une o segmento **nuclear (5-14)** e o segmento **satélite (4)** estabelecendo uma relação de **preparação**. Nesse tipo de relação, **S** precede **N**, pois o objetivo do resenhista é despertar o interesse do leitor, torná-lo mais preparado para a leitura.

Um modo de percebermos com um pouco mais de clareza as proposições relacionais que emergem entre os segmentos textuais é analisar atentamente os objetivos do resenhista ao empregar determinada forma de construção textual em detrimento a outra. Dizemos isso porque, enquanto analisávamos a unidade (14), percebemos traços avaliativos, mas, ao mesmo tempo, observávamos que as considerações se aproximavam mais de um comentário. O fato é que o comentário também tem em seu interior uma nuance avaliativa, porque quem comenta também avalia. Entendendo dessa forma, interpretamos que S, UI (14), contém elementos de um comentário. O produtor tece comentários sobre a produção de sentido, arrola, ainda, a afirmativa das autoras de que “o sentido é construído na interação texto-sujeitos” e, por fim, insere uma citação direta do pesquisador Jouve que afirma não ser a leitura uma recepção passiva. Portanto, consideramos emergir uma relação de **comentário** entre o S (14) e o N (5-13). Tal relação é proposta por Carlson e Marcu (2001).

Ainda abordando aspectos presentes nas UIs (5-13), chamou-nos atenção a presença de algumas atividades retiradas de um livro didático. Está posto, ainda que implicitamente, o interesse do autor em justificar, a partir da análise de questões propostas em um livro didático, o porquê da importância da obra *Ler e compreender os sentidos do texto*, para os autores de livros didáticos, entre outros. Há, pois, nas UIs (9-13), análise detalhada das atividades propostas no livro didático que, de acordo com o resenhista, apresentam inadequações, se consideradas as ideias de Koch e Elias, autoras do livro resenhado. Entendemos que essas unidades abonam e comprovam a importância de toda a obra. De posse da premissa da justificativa, consideramos a presença da relação de **justificativa**, entre as unidades constituídas por (5-8), **núcleo** da relação, e pelo **satélite** (9-13). As últimas são compostas pelas análises que o autor faz da obra e de suas partes, e as primeiras pela atividade tal como se apresenta no livro didático, acrescidas de análises críticas empreendidas pelo autor resenhista. Na relação de **justificativa**, segundo a RST, o satélite veicula informações que acabam por justificar o direito do produtor de dizer algo. Entendido dessa forma, o conteúdo do satélite (9-13) valida o conteúdo do **núcleo** (5-8). O bloco que contém a UI (9-13) pode ser segmentado em outras unidades. O satélite (9) informa o leitor sobre o objetivo da análise de uma determinada atividade retirada de um livro didático de quinta série. Segundo percebemos, esse objetivo seria o de mostrar como o trabalho com o texto tem sido feito, ainda, de maneira deficiente. A UI (10-13), N da relação, reproduz a atividade, seguida da análise dos pontos positivos e negativos da abordagem feita pelas autoras do livro didático. Portanto, temos N composto pela UI (10-13) e S representado pela unidade (9), em uma relação de **fundo**. Nesse tipo de relação, de acordo com Mann e Thompson (1988), o leitor



não compreende integralmente N antes de ler S. É de se notar que as explicações veiculadas pelo conteúdo do satélite (9) aumentam a capacidade de o leitor compreender as informações contidas no **núcleo (10-13)**.

Considerando um outro nível hierárquico, a UI (10-13) apresenta uma relação **multinuclear de lista**, em que o seu conteúdo apresenta a análise das atividades propostas pelas autoras do livro didático, porém, essas explicações não seguem a ordem em que as questões aparecem no livro.

Ainda, em um nível hierárquico menor, temos a relação de **elaboração**, entre a unidade N (5) e a UI (6-8), **satélite**. Tal relação pode ser assim explicitada: depois de situar o leitor informando-lhe sobre o número de capítulos em que a obra foi dividida, e os temas que mereceram discussão (5), o produtor da resenha organiza em três parágrafos o conteúdo referente aos assuntos discutidos em algumas partes da obra. Além disso, insere algum ponto de vista, como, por exemplo, ao afirmar que a variedade de gêneros analisados na obra “parece ser um ganho”, que a análise deles pode contribuir “de forma inestimável para o trabalho com a leitura (...)” e que são “bastante esclarecedoras (...)” - unidades (6), (7) e (8) respectivamente. Percebemos, ainda, que a UI (6-8) traz informações adicionais a respeito do que foi colocado em N (5). Para além dessa relação, as unidades (6) e (7) formam uma relação multinuclear de lista, pois os segmentos (6) e (7) poderiam ser organizados em sequência diferente. Ainda verificamos que a unidade **nuclear (8)** estabelece entre (6) e (7) uma relação de **avaliação**. Entretanto, há de se considerar que, além de avaliar, o resenhista faz um comentário sobre a pertinência da obra, indicando-a para os autores de livros didáticos: “Os autores de livros didáticos (...) seriam bons interlocutores para as autoras.” Não obstante o comentário, o que prevalece é a avaliação do livro.

Entre as unidades (6) e (7) os parágrafos se organizam a partir da listagem de aspectos discutidos nos capítulos, sem se aterem à ordem em que eles se sucedem. Portanto, temos uma relação de **lista**. Não há, pois, uma relação núcleo-satélite.

A tabela 2, que se segue, apresenta o número de ocorrências das proposições relacionais na **resenha 1**.

**TABELA 2 - Ocorrências das relações núcleo-satélite e multinuclear na resenha 1**

<b>Relação</b>	<b>Tipo de relação</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Preparação	núcleo-satélite	4
Atribuição	núcleo-satélite	1
Capacitação	núcleo-satélite	1
<i>Background/Fundo</i>	núcleo-satélite	2
Avaliação	núcleo-satélite	2
Comentário	núcleo-satélite	1
Justificativa	núcleo-satélite	1
Elaboração	núcleo-satélite	1
Lista	multinuclear	3
<b>Total</b>		<b>16</b>

Fonte: Resenha da obra *Ler e compreender os sentidos do texto*.  
Análise feita pela pesquisadora.

A macroestrutura retórica de **R1**, resenha da obra *Ler e compreender - os sentidos do texto* está representada na Figura 5.



FIGURA 5 - Diagrama arbóreo da macroestrutura da resenha 1. Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### 3.1.3 Resenha 2

(1) MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2001) Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.

(2) Américo Venâncio Lopes Machado Filho<sup>45</sup>

(3) *Desde que a diversidade lingüística, com o desenvolvimento das idéias sociofuncionalistas e variacionistas modernas, passa a assumir uma real dimensão no âmbito das investigações sobre a linguagem humana – evadindo da clausura milenar a que lhe havia condicionado a tradição dos estudos gramaticais -, têm alguns professores de língua portuguesa se defrontado com uma questão crucial para o desenvolvimento de seu papel na escola: como lidar com o ensino/aprendizagem da língua face ao universo “polarizado e plural” (Lucchesi, 1994), em que se conforma a realidade sociolingüística brasileira.*

(4) *Embora bastantes discussões e reflexões já tenham sido elaboradas sobre a questão, a exemplo da proposta do bidialetalismo funcional, segundo a qual, grosso modo, falante de dialetos não-padrão deveriam: “aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido” (Soares, 2000: 49), soluções práticas com estratégias metodológicas claras e conseqüentes que orientem os professores de português na assunção dessa postura têm sido raras, senão infecundas.*

(5) *Não obstante, é nesse cenário carente por propostas efetivas emanadas da Lingüística, aplicadas ao ensino de português, que se oferece,*

---

<sup>45</sup> Nesta parte da resenha aparece um asterisco e, como nota de pé de página, foi inserida a seguinte informação: Universidade Federal da Bahia – UFBA.

*como expectativa e certo alento, tanto teórico como prático, o livro de Luiz Antônio Marcuschi, intitulado Da fala para a escrita: atividades de retextualização, publicado em São Paulo, pela Crotez, cuja segunda edição, de 2001, serve como fonte da presente resenha.*

**(6)** *Distribuído em duas partes, o livro concentra-se nos seguintes grandes eixos temáticos: a discussão sobre oralidade e letramento – mais especificamente sobre fala e escrita – e uma nova proposta para sua caracterização, na primeira; e a apresentação de atividades prático-teóricas de passagem do texto oral para o texto escrito, denominada de processos de retextualização, na segunda.*

**(7)** *No desenvolvimento da perspectiva que perpassa toda sua fundamentação, o autor procura construir uma reflexão sobre oralidade e letramento que não se confunde com a de fala e escrita, já que estas, enquanto produção textual-discursiva, se inserem nas práticas sociais interativas a que se referem as primeiras, ou seja, fala e escrita devem ser entendidas como modalidades de uso da língua, que se situam no âmbito mais amplo de abstração, denominado pelas noções de oralidade e letramento.*

**(8)** *Mais fundamental, porém, na construção de seu raciocínio, é a deserção às tendências de caracterização dessas duas modalidades da língua (fala e escrita) numa perspectiva dicotômica, em que propriedades meramente opostas se pudessem evidenciar.*

**(9)** *Como o próprio título do livro sugere, poder-se-ia, da fala para a escrita, estabelecer um continuum tipológico, cuja correlação poderia ser atestada pelas práticas de produção textual, consideradas no*

*bojo da própria sociedade, em que o contexto, a interação e a cognição se oferecessem à análise.*

**(10)** *Esse continuum poderia ser melhor observado a partir da perspectiva dos gêneros textuais face às características específicas ou prototípicas de cada modalidade, isto é, em contraponto ao meio de produção, seja sonoro ou gráfico, e à concepção discursiva, quer oral ou escrita, a que conformasse.*

**(11)** *Então, se se considerar o gênero textual, o meio de produção e a concepção discursiva, uma conversação espontânea – que numa representação por traços se poderia ser apresentada como [+sonoro / +oral] – e um artigo científico [+gráfico / +escrita] seriam, dentro desse continuum, realizações prototípicas de cada uma das duas modalidades, enquanto uma notícia de TV [+sonoro / +escrita] e uma entrevista publicada em uma revista nacional [+gráfico / +oral] ocupariam uma posição intermediária nesse mesmo continuum.*

**(12)** *Os gêneros textuais, segundo a proposta do autor, poderiam ser agrupados em comunicações pessoais (cartas, bilhetes, outdoors) comunicações públicas (notícias de jornal, formulários, anúncios classificados, comunicados, convocações), textos instrucionais (artigos, leis, relatórios técnicos) no eixo da escrita; em oposição a conversações (espontâneas, telefônica), constelação de entrevistas (inquéritos, debates), apresentações e reportagens (aulas, piadas, noticiários de TV ou rádio) e exposições acadêmicas (conferências, palestras), no eixo da fala, apresentando como ponto de interseção, nesse contínuo, noticiários de rádio ou de TV, anúncios classificados, comunicados e*

*convocações, como é fácil, pela própria evidência do esboço metodológico do autor, se aceitas.*

**(13)** *A visão de Marcuschi, bastante lúcida, além de trazer a grande vantagem de degradar ao patamar do obsoletismo ideológico as dicotomias estanques, que não mais se sustentam nos estudos científicos da linguagem humana, coaduna com a noção de continuum polarizado e plural, cunhada por LUCCHESI (1994) e propugnada por MATTOS E SILVA (1995), que se tem adotado para o reconhecimento das normas lingüísticas do português brasileiro.*

**(14)** *Se se considerar que, para uma prática de ensino da língua portuguesa no Brasil, parece faltar precisamente uma formulação metodológica ou estratégica da sala de aula que dê conta desse continuum e sua inflexão rumo à aquisição de um padrão escrito e de uma norma oral mais próxima do que se convencionou chamar de culta – e aqui não se considera o valor ou prejuízo ideológico-social que essa postura possa acarretar, já que tudo isso reflete relações de poder que só uma política educacional mais geral pudesse contornar – a proposta de Marcuschi parece indicar um caminho para se observar com mais propriedade a variação lingüística, que certamente se estaria refletindo no continuum entre a fala e a escrita, e, conseqüentemente, em uma via para a construção de uma proposta de abordagem pedagógica, nomeadamente se se considerar que é a partir dessa visão, desenvolvida para modalidades da língua, que o autor propõe as atividades de retextualização que compõem o segundo capítulo de sua obra.*

**(15)** *As estratégias de retextualização, como apresentadas, pressupõem nove operações complexas que se dividem entre atividades de idealização (eliminação, completude e regualrização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação), que dentro da idéia de contínuo fazem com que a primeira seja mais diretamente relacionada com a fala, e a segunda, com a escrita.*

**(16)** *Utilizadas independentemente ou sequencialmente, a depender dos objetivos de retextualização que se tenha em mente, as operações pressupõem os seguintes passos, aqui sumarizados a partir das páginas 77 e 86 do livro:*

**(17)** *1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na idealização lingüística).*

*2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).*

*3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrase e pronomes egóticos (estratégias de eliminação para uma condensação lingüística).*

*4ª Operação: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).*

*5ª Operação: Introdução de marcas metalingüísticas para referência e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).*



*6ª Operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, recodificação sintática, encadeamentos (estratégias de reconstrução em função da norma escrita).*

*7ª Operação: Tratamento estilístico com seleção de novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).*

*8ª Operação: reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).*

*9ª Operação: Agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação).*

**(18)** *Dentre os diversos pontos positivos que se podem depreender da proposta de Marcuschi, o primeiro se relaciona à evidência, em que se coloca, no plano de treinamento e análise, a língua oral, modalidade ainda muito pouco favorecida nas salas de aula de português.*

**(19)** *O processo de retextualização torna-se, nomeadamente, no tocante a essa modalidade, uma contribuição valiosa, de certa forma suplementar, ao que se prevê para essa questão nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), que, embora do ponto de vista teórico não haja “equivocos de lamentar”, como o próprio Marcuschi 1999:128) assinala, sob a ótica prática, contudo “não sugerem ações ou observações muito claras”.*

**(20)** *Parece que não se pode abordar o ensino de língua portuguesa hoje sem se considerar a influência que a língua oral tem na produção das mensagens escritas pelos alunos, em muitas ocasiões refletida em opções sintáticas por vezes incompatíveis ao que determinam as regras de uso de cada modalidade, como estratégias de*

*relativização adotadas em uma ou outra situação, por exemplo, ou mesmo na questão da ortografia, principalmente nos usos da pontuação fortemente influenciada pela prosódia da língua falada.*

**(21)** *Nas quatro primeiras operações, pois, Marcuschi indica um caminho para observação dessa oralidade, determinando um fluxo progressivo de “tomada de consciência da relação entre a fala e a escrita” (p.112), que tem, nas operações subseqüentes, não só a compreensão da estrutura lingüística, em seus diversos níveis, das relações textual-discursivas, plausivelmente observáveis pelo aluno, mas a sua própria capacidade de compreensão ou interpretação do conteúdo ou idéias patentes no texto facilitada.*

**(22)** *São fartos os exemplos de textos originais e suas respectivas retextualizações, pautadas em material oriundo deste corpus NURC (Recife), até entrevistas coletadas pelo Núcleo de Estudos lingüísticos da Fala e da Escrita (NELF), da Universidade Federal de Pernambuco. Retextualizações não só realizadas por alunos do ensino Fundamental, como também por alunos já graduados em Letras e estudantes de outros cursos superiores, tais como Jornalismo e Contabilidade, o que parece recomendar a aplicação dessa estratégia nos diversos níveis de ensino da língua e a uma clientela bastante diversa.*

**(23)** *Note-se que as possibilidades de retextualização não se restringem unidirecionalmente a permitir a transformação da fala para a escrita, mas da fala para a fala (uma conferência transformada em tradução simultânea), da escrita para a fala (um texto escrito em*

*exposição oral), ou da escrita para a escrita (um texto escrito em resumo).*

**(24)** *As operações que se relacionam mais estritamente com aspectos que no continuum proposto estariam mais associadas à escrita, são todas muito explícitas, mas parecem depender, principalmente as últimas, do nível de abstração e treino do “retextualizador”, já que envolvem “reorganização da seqüência argumentativa” e “condensação de idéias”, nem sempre tão evidentes no início, nomeadamente para o aluno dos primeiros níveis de escolarização.*

**(25)** *Do ponto de vista do acompanhamento do trabalho realizado, embora o autor sugira um modelo diagramático para a análise do processo de retextualização, a quantidade de quadros que seria necessária para a sua consecução parece inviabilizar a sua utilização, senão em situações específicas voltadas à pesquisa, já que o modelo que propõe apresenta três colunas básicas, com subdivisão da última, em que na primeira se teria o texto original, na segunda a retextualização, na terceira, subdividida, as operações e análises, ou seja, o tipo de operação utilizado, as eliminações, transformações, acréscimos/alterações.*

**(26)** *Não obstante, o livro apresentado à comunidade por Luiz Antônio Marcuschi merecerá, certamente, diversas edições, pois já se transforma em referência bibliográfica básica para quem trabalha com a língua portuguesa, em função de sua lucidez e não menos de sua importância de, na dimensão que lhe cabe, preencher o débito que tem, ainda, a Lingüística brasileira deixado restar: a*

*aplicação dos resultados de suas pesquisas ao ensino do português brasileiro.*

## (27) BIBLIOGRAFIA

(28) LUCCHESI, D. (1994) Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12, p. 17-28.

MARCUSCHI, L. A. (1999) *O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries*. Scripta, 4. P. 114-29.

MATTOS E SILVA, R. V. (1995) *Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

### 3.1.4 Análise da resenha 2

A segunda análise corresponde à resenha elaborada por Américo Venâncio Lopes filho, a partir da obra de Marcuschi (2001) - *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Conforme a análise da **resenha 1**, procedemos à divisão do texto em unidades de informação (UI), conforme descrito na Tabela 3.

**TABELA 3 - Divisão das unidades de informação da resenha 2**

Texto	Unidade de informação
Título (No caso desta resenha, trata-se da referência bibliográfica da obra resenhada.)	(1)
Nome do autor da resenha. Traz como nota de pé de página o nome da instituição da qual faz parte.	(2)
Corpo do texto	(3-26)
Referências	(27-28)

Fonte: Resenha da obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Análise feita pela pesquisadora.

Motta Roth e Hendges (2010), em obra que trata da produção de textos no espaço acadêmico, orientam que o resenhista pode empregar as estratégias de apresentar, descrever, avaliar e recomendar a obra, simultaneamente. Vejamos se essas estratégias, conforme considerado pelas autoras citadas, ocorreram na **resenha 2**; em caso afirmativo, com que frequência e objetivando a qual fim.

O objetivo de uma resenha é, dentre outros, o de apresentar uma obra. De acordo com os postulados de Mann e Thompson (1983), as funções globais das relações são divididas em dois grandes grupos: o primeiro relaciona-se ao assunto e tem como efeito fazer com que o leitor reconheça a relação que emergiu entre as porções; do segundo grupo, fazem parte as relações que dizem respeito à apresentação da relação e têm como função ou efeito aumentar a inclinação do leitor a acreditar no conteúdo, concordar com ele ou aceitá-lo. As relações de preparação, justificativa, *background*, evidência, dentre outras, vinculam-se ao grupo da apresentação, enquanto elaboração, resumo, propósito, condição, avaliação, sequência, contraste e outras integram o grupo do assunto.

Com base nessas considerações, tomemos como exemplo a relação de **preparação**. Para concretizar o fim de fazer com que o leitor conheça uma obra, é evidente a necessidade de que lhe seja apresentado o livro. A relação de **preparação** pode assumir essa função, pois a intenção do autor ao empregá-la, segundo os postulados da RST, é fazer com que o leitor esteja interessado e adote uma postura positiva em relação ao que lhe está sendo apresentado.

A partir da análise da **R2**, encontramos três relações de **preparação**: no primeiro caso, o autor apresenta a obra ao leitor, preparando-o para o que virá em seguida, como se estivesse dizendo: prepare-se para tomar conhecimento do objeto que será analisado.

A porção **(1) S** apresenta a referência da obra e as UIs **(2-28)** constitui o **núcleo**. Resumindo, verificamos que **S** apresenta o livro e objetiva preparar o leitor para conhecê-lo e se interessar por ele. Assim sendo, **S** é criado a partir do conteúdo que está veiculado pelo **núcleo (2-28)**.

Encontramos também a relação de preparação, no segmento formado pela unidade **(5)**, satélite da relação núcleo-satélite; e a unidade **(6-26)**, no caso, o **núcleo**. O satélite tem por objetivo apresentar o contexto em que a obra está inserida de modo que o leitor tome conhecimento do cenário em que o livro foi produzido. Percebemos isso a partir das palavras do resenhista: “não obstante, é nesse cenário carente de propostas efetivas da Linguística, aplicadas ao ensino de português, que se oferece, como expectativa de alento, o livro de Marcuschi (...)” Percebemos, ainda, a partir dessas colocações, que o produtor da resenha já começa a assumir uma postura crítica favorável à obra.

A terceira relação de preparação encontra-se entre as unidades (27), satélite e (28), núcleo. Trata-se, pois, de uma relação núcleo-satélite, cujo satélite representado pela palavra *Bibliografia* sinaliza ao leitor que será apresentada, posteriormente, a relação das obras citadas na resenha.

Analisando **R2** e revendo os pressupostos teóricos postulados pela RST, encontramos uma proposição relacional que emerge entre certas porções de texto, denominada **elaboração**. Nessa relação, a porção de texto que assume a posição de **S** apresenta informações adicionais que, por sua vez, encontram-se no **N**. No caso dessa relação, o **satélite** é sempre posposto ao **núcleo**. Isso porque as informações expressas no **S** devem esclarecer algo posto no **N**. Ainda convém considerar que, ao apresentar informações, essas tendem a explicar, descrever algo que foi apresentado no **N**. A partir de nossa análise, verificamos a ocorrência de três operações de **elaboração**. Vejamos, pois.

A primeira trata-se da proposição relacional que emerge entre o **núcleo (6)** e o **satélite (7-12)**. Em (6), o resenhista descreve para o leitor as partes em que a obra foi dividida e o assunto que cada capítulo aborda. Na UI formada pelos segmentos (7-12) encontra-se o conjunto de informações detalhadas sobre o livro. Nele concentram-se descrições, posicionamento crítico do resenhista, comentários, tudo que possa concorrer para que o leitor seja bem informado.

A segunda ocorrência de **elaboração** emerge entre a porção (15), **núcleo** da relação e as porções (16) e (17), o **satélite**. O conteúdo do núcleo (15) anuncia a apresentação das nove operações de retextualização, segundo Marcuschi, enquanto o **satélite** faz a descrição de todas. A última ocorrência, em um nível menor, fica por conta do **N (16)** e do **S (17)**.

Curioso constatar ser comum relações multinucleares envolverem as porções de elaboração. Vejamos o caso da porção (7-12) - descrição das partes da obra que servem de elaboração do conteúdo abordado no núcleo, que é (6) - partes da obra. Essa porção apresenta uma relação multinuclear em que são dadas informações sobre o conteúdo do livro. Essa exposição não segue a ordem dos capítulos; por essa razão, é denominada de **lista**. Das relações multinucleares existentes na **R2**, a de **lista** ocorre apenas uma vez. Entretanto, há três relações de **sequência**, que, também como as de **lista**, têm o objetivo de detalhar, descrever aspectos da obra.

Antes de apontarmos essas outras relações, novamente, torna-se coerente explicar aspectos da relação multinuclear. Nessa relação, da qual fazem parte as relações conjunção, contraste, disjunção, junção, lista, reformulação nuclear e sequência, não há, como nas relações núcleo-satélite, um **núcleo** e um **satélite**. Assim, não temos hierarquia entre os

elementos das porções. Isso ocorre porque todos os elementos, no caso da relação multinuclear, são **núcleos**, e, portanto, encontram-se em um mesmo nível.

Outra relação **multinuclear**, agora de sequência, pode ser observada na resenha. Tivemos três ocorrências desse tipo de relação.

Na primeira, as unidades **(6-25)** foram subdivididas em duas unidades menores formadas pelas unidades **(6-13)** e **(14-25)**. A primeira apresenta a forma de organização da obra. Na unidade **(6-13)**, o autor da resenha refere-se à estruturação da obra em dois capítulos e descreve o conteúdo do primeiro. A porção **(14-25)** apresenta o conteúdo do segundo capítulo e discute sobre ele. Aqui cabe um esclarecimento: de acordo com a **RST**, graficamente falando, o registro das relações de lista e sequência são semelhantes no diagrama. Entretanto, adotamos um critério, capaz de estabelecer uma diferença entre o registro gráfico das duas relações. Esse critério é adotado por Decat (2010), a fim de facilitar a compreensão do leitor. Trata-se de acrescentar ao diagrama que se referir à relação de sequência uma linha pontilhada (.....), conforme explicitamos no quadro 5.

Outro grande bloco de UIs **(15-24)** foi dividido em duas partes. Trata-se das UIs **(15-19)** e **(20-24)**. A primeira contém informações sobre as operações de retextualização, apresentando cada uma e comentando acerca dos pontos positivos da proposta. Posteriormente, acha-se a segunda porção **(20-24)**, cujo conteúdo refere-se à descrição e comentário das operações.

Na última ocorrência de relação multinuclear que emerge dos núcleos **(21)**, **(22)**, **(23)** e **(24)**, o resenhista concentra detalhamentos e comentários sobre as quatro primeiras operações e vai marcando, em sequência, pontos importantes sobre a proposta do autor.

Dissemos, anteriormente, que Motta Roth e Hedges (2010) também apontam, como estratégia usada pelo produtor de uma resenha, as ações de avaliar e comentar. Retomaremos, pois, essa discussão.

Observando a produção de resenha acadêmica, do ponto de vista sociodiscursivo, entendemos, conforme já mencionado, que a resenha traz em seu bojo a noção de julgamento, apreciação. De acordo com Eco (2003), citado por Carvalho (2006, p. 180), a “crítica recensória, por sua função de recomendação, não pode eximir-se, senão em casos de excepcional vilania, de pronunciar um juízo sobre aquilo que o texto diz.” Carvalho apoia as ideias de Eco (2003, p. 203) e ainda enfatiza afirmando que é de se esperar que uma resenha “cumpra o seu papel de pronunciar um juízo crítico-estético sobre a obra que examina.” (CARVALHO, 2006, p. 180). Acrescentamos a essas considerações, ainda, a recomendação, atendendo ao conceito de gênero já posto neste trabalho neste documento, de que a natureza

do gênero não pode prescindir de seu proposto comunicativo. Portanto, como era de se esperar, encontramos na **R2**, semelhante ao que aconteceu na análise da **R1**, manifestações de UIs avaliativas, num total de quatro ocorrências.

Começamos por apresentar o primeiro caso, em que o resenhista avalia a obra como um todo. Estamos falando da UI **(26)** que encerra a resenha. Nessa parte, Machado Filho (2003) aponta a obra como “referência básica para quem trabalha com a língua portuguesa”; atribui ao livro “lucidez”; entende que ele preenche “o débito que tem, ainda, a lingüística brasileira”; e afirma que o livro “merecerá, **certamente**, diversas edições. (Destaque nosso.) Portanto, não deixa dúvidas quanto à recomendação da obra.

Também o segmento **(25)** apresenta uma avaliação, em relação ao conteúdo das UIs **(15-24)**, só que dessa vez negativa, direcionada apenas à proposta de retextualização elaborada por Marcuschi (2001). O resenhista usa como argumentação o número excessivo de quadros que seria necessário para a execução do modelo. Por essa razão, segundo ele, o trabalho do professor, por exemplo, seria “inviabilizado”.

Comentando sobre um dos diversos pontos positivos da proposta de Marcuschi, o autor da resenha destaca a atenção que o autor dispensou à linguagem oral. Tais comentários avaliativos, seguidos de explicações que sustentam a sua avaliação, foram organizados nos parágrafos 16 e 17, que compõem as UIs **(18)** e **(19)**, consideradas **satélites** da relação de **avaliação**, que tem como **núcleo** as UIs **(15-17)**. A unidade nuclear apresenta o quadro teórico das operações de retextualização.

A última ocorrência da relação de avaliação pode ser identificada entre as UI **(6- 12)** e **(13)**. O **núcleo** da relação **(6-12)** traz em seu conteúdo descrições sobre os capítulos do livro. O **satélite (13)** avalia positivamente a obra ressaltando a “visão lúcida de Marcuschi” a respeito do conteúdo proposto.

Prosseguindo na análise da **R2**, verificamos que, conforme a mesma linha de composição da **R1**, há na resenha uma relação de **atribuição** entre **N (2)** e **S** representado pelas UIs **(3-28)**. O núcleo veicula o nome do resenhista, entretanto, não é acompanhado de informações acerca da instituição educacional à qual produtor da resenha faz parte. Essa informação foi creditada em nota de pé de página.

Pardo (2005) esclarece que em uma relação de **atribuição**, **S** é fonte de atribuição e **N** é o conteúdo da mensagem relatada.

Observamos ser comum em certas resenhas a inserção de outras vozes no sentido de enriquecer o texto e tornar os argumentos do resenhador mais consistentes. Nessa perspectiva, o autor do texto convoca estudiosos sobre o assunto e os arrola em seu texto. Assim,



encontram-se, na resenha analisada, quatro referências bibliográficas que formam o segmento **satélite (27-28)** e o **núcleo (3-26)** emergindo, daí a relação de **capacitação**.

Entendemos, ainda, que a indicação das referências possibilita ao leitor obter maiores informações e/ou conhecimento a respeito do assunto. Nesse caso, podemos afirmar que elas contribuem capacitando-o. A porção **satélite** serve, inclusive, como documentação comprobatória das afirmações feitas pelo resenhista.

Dando continuidade à análise da macroestrutura da **R2**, encontramos três ocorrências da relação de **background**. Segundo Mann e Thompson (1998), a relação de **background**, também tratada como relação de **fundo**, exerce papel importante em um texto, na medida em que a partir dela o leitor pode compreender com maior clareza o conteúdo em questão. Vejamos: na primeira ocorrência verificamos que o autor da resenha buscou situar o leitor no contexto em que a obra está inserida **(3)** e **(4)**. O resenhista expõe sobre o papel da linguística “no âmbito das investigações sobre a linguagem humana”; denuncia a dificuldade de alguns professores em lidar “com o ensino/aprendizagem da língua”; reconhece a existência de discussões e reflexões” acerca do assunto abordado, entretanto, assevera que “soluções práticas com estratégias metodológicas claras e conseqüentes que orientem os professores (...) têm sido raras”, isso, objetivando que o leitor fosse esclarecido a respeito do conteúdo do **núcleo (5-26)**. Portanto, podemos dizer que, em um nível maior da estrutura retórica da resenha analisada, a porção formada pelas UIs **(3)** e **(4)** exerce o papel de **satélite** para a porção principal do texto, N **(5-26)**.

Outra ocorrência da relação de **background** pode ser notada entre o **satélite (14)** e o **núcleo** composto pelas unidades **(15-25)**. Novamente percebemos que o satélite oferece ao leitor informações que desempenham o papel de fundo para as informações subsequentes. Machado Filho (2003) tece em **(14)** algumas considerações sobre a importância do *continuum* entre fala e escrita, proposto por Marcuschi, antes de apresentá-lo.

A última ocorrência da proposição relacional de **background** é composta pela unidade **(20)**, que desempenha o papel de **satélite** da relação núcleo-satélite que abarca a porção **(20-24)**, considerada **núcleo**. Ao analisar o texto, percebemos que o resenhista adota, como estratégia de produção textual, reforçar a importância de se considerar a influência da língua oral na produção de textos escritos por alunos, antes de apresentar quatro operações propostas pelo teórico Marcuschi (2001) como norte para a observação da referida oralidade. É de se notar que o autor da resenha objetiva sinalizar para o leitor o assunto que será abordado no conteúdo nuclear.

Segue a Tabela 4, expondo o número de ocorrências das proposições relacionais na resenha 2.

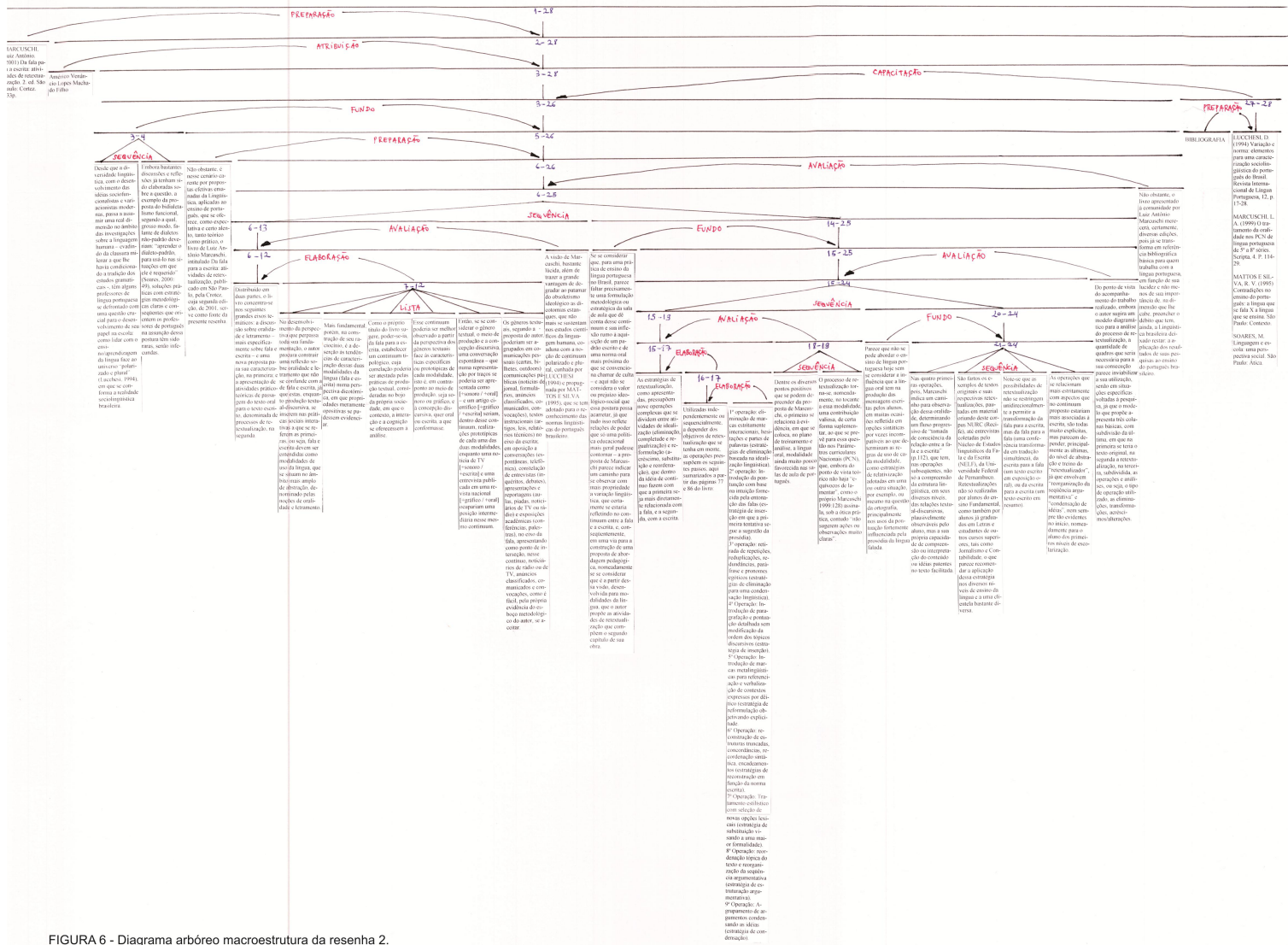
**TABELA 4 - Ocorrências das relações núcleo-satélite e multinuclear na resenha 2**

<b>Relação</b>	<b>Tipo de relação</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Preparação	núcleo-satélite	3
Atribuição	núcleo-satélite	1
Capacitação	núcleo-satélite	1
<i>Background/fundo</i>	núcleo-satélite	3
Avaliação	núcleo-satélite	3
Elaboração	núcleo-satélite	3
Lista	multinuclear	1
Sequência	multinuclear	3
<b>Total Geral</b>		<b>18</b>

Fonte: Resenha 2.

Análise feita pela pesquisadora.

Apresentamos a seguir, a Figura 6 que corresponde à macroestrutura da resenha 2, referente à obra da *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização.



**FIGURA 6 - Diagrama arbóreo macroestrutural da resenha 2.**  
**Fonte: Elaborado pela pesquisadora.**

### 3.1.5 Resenha 3

**(1) *A Magia da Linguagem***

**(2)** Camilo Rosa da SILVA

Ana Vilma de Medeiros PEREIRA

**(3)** *O livro A magia da linguagem traz à tona profícua discussão sobre saberes relacionados ao conhecimento da linguagem e sua relação com as práticas sociais, direcionando o olhar para o ensino de língua. A obra é composta por seis capítulos, cuja análise está centrada na apreensão do aspecto interacionista da linguagem. As reflexões evidenciam uma multiplicidade de aspectos que interpõem usos lingüísticos e contextos de produção.*

**(4)** *No primeiro capítulo, Edwirges Zaccur entretetece, a partir de textos de Lígia Chiappini Moraes Leite, Neidson Rodrigues, Donald Macedo, Ezequiel Theodoro da Silva e Ira Shor, uma “entrevista” polifônica e virtual com Paulo Freire. A leitura de Freire realizada pelos diversos autores faz emergir uma concepção de linguagem como algo constitutivo do ser, o que leva à defesa de que os professores, em suas práticas educativas, devem respeitar a experiência e a identidade cultural dos educandos. Além disso, enfatiza-se que Freire compreende a alfabetização como uma intervenção necessariamente perpassada por aspectos de duas dimensões: o técnico-pedagógico e o “amoroso”. Ainda, os autores compreendem que Freire propõe um reconhecimento do aspecto artístico da educação, atestando que a arte se manifesta na natureza mesma do ato de conhecer.*

**(5)** *Na seqüência da obra, Edwirges Zaccur apresenta o segundo capítulo, Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? A autora expõe experiências particulares que, distantes no espaço e no tempo, se situam na busca de rastros que alimentam uma*

*reflexão acerca das abordagens didáticas com a linguagem e seu ensino-aprendizagem. Além disso, discorre sobre a constituição do indivíduo como um ser leitor que age/retroage/interage no mundo. O texto também ressalta que o professor de língua, ao dar ênfase à linguagem, pode redescobrir o encanto perdido pela exclusividade das práticas normativistas presentes no ensino de língua materna.*

**(6)** *O terceiro capítulo, Aprender a escrever, ensinar a escrever, de Magda Becker Soares, discute as possibilidades de uma ação docente voltada à orientação do processo de aquisição do sistema de escrita e de desenvolvimento das habilidades de seu uso, na escola, no quadro das atuais concepções de ensino-aprendizagem da língua. A autora focaliza alguns pontos pertinentes à formação de professores, cujo domínio, concatenado às demandas atualmente postas poderia prepará-los para o desempenho do papel de orientador no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.*

**(7)** *Com o título Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual, o quarto capítulo, de autoria de Ana Luiza Bustamante Smolka, apresenta alguns modos de conceber e estudar a memória humana, mostrando a centralidade do papel da linguagem nesses estudos. A autora analisa situações cotidianas vivenciadas em salas de aula, enfocando, principalmente, a dinâmica discursiva que sedimenta seu estudo da memória.*

**(8)** *Em Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação, o quinto capítulo, Sônia Kramer destaca a importância do ler e do escrever, retratando, ainda, a centralidade desses atos no processo de formação docente. Através de entrevistas e relatos de professores, a autora busca explicitar as relações*

*estabelecidas com a escrita ao longo de seus caminhos de vida e de trabalho. O texto apresenta incitantes discussões sobre o significado da leitura e da escrita vistas como experiências, destacando algumas implicações de sua pesquisa na educação, em geral, e na formação de docentes, em especial.*

**(9)** *No sexto capítulo, Da sala de aula à construção externa da aula, João Wanderley Geraldi retoma alguns pontos freqüentemente presentes nas discussões sobre a constituição dos elementos de ensino em língua materna, tematizando dois aspectos da ortodoxia escolar no ensino de língua: a dimensão do ensino gramatical e a do ensino de leitura.*

**(10)** *Os textos que compõem a obra revelam-se de fácil compreensão, constituindo um painel de reflexões instigantes, indispensável a professores de língua materna, em formação e em atividade. Ao compartilharmos o ponto de vista de que o atual panorama do ensino de língua apresenta graves problemas de ineficiência e improdutividade, destacamos a relevância de discussões como as veiculadas em A magia da Linguagem, uma vez que um embasamento teórico reflexivo de aspectos cruciais da problemática em evidência pode fomentar e sedimentar mudanças de postura e de proposições inovadoras nas práticas docentes, nos mais diversos níveis.*

**(11)** *É impossível ler essa obra sem nos interrogarmos sobre quem somos se não formos antes de tudo linguagem; nesta, nossos enigmas, nossas facetas, nossa multiplicidade se dão a conhecer ou se camuflam na articulação de ditos e não ditos que se cruzam para se explicitarem ou para subjetivar-nos enquanto sujeitos situados num determinado lugar social: o nosso mundo em redor.*

**(12) Referências**

**(13)** ZACCUR, Edwirges (org.). *A magia da linguagem*.  
Rio de Janeiro: DP&A/SEPE,

**3.1.6 Análise da resenha 3**

A terceira resenha foi produzida por Camilo Rosa da Silva e Ana Vilma de Medeiros Pereira, e trata da obra *A magia da linguagem*, organizada por Edwirges Zaccur. A resenha foi publicada na revista *Graphos*, no ano de 2007. Procedemos à divisão do texto em unidades de informação, conforme descrito na Tabela 5.

**TABELA 5 - Divisão das unidades de informação da resenha 3**

Texto	Unidade de informação
Título (No caso desta resenha, trata-se apenas do nome da obra resenhada.)	(1)
Nome dos autores da resenha seguidos do nome da instituição da qual fazem parte.	(2)
Corpo do texto	(3-9)
Referências	(10-13)

Fonte: Resenha da obra *A magia da linguagem*.  
Análise feita pela pesquisadora.

A macroestrutura textual da **resenha 3** é constituída de 13 unidades de informação. Começamos por afirmar que essa resenha apresenta particularidades que a diferenciam das resenhas **1** e **2**: (i) verificamos tratar-se de uma resenha extensionalmente menor que as outras analisadas.; (ii) notamos que o resenhista não apresenta uma contextualização, a nosso ver, capaz de motivar o leitor oferecendo-lhe material informativo suficiente para tal intento; (iii) observamos que apresentação e a organização da obra são feitas em um único parágrafo; (iv) constatamos que nos parágrafos de quatro a nove o resenhista limita-se a apresentar, em ordem crescente, o conteúdo de cada parte, sem manifestar qualquer comentário ou avaliação sobre eles. A exceção fica por conta do parágrafo oitavo, em que a opinião do resenhista pode ser percebida por meio da afirmação de que o texto da autora “apresenta incitantes discussões sobre o significado da leitura e da escrita...”.

No que diz respeito às proposições relacionais, temos um bloco, que é o **núcleo** da relação, formado pelas UIs **(1-11)**, que correspondem ao texto, propriamente dito e, outro bloco, **satélite**, constituído pelos segmentos **(12)** e **(13)** que trazem a referência da obra. Emerge, aí, uma relação de **capacitação**. Nas análises empreendidas nas resenhas **1** e **2**, verificamos que as referências são de obras que serviram de suporte às ideias propostas pelos resenhistas, o que não se deu na **R3**. O autor dessa resenha não inseriu em seu texto pensamentos e reflexões de outros autores. Consideramos que esse tipo de inserção tende a enriquecer a resenha, apontar para a importância do livro e, até, demonstrar maior preparo do resenhista. Motta-Roth e Hendges (2010) esclarecem que a inclusão de excertos de outras obras se presta a ilustrar as avaliações positivas ou negativas que o resenhista faz.

Prosseguindo na análise, é possível reconhecer a relação de **preparação** em dois momentos: o primeiro encontra-se entre as UIs **(12) satélite**, representado pela palavra referência, e **(13) o núcleo**, que veicula a seguinte informação: ZACCUR, Edwirges (Org.). A magia da *linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999. (sic)

A segunda relação de **preparação** tem seu **núcleo** composto pelas UIs **(2-11)**, que correspondem aos nomes dos resenhistas e ao restante do texto, excetuando as referências. O conteúdo do **satélite**, unidade de informação **(1)**, é o título da resenha.

Após essa relação, percebemos que, o nome do resenhista, UI **(2)**, é o **satélite** da relação, em que o **núcleo** é constituído pelas UIs **(3-11)**, emergindo uma relação de **atribuição**. O primeiro consta do nome do resenhista e o segundo, o **núcleo**, abarca o conteúdo do primeiro ao nono parágrafo, em que o produtor da resenha apresenta, descreve, comenta e avalia o livro.

Há um parágrafo na resenha, o nono, em que os resenhistas tecem um comentário a respeito das reflexões e dos sentimentos que o livro pode despertar em seus leitores. Inclusive, afirmam ser “impossível ler essa obra sem nos interrogarmos sobre quem somos se não formos antes de tudo linguagem.” Entendemos que os resenhistas deslocam o foco avaliativo da obra e o direcionam para o leitor. Assim, o **núcleo** é composto pelas UIs, **(3-9)**, tendo a UI **(11)** como **satélite** da relação, que recebe o nome de **comentário**. Carlson e Marcu (2001) explicam que em um comentário não há uma visão de juízo de valor, como é esperado quando se faz uma avaliação.

Antecedendo o segmento **(11)**, identificamos, na porção **satélite**, um parágrafo, o décimo, em que os autores avaliam a obra. Os resenhistas partem do “ponto de vista de que o atual panorama do ensino de língua apresenta graves problemas de ineficiência e improdutividade”, a fim de destacarem “a relevância de discussões”, conforme as que são



propostas na obra. Nessa relação, o **núcleo**, UIs (3-9), é composto pelos parágrafos que detalham os assuntos abordados em cada capítulo da obra. Temos, pois, a relação de **avaliação**. Retomando as considerações de Carlson e Marcu (2001), percebemos que há no caso da avaliação o desejo de dizer que a obra é boa, apresenta textos que se revelam “de fácil compreensão”, o que não ocorreu ao analisarmos a UI (11), que continha em seu conteúdo um comentário sobre o efeito da obra.

Em um nível hierárquico menor, as UIs (3-9) são divididas em dois blocos. O primeiro, **núcleo**, composto pela UI (3), apresenta a obra. O segundo é expresso pelas UIs (4-9), que representam o satélite da relação de **elaboração**. Isso se explica pelo fato de que o satélite descreve os seis capítulos do livro fornecendo detalhes de cada um. Elaboram, pois, as ideias apresentadas em (3). Por sua vez, o **satélite**, (4-9), divide-se em núcleos distintos, (4), (5), (6), (7), (8) e (9), exibindo uma relação multinuclear de **sequência**, parte em que os autores descrevem os capítulos da obra em ordem sucessiva, inclusive utilizando-se de expressões tais como: “no primeiro capítulo”, na “sequência da obra (...) apresenta segundo capítulo”, o “terceiro capítulo”, até chegar ao “sexto capítulo”.

O número de ocorrências na **RESENHA 3** corresponde ao que está expresso na Tabela 6.

**TABELA 6 - Ocorrências das relações núcleo-satélite e multinuclear na resenha 3**

<b>Relação</b>	<b>Tipo de relação</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Preparação	núcleo-satélite	2
Atribuição	núcleo-satélite	1
Capacitação	núcleo-satélite	1
Avaliação	núcleo-satélite	1
Comentário	núcleo-satélite	1
Elaboração	núcleo-satélite	1
Sequência	multinuclear	1
<b>Total Geral</b>		<b>8</b>

Fonte: Resenha 3  
Análise feita pela pesquisadora.

A Figura 7 traz o diagrama arbóreo referente à macroestrutura da resenha 3 da obra *A magia da linguagem*.

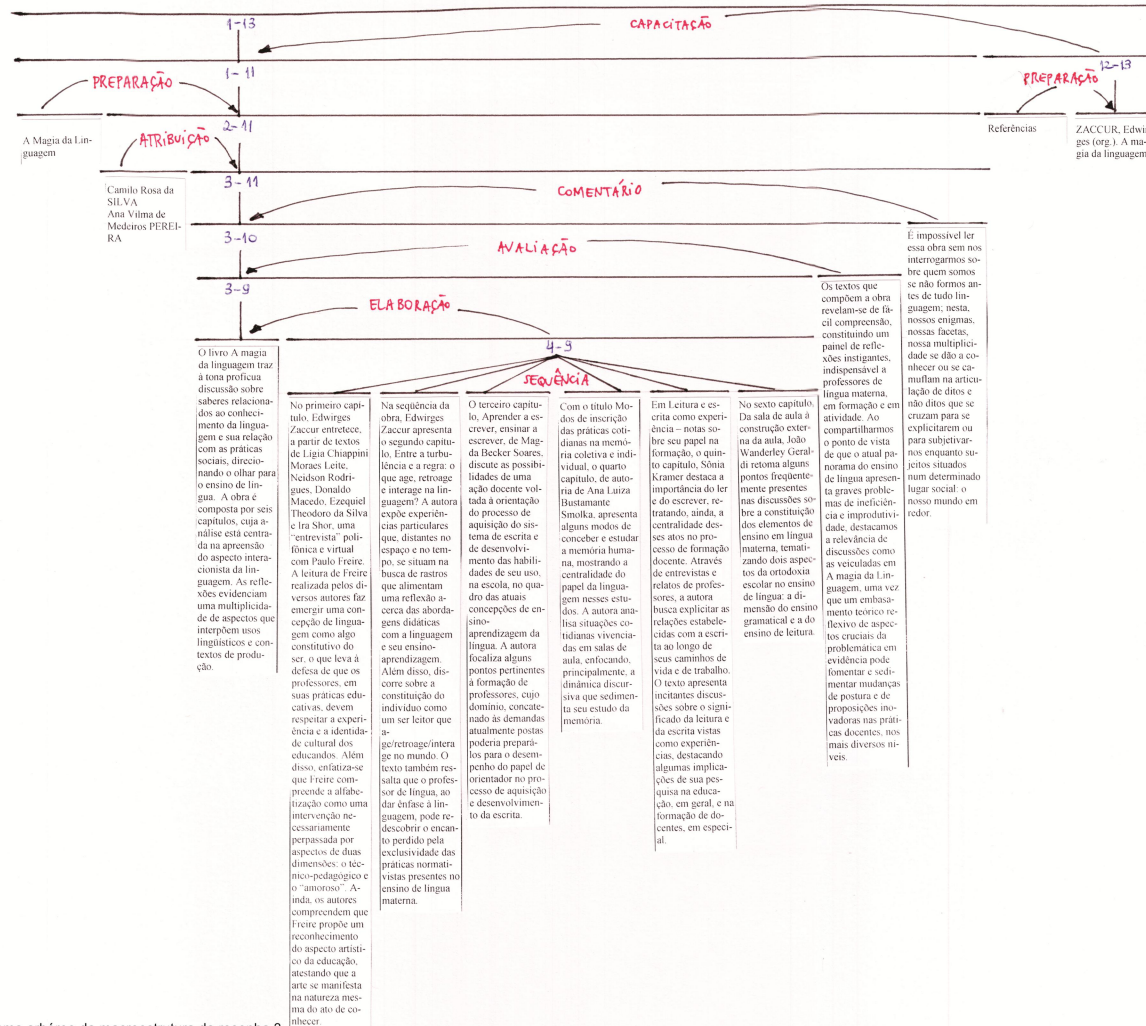


FIGURA 7 – Diagrama arbóreo da macroestrutura da resenha 3. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta parte da pesquisa, os dados recolhidos nas resenhas **R1**, **R2** e **R3**, foram adicionados e, a partir deles, construímos a Tabela 7.

**TABELA 7 – Ocorrências das relações núcleo-satélite nas resenhas 1, 2 e 3**

Relação	R1	R2	R3	Total de relações
Preparação	4	3	2	9
Atribuição	1	1	1	3
Capacitação	1	1	1	3
<i>Background/fundo</i>	2	3	-	5
Avaliação	2	3	1	6
Comentário	1	-	1	2
Justificativa	1	-	-	1
Elaboração	1	3	1	5
<b>Total Geral</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>34</b>

Fonte: Resenhas 1, 2 e 3.

Análise feita pela pesquisadora.

### **3.1.7 Conclusões a respeito das ocorrências de proposições relacionais nas resenhas 1, 2 e 3**

Pareceu-nos pertinente e necessário retomar alguns conceitos desenvolvidos na fundamentação teórica desta pesquisa. Nosso campo de percepção de gênero – visto sob a perspectiva interacionista - passa pela ideia de que, ao falarmos em construção de um gênero, devemos considerar a sua instabilidade, entendendo, pois, que, apesar de o gênero existir em função das situações sociais, apresenta algumas regularidades. Assim, conforme sinalizado anteriormente, não nos é possível considerar que haja uma forma estrutural única do gênero resenha acadêmica.

Entretanto, a partir das análises destacamos algumas questões. A primeira diz respeito à finalidade do gênero. Nossas observações dão conta de que as proposições relacionais envolvidas na construção do gênero apontam para o objetivo que o resenhista tem em mente ao produzir o seu texto. A segunda refere-se aos parceiros da comunicação. De um lado, o resenhista que deve ter conhecimento do que seja uma resenha e do outro o

público que vai lê-la. Nesse último caso, entra em cena o leitor que, geralmente, tem uma imagem do que seja uma resenha e, por isso, espera ter acesso a uma indicação e/ou apreciação e/ou avaliação da obra, por exemplo. A terceira refere-se ao papel da linguagem e as formas por meio das quais o resenhista poderá ou não atingir seus objetivos.

Carvalho (2006, p. 181), no sentido de buscar uma percepção “com um pouco mais de clareza” a respeito do funcionamento dos gêneros, toma as considerações de Halliday (1985) e esclarece que esse autor apresenta três variáveis situacionais do modelo sistêmico-funcional, por meio das quais os gêneros são utilizados. São: o campo, as relações e o modo e as explicita:

A primeira procura identificar a atividade social levada a cabo pelo gênero e seu propósito comunicativo. A segunda investiga quem são os participantes no gênero, que papéis sociais desempenham e que distância mantém. A terceira especifica o papel da linguagem, os canais e meios utilizados para atingir os propósitos comunicativos. (HALLIDAY, (1985, p. 106, *apud* CARVALHO, 2006, p. 181).

O reconhecimento dessas três variáveis nas RAD, pode ser assim explicado:

- **atividade social levada a cabo pelo gênero e seu propósito comunicativo:** as resenhas acadêmicas para fins de divulgação cumprem o papel de apresentar ao leitor determinada obra e podem servir como “guias de leitura e aquisição de publicações [e] podem ser lidas como conjunto de reações à publicação de um livro (...)” (CARVALHO, 2006, p. 137).
- **os participantes no gênero, que papéis sociais desempenham e que distância mantém:** as resenhas que nos serviram de análise foram publicadas em revistas científicas: *Abralin*, *Anpoli* e *Graphos*, produzidas por professores e/ou acadêmicos. Entendemos que as relações entre o autor da resenha e leitor deixam entrever um conjunto de valores e crenças constitutivos da interação social. De um lado há a figura do resenhista, especialista de determinada área do conhecimento; do outro, um leitor que objetiva manter-se informado e atualizado no que diz respeito a seu campo de atuação.

- **o papel da linguagem, os canais e meios utilizados para atingir os propósitos comunicativos:** abordando os aspectos transcendentais à visão de texto como sistema, entendemos que os textos analisados, enquanto linguagem, têm caráter social. Assim concebendo, afirmamos que eles são marcados pela interação entre resenhista e leitor. Os meios utilizados pelo autor a fim de atingir os propósitos comunicativos foram desde o emprego da linguagem formal, passando pela escolha do veículo portador relacionado ao meio acadêmico e pela escolha da estrutura composicional do gênero, chegando a outros.

Como vimos, é possível entender por que a resenha acadêmica de divulgação se materializa de uma determinada forma.

Por detrás dessas considerações, percebemos a presença de regularidades de relações, produto das escolhas do resenhista, tendo em vista seus propósitos comunicativos. Assim, podemos falar em prototipicidade da resenha acadêmica para fins de divulgação a partir da configuração das unidades de informação macroproposicionais. Nessa ótica, observamos que:

a) as relações de **preparação e avaliação** são as de maior frequência, seguidas das relações de **elaboração e background/fundo**.

As resenhas devem iniciar-se preparando o leitor para tomar conhecimento da obra. Portanto, torna-se necessário em uma fase preliminar a exposição do livro. Observamos que esse expediente foi feito a partir de um título que apresentava a referência completa da obra - (**R1 e R2**) - e no caso da (**R3**), apenas o título da obra. Configurou-se, pois, a relação de **preparação** em que o resenhista, de acordo com os pressupostos da RST (1988), pretendeu, como efeito, fazer com que o leitor esteja mais pronto, preparado, interessado e orientado para ler o núcleo que é constituído pelas demais partes da resenha.

A avaliação, conforme apresentado no quadro teórico, é um dos eixos da resenha acadêmica. Por meio dela, o leitor tem uma ideia da qualidade da obra a partir das considerações do resenhista, que podem ser expressas em escala de valores de ruim a boa. A relação de **avaliação** esteve presente em todas as resenhas. Mediante as observações de análise, confirmamos ser a resenha acadêmica de divulgação um gênero de caráter argumentativo.

Outro aspecto importante em resenhas é a forma como o autor constrói a cena para inserir a obra. Nas resenhas analisadas encontramos a relação de **background/fundo** desempenhando o papel da contextualização da obra e de introdução dos parágrafos nos quais são apontados aspectos gerais e específicos do livro. A **resenha 3** não apresentou essa relação.

b) Foi constatada, em todas as resenhas, a emergência das relações: de **atribuição** (o satélite corresponde ao nome do resenhista); de **capacitação**, (o satélite é constituído pelas referências); relação de **elaboração** (o satélite traz informações adicionais àquelas apresentadas no núcleo).

c) A relação de **comentário** apareceu em duas resenhas e a de **justificativa**, apenas em uma. Tecemos algumas considerações no interior do texto a respeito da semelhança entre as relações de comentário e avaliação. Observamos que, em algumas porções textuais, havia predominância de avaliação no comentário expresso pelo resenhista. Isso levou-nos a analisar a porção como avaliativa. Quanto à relação de **justificativa**, apenas a **resenha 1** apresentou a análise de uma atividade retirada de um livro didático, a fim de justificar a tese em favor da obra. Inclusive, dedicou inúmeras páginas à análise do exercício. A presença dessa relação exerceu, sob o nosso ponto de vista, a grande força argumentativa favorável à obra.

d) As relações de **lista** e **sequência** desempenham papel fundamental nas resenhas. Verificamos que foi por meio delas que o resenhista apresentou detalhes da obra, listou argumentos favoráveis ou não sobre determinados aspectos do livro e da obra como um todo.

Iniciamos esta seção afirmando que, apesar da instabilidade do gênero, ele guarda entre si regularidades. Comprovamos isso em nossa análise. Em resumo, podemos afirmar que as três resenhas iniciam por relações de **preparação** e **atribuição** e finalizam com a relação de **capacitação**. A parte em que o autor insere a obra ou explicações referentes a capítulos serve como fundo, configurando a relação de **background**. As relações de **lista** e **sequência** são as responsáveis pelas descrições no interior do texto. Frequentemente, a relação de lista está a serviço da argumentação.

Tais constatações possibilitam-nos delinear, no que se refere à análise a partir da Teoria da Estrutura Retórica, as proposições relacionais que emergiram entre as porções de

texto e suas funções em uma resenha acadêmica de divulgação. Importante lembrar que não nos referimos a relações de forma e, sim de sentido. O Quadro 10, que apresentaremos a seguir, aponta essas relações.

#### QUADRO 10 – Relações proposicionais das resenhas 1, 2 e 3 e suas funções

Relação	Função
Preparação	Informar o leitor a obra que está sendo resenhada. Pode materializar-se por meio de um título ou da referência bibliográfica da obra.
Atribuição	Apresentar o nome do resenhista e/ou a instituição educacional da qual faz parte.
<i>Background/fundo</i>	Contextualizar a obra e introduzir parágrafos apontando aspectos gerais e específicos do livro.
Elaboração	Desenvolver as ideias que compõem o núcleo da relação núcleo-satélite, apresentando, geralmente, descrição, detalhes da obra.
Lista	Descrever e/ou detalhar aspectos da obra.
Sequência	Descrever e/ou detalhar aspectos da obra de forma sequencial.
Capacitação	Apresentar a (s) referência (s) bibliográfica (s).
Justificativa	Ancorar uma tese/proposição apresentada ou uma avaliação feita.
Comentário	Apresentar comentário validando ou não aspectos da obra.
Avaliação	Avaliar, apresentar pontos positivos e/ou negativos, indicar ou não a obra.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nas relações que foram encontradas nas resenhas, elaboramos os quadros de 11 a 14, a fim de esclarecer pontos importantes da RST (1988), agora, integrando-os ao estudo do gênero resenha acadêmica para fins de divulgação. O Quadro 11 apresenta, segundo a Teoria da Estrutura Retórica (1988), o nome dessas relações e suas definições. No bojo dessas considerações, um aspecto importante deve ser assinalado. Mencionamos, na parte em que tratamos da proposta de Mann e Thompson (1988), que esses teóricos elaboraram uma lista de relações considerando a possibilidade de que outras relações pudessem ser acrescentadas, na medida em que o analista encontrasse no texto analisado proposição relacional diferente do rol elaborado por eles. Por essa razão, vamos encontrar em quadros separados, 17 e 18, relações cunhadas por Carlson e Marcu (2001) e Pardo

(2005), advindas de estudos desses autores. Também optamos pelo registro em separado das relações multinucleares, de acordo com a RST (1988).

**QUADRO 11 – Relações retóricas núcleo-satélite e suas definições: RST (1988)**

Nome da relação	Restrições sobre o núcleo	Restrições sobre o satélite	Restrições sobre a combinação do núcleo mais o satélite	Efeito conseguido (no receptor)/Intenção do autor
Preparação	Nenhuma	Nenhuma	S precede N no texto; S tende a fazer L mais pronto, interessado ou orientado para ler N.	L está mais pronto, interessado ou orientado para ler N.
<i>Background</i> fundo	Sobre N: L não compreende integralmente N antes de ler o texto de S.	Nenhuma	S aumenta a capacidade de L compreender um elemento em N.	A capacidade de L para compreender N aumenta
Elaboração	Nenhuma	Nenhuma	S apresenta detalhes adicionais sobre a situação ou sobre algum elemento de N.	O ouvinte/leitor reconhece S como apresentando providenciando detalhes adicionais sobre para N.
Justificativa	Nenhuma	Nenhuma	A compreensão de S por L para aceitar o direito de A a apresentar N aumenta.	A tendência de L para aceitar o direito de A a apresentar N aumenta.
Avaliação	Nenhuma	Nenhuma	S relaciona N a um grau de avaliação positiva de A face aN.	L reconhece que S avalia N e reconhece o valor que lhe foi atribuído.

Fonte: Mann e Thompson (1988)



Antes de tecer considerações sobre os quadros de 11 a 14 importa lembrar que a RST (1988) apresenta quatro tipos de mecanismos, entendidos, aqui, como “processo de funcionamento”: (i) relações (ii) esquemas (iii) aplicações dos esquemas (iv) estruturas. São as relações que definem as condições que ligam duas porções de texto. Define-se, pois, uma relação tomando como base três condições: (i) Condições em S ou N, individualmente (ii) Condições em N +S (iii) Efeito conseguido (no receptor)/Intenção do autor intenção do autor.

O quadro 11 apresenta cinco proposições relacionais - núcleo-satélite - que emergiram entre as porções textuais das resenhas e foi dividido em quatro colunas. Em tempo, vale lembrar que as abreviaturas L, A, N e S significam, respectivamente, leitor, autor, núcleo e satélite. A primeira coluna traz o nome da relação, a segunda e a terceira colunas, que têm como título Restrições sobre o núcleo e Restrições sobre o satélite, respectivamente, podem ser explicadas da seguinte maneira: que restrições sobre o núcleo e sobre o satélite, individualmente, podemos ter ao identificarmos uma relação núcleo/satélite?

Tomemos, por exemplo, a ocorrência da relação *Background/fundo*. O satélite nessa relação veicula informações explicativas que facilitam o entendimento da porção de texto considerada nuclear. Constatamos que o satélite age como um sinalizador a apontar para o leitor um caminho a partir do qual ele poderá compreender melhor o assunto que será desenvolvido no núcleo. Há casos, entretanto, em que a restrição não ocorre nem no núcleo e nem no satélite.

A coluna três tem como título **Condições em N +S**. Seria o caso de indagarmos sobre as condições advindas da combinação entre o núcleo e o satélite, ou seja, qual o papel do núcleo e do satélite a partir da relação que se estabelece entre eles. Ainda lançando mão do exemplo da relação *Background/fundo*, é possível verificar, conforme o quadro, que o papel de S é aumentar a capacidade de L para compreender um elemento em N. Isso acontece porque, de acordo com o que foi dito ao explicarmos a coluna dois, a restrição recai sobre N, visto que L necessita ler o conteúdo de S para entender com maior clareza N.

Na última coluna do Quadro 11, encontramos a parte intitulada **Efeito conseguido (no receptor)/Intenção do autor**, que podemos entender tratar-se do efeito pretendido na

comunicação. Logo, o autor apropria-se de determinadas formas de construção textual no lugar de outras, a fim de que a capacidade de L seja aumentada para compreender N.

Uma observação merece ser feita aqui no que se refere à função global da relação. Nos estudos da RST (1988), as funções são divididas em dois grupos. Do primeiro fazem parte aquelas que dizem respeito ao assunto. Assim, a partir de nossa análise, encontramos as relações de elaboração, avaliação, capacitação, contraste e lista pertencentes a esse grupo. Essas relações desempenham o papel de levar o leitor a reconhecer a relação em questão. Já as relações do segundo grupo, o de apresentação, têm como efeito fazer o leitor acreditar no conteúdo do núcleo, aumentar a sua inclinação a agir conforme esse conteúdo. Em nossa pesquisa, ocupando lugar nesse grupo, encontramos as relações de *Background*/fundo, justificativa, preparação, atribuição e a de comentário.

#### QUADRO 12 - Relações retóricas núcleo-satélite e suas definições: Pardo (2005)

Nome da relação	Restrições sobre N	Restrições sobre S	Restrições sobre N+S	Efeito
Atribuição	N apresenta uma expressão, fala ou pensamento de alguém ou algo	S apresenta alguém ou algo que produz N	S e N indicam, respectivamente, a fonte de uma mensagem e a mensagem	O leitor é informado sobre a mensagem e sobre quem ou que a produziu
Capacitação	Apresenta uma ação do leitor não realizada	Não há	A compreensão de S pelo leitor aumenta sua habilidade para realizar a ação em N	A habilidade do leitor para realizar a ação em N aumenta

Fonte: Pardo (2005, p. 136-138).

O modelo adotado por Pardo (2005) é semelhante ao proposto pela RST (1988). Baseando-nos na coluna efeito, acatamos a ideia de que o nome dos autores nas três resenhas estabelece uma relação núcleo/satélite de **atribuição**. Ao ler o satélite, o leitor

toma conhecimento da autoria do texto. Nos casos sob análise, então, a autoria do texto da resenha é atribuída a determinado autor. No que diz respeito à relação de **capacitação**, consideramos que, a porção textual que apresenta a(s) referência(s), de um modo geral, capacita, habilita o leitor para que esse realize uma ação, por exemplo, consulte a obra.

**QUADRO 13 – Relação retórica núcleo-satélite e sua definição: Carlson e Marcu (2001)**

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N+S	Intenção de A
Comentário	Nenhuma	S relaciona N a um grau de conceito positivo, explicitando uma observação subjetiva do produtor.	O leitor reconhece para N o valor dos elementos explicitados em S.

Fonte: Carlson e Marcu (2001).

**Quadro 14 – Relações retóricas multinucleares e suas definições: RST (1988)**

Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção de A
Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através da relação de lista	L reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados
Sequência	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos

Fonte: Mann e Thompson (1988).

Partindo-se do pressuposto de que um dos papéis da resenha é o de descrever a obra, observamos que as relações de **lista** e de **sequência** desempenham esse papel. Para se apontar partes da obra e seus conteúdos, o resenhista utiliza o expediente de listá-los. Em alguns casos, os itens apresentados poderiam figurar em ordem inversa sem prejuízo de

sentido. Na resenha 3, o autor construiu (6 e 7) para expor detalhes da obra configurando, pois, relação de **lista** entre essas porções. Importante ressaltar que as unidades (6 e 7) exercem o papel de argumentos à avaliação feita pelo autor na **UI 8**. Em outros, há uma assimetria entre os itens expostos, não sendo possível alterar a ordem; temos, aí, a relação de **sequência**. Exemplificando, em **R3**, o resenhista apresenta os capítulos da obra de modo sequencial, inclusive apontando: “no primeiro capítulo”, “na sequência da obra”, “no terceiro capítulo” e assim por diante. Essas partes, quase sempre, elaboram uma ideia nuclear e se prestam, ainda, como argumentos à avaliação. As relações de **lista** e **sequência** são as responsáveis pelas descrições no interior do texto.

### **3.2 Análise da resenha 1 a partir dos pressupostos da teoria de Adam (2008)**

Nesta parte do trabalho propomos analisar a **R1, R2 e R3**, segundo os preceitos teóricos de Adam (2008), tendo em vista a sua organização, os tipos de sequência de base que guiam os empacotamentos prototípicos de proposições que formam as diversas macroproposições; e, ainda, verificar os possíveis efeitos pragmáticos pretendidos pelo resenhista ao macroestruturar seu texto. Posteriormente, traçar um possível plano de texto da resenha acadêmica de divulgação.

Nesse caso, para determinarmos a que gênero pertence o texto, levamos em conta a sua prototipicidade, o que significa que os gêneros compartilham de traços no que se refere à presença das operações sequenciais.

Importante frisar, novamente, que o nosso modelo de análise considera como unidade mínima uma ou mais sequências consecutivas, reduzíveis a uma macroproposição e busca uma análise macroestrutural das resenhas acadêmicas de divulgação.

A fim de facilitar a compreensão das análises, os segmentos dos textos transcritos foram numerados consecutivamente. Assim, consideramos, inclusive, o título, o nome do resenhista, as referências e possíveis notas explicativas situadas no corpo do texto.

As três resenhas analisadas, do ponto de vista discursivo, entendido por Adam (2008) como o plano da análise de discurso, foram publicadas, cada uma, nas revistas *ABRALIN*, 2007, *ANPOLI*, 2003 e *GRAPHOS*, ano 2007, pertencem ao gênero resenha e se inscrevem no domínio acadêmico. Todos os autores fazem parte da comunidade acadêmica: *SILVA*, Universidade do Tocantins; *MACHADO FILHO*, Universidade da

Bahia; e SILVA e PEREIRA, da Universidade do Rio Grande do Norte. Apenas a **R3** traz informação sobre o grau de especialização dos resenhistas: Silva é doutor em Letras e Pereira, graduada em Pedagogia. Motta-Roth (1998), comentando os dados de uma pesquisa realizada com professores dos USA, lembra que grande parcela de resenhistas são considerados pesquisadores seniores por ocasião em que as resenhas escritas por eles são publicadas; entretanto, a tendência é a de que pesquisadores consagrados avaliem novas produções intelectuais da área.

O gênero resenha acadêmica pode objetivar a divulgação de uma obra, informar acerca de novos estudos e pesquisas na área da qual faz parte - *fazer saber* - e buscar a adesão do leitor, despertar o seu interesse - *fazer sentir/crer*.

Nesta parte apresentamos as resenhas, seguidas das numerações correspondentes aos segmentos em que elas foram divididas. Posteriormente, traçamos um possível plano de texto cada resenha.

### 3.2.1 Resenha 1

**(1) KOCH, INGEDORE VILLAÇA; ELIAS, VANDA MARIA. 2006. LER E COMPREENDER OS SENTIDOS DO TEXTO. SÃO PAULO: CONTEXTO. ISBN 85-7244-327-4. 216 P.**

**(2) Wagner Rodrigues SILVA**  
Universidade Federal do Tocantins

**(3)** *Inúmeras obras sobre leitura têm sido publicadas nas últimas décadas, pelo mercado editorial brasileiro, todas desenvolvidas no âmbito da Lingüística, da Lingüística Aplicada e, até mesmo, da Educação. (4) A demanda por divulgação de pesquisas nessa linha pode ser justificada pelas lacunas referentes à alfabetização e, conforme novo campo de investigação em consolidação no Brasil, ao letramento, na formação de*

*adultos e jovens leitores*<sup>46\*</sup>. **(5)** *Contribuindo para a formação do leitor, as produções existentes focalizam abordagens teóricas e aplicadas, prevalecendo ainda a primeira abordagem.*

**(6)** *Ler e compreender os sentidos do texto é proposto, conforme mencionam Koch & Elias, na introdução do volume, para “estabelecer uma ponte entre teorias sobre texto e leitura – esta aqui considerada a habilidade de compreensão/interpretação de textos – e práticas de ensino” (p. 8).* **(7)** *Tal desafio anunciado é que diferencia o texto focalizado das demais publicações, evidenciando, portanto, o desenvolvimento progressivo das investigações sobre leitura, que, no tocante ao volume, é originário dos estudos teóricos da Lingüística.*

**(8)** *Ao longo de nove capítulos, são apresentadas as contribuições da Lingüística Textual para a teoria e prática de ensino de leitura.* **(9)** *Nessa perspectiva, a leitura é assumida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (grifo das autoras; p. 11).* **(10)** *Em cada capítulo do livro, são discutidos fenômenos ou objetos de estudos do texto, bem como seus desdobramentos para as atividades de leitura.* **(11)** *Sistema de conhecimento e processamento textual, contexto,*

---

<sup>46</sup> Em todos os lugares que marcamos asterisco, na resenha original há uma numeração referente às notas apresentadas ao final da resenha. São sete (7) no total.

*intertextualidade, referenciação, seqüenciação textual e gênero textual são alguns desses fenômenos ou objetos de estudo.*

**(12)** *Na busca do estabelecimento da ponte entre teorias e prática de ensino, são selecionados e analisados inúmeros gêneros textuais, o que parece ser um ganho enorme para os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Lingüística Textual, os quais, algumas vezes, possuem exemplificações restritas no nível frasal, conforme alguns trabalhos anteriormente publicados na área (KOCH, 2004; 2000; 1999; para citar alguns).*

**(13)** *Esse enfoque restrito no nível frasal, característico de algumas obras propostas para focalizar o texto, já foi mencionado por autores como Widdowson (2004), ao criticar a abordagem sistêmico-funcional, também limitada no nível frasal, proposta por Halliday (1985); e não escapa a alguns poucos momentos da obra aqui resenhada. **(14)** No oitavo capítulo, intitulado “Seqüenciação textual”, os exemplos de encadeamento de enunciados por conexão e por justaposição, através de usos ou não de conectivos/ operadores argumentativos, respectivamente, são todos no nível frasal. **(15)** O funcionamento textual pode ser evidenciado pelos exemplos, ainda que reste ao leitor da obra focalizada estabelecer alguma relação entre os usos desses elementos do texto e a atividade de leitura textual.*

**(16)** *A seleção e análise de inúmeros gêneros textuais também podem contribuir de forma inestimável para o trabalho de leitura em diferentes disciplinas e, principalmente, no ensino de língua materna. **(17)** São*

*priorizados os denominados gêneros utilitários\*, como artigo de opinião, bula, charge, história em quadrinhos, propaganda, reportagem e tirinha, em detrimento dos gêneros literários, como conto e poesia. (18) Os gêneros literários são quase sempre selecionados em função do gênero utilitário, como acontece no quarto capítulo, intitulado “Texto e intertextualidade”, quando gêneros literários funcionam como intertextos para artigos de opinião. (19) A diversidade de gêneros textuais vai de encontro às orientações propostas nas diretrizes curriculares vigentes, como os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) para ensino de língua materna, no Ensino Fundamental II, ao ser afirmado que “... a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (20) Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”.*

*(21) As análises bastante esclarecedoras de elementos textuais focalizados em diferentes gêneros podem ser bastante úteis para a prática de ensino, atingindo, provavelmente, os professores de diferentes níveis, conforme propõem Koch & Elias: “...são nossos interlocutores privilegiados os professores dos vários níveis de ensino, em especial os de línguas – materna e estrangeiras –, estudantes dos cursos de Letras, de Pedagogia, bem como os demais interessados em questões de compreensão de leitura, ensino e funcionamento da linguagem de modo geral.” (p. 8).*



**(22)** *Os autores de livros didáticos, ainda que não mencionados por Koch & Elias, também seriam bons interlocutores para as autoras, pois, no tocante ao ensino de língua materna, ainda que haja uma seleção diversificada de gêneros textuais, predominam abordagens de leitura, escrita e análise lingüística fortemente escolarizadas, conforme constatou Bezerra (2001) ao analisar livros didáticos do Ensino Fundamental I e II.*

**(23)** *A título de ilustração do tipo de atividade de análise lingüística escolarizada em livros didáticos, envolvendo a prática de leitura e passível de contribuição da abordagem de leitura proposta por Koch & Elias, é reproduzida adiante uma atividade com uma publicidade, apresentada numa seção intitulada “Gramática textual”, em um livro didático de Língua Portuguesa para 5ª série. **(24)** O gênero selecionado para a atividade é bastante representativo do tipo de gênero utilitário mobilizado pelas autoras da obra aqui resenhada.*

**(24)** *Leia a propaganda:*



*a) Por que foram feitas pesquisas sobre qualidade de nossas principais praias?  
Porque na maioria delas há problemas de poluição ou de contaminação, oferecendo risco à saúde dos banhistas.*

*b) Você acha que o problema de limpeza nas praias diz respeito somente ao governo? Por quê?*

*Resposta pessoal.*

*c) Qual é o objetivo da propaganda?*

*Estimular o turismo em Recife.*

*d) Qual a estratégia utilizada para atingir esse objetivo?*

*Seduzir o consumidor com a possibilidade de encontrar praias limpas e seguras.*

*e) Retire da propaganda os numerais cardinais. 10, sete, zero.*

*SARMENTO, Leila Luar. Português: leitura, produção, gramática. São Paulo: Moderna, 2002. p. 164.*

*(25) A análise da atividade acima mostra que as quatro questões de leitura são propostas como simples pretexto para a pergunta cópia\*, identificada pela letra e, o que justificaria a inserção da atividade, focalizando a classe de palavra numeral, na seção gramatical. (26)*

*As quatro primeiras questões de leitura não subsidiam o trabalho com a gramática textual, conforme denominação da seção, ou gramática contextualizada, como preferem outros autores (SILVA, 2006). (27) Nenhum elemento textual responsável pela construção do sentido da publicidade é trabalhado na atividade.*

*(28) A resposta para a questão a não está presente no texto, pois trata-se de uma pergunta impossível\*. (29) A questão b não contribui para a construção do sentido textual, porque trata-se de uma pergunta subjetiva\*.*

*(30) A questão c, por corresponder a uma pergunta global\*, deveria ser proposta num último momento, após a proposição de questões que realmente possibilitassem o trabalho com elementos lingüísticos responsáveis pela construção do sentido textual, como a intertextualidade explícita da legenda (DEU NO*

*FANTÁSTICO: “PESQUISA SOBRE AS SETE PRAIAS MAIS FREQUENTADAS DO PAÍS COMPROVAM QUE A PRAIA DA BOA VIAGEM, NO RECIFE, RECEBEU NOTA 10 EM LIMPEZA, ÍNDICE ZERO EM CONTAMINAÇÃO”. PROCURE O SEU AGENTE DE VIAGEM AINDA DÁ TEMPO DE VOCÊ PASSAR O VERÃO COM A GENTE.) e a linguagem não-verbal componente do contexto lingüístico. (31) Tais elementos lingüísticos poderiam ser trabalhados por meio da questão d, aqui identificada como pergunta inferencial\*. (32) Mesmo apontando para o trabalho com os elementos lingüísticos responsáveis pela construção do sentido textual, conforme os apresentados e analisados por Koch & Elias, a resposta dada no livro didático corresponde ao objetivo da publicidade, seria um complemento da questão antecedente, c, e não corresponde, portanto, às estratégias questionadas em d.*

*(33) A citação direta da reportagem do programa dominical Fantástico, da Rede Globo de Televisão, serve como estratégia argumentativa para persuadir o leitor, turista em potencial, a visitar a cidade do Recife, haja vista que o programa referido possui alta credibilidade, sendo exibido em horário nobre, na emissora brasileira de maior audiência. (34) Ainda no contexto lingüístico da publicidade, as imagens de diferentes pontos turísticos na parte inferior do texto, assim como o balde com pá e ciscador pequenos, exercem força argumentativa para seduzir o leitor. (35) O balde pode remeter o leitor à limpeza tematizada e à diversão das crianças ou filhos, num espaço higiênico,*

*agradável e familiar. (36) Outras estratégias argumentativas presentes na peça publicitária também poderiam ser utilizadas como subsídio para o trabalho com o numeral, uma vez que a disposição do número 10 no anúncio, destaca-se aqui, é bastante estratégica.*

*(37) Conforme a análise do texto publicitário supramencionado, assim como destacam Koch & Elias, “o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo preexistente a essa interação” (grifo das autoras; p. 11). (38) As autoras mostram ao longo da obra que, de fato, a coerência “não está no texto, mas é construída a partir dele, na interação, com a mobilização de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional” (p. 208). (39) Em outros termos, a leitura está “longe de ser uma recepção passiva”, conforme destaca Jouve (2002, p. 61), ao discutir diferentes abordagens para a leitura do texto literário.*

*(40) Em síntese, as contribuições de ordem teórica e para a prática de ensino, aqui destacadas, fazem de Ler e compreender os sentidos do texto uma obra de valor inestimável para as demandas atuais de formação de leitores com um nível de letramento mais satisfatório.*

*(41) Trata-se, portanto, de uma obra com um amplo leque de leitores, mas de leitura imprescindível para professores de língua materna.*

*(42) Notas*

*(43) 1 Tais lacunas podem ser constatadas atualmente em resultados de exames nacionais e internacionais que avaliam as habilidades de leitura de estudantes, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação*

*Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Para maiores informações sobre tais exames, ver o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).*

*2Os gêneros utilitários são aqui compreendidos, conforme Vilela & Koch (2001, p. 543), “como o ‘texto não-literário’, um esquema de ação complexo normalizado socialmente que está ao dispor do falante de uma língua”.*

*3“São as perguntas que sugerem atividades mecânicas da transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc” (MARCUSCHI, 2001, p. 52).*

*4“Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos” (MARCUSCHI, 2001, p. 53).*

*5“Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade” (MARCUSCHI, 2001, p. 53).*

*6“São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processo inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2001,*

*p. 53). 7 “Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2001, p. 52).*

**(44) Referências**

**(45)** BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual.

In: DIONÍSIO, Ângela;

BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold, 1985.

JOUBE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

SILVA, W. R. *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2006. Inédito.

VILELA, M.; KOCH, I. G. V. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *Text, context, pretext: critical*.

### 3.2.2 Análise da resenha 1

A resenha 1, produzida por Wagner Rodrigues Silva, apresenta, comenta e avalia a obra *Ler e compreender os sentidos do textos*, das autoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias.

Em um nível mais geral, entendemos que o resenhista estruturou seu texto em cinco macroações, constituídas por **45 segmentos**, segundo a nossa análise: a Macroação 1 - constituída pelos segmentos **(1)** e **(2)**; a macroação 2 - composta pelos segmentos **(3-7)**; a macroação 3 – formada pelos segmentos **(8-39)**; compondo a macroação 4, acham-se os segmentos **(40-41)** e, finalmente, a macroação 5 constituída pelos segmentos **(42-45)**. Podemos pensar, inicialmente, que temos uma macroproposição da **R1** que sinaliza para o leitor tratar-se do gênero resenha em que o autor apresenta, descreve e indica o livro, inclusive, considerando-o como “uma obra de valor inestimável”. Em nossa análise, determinamos como fim discursivo da **R1** o *fazer-saber*, que pode ser explicado pelo fato de o gênero objetivar a apresentação de uma obra recém-publicada à comunidade científica; e *fazer-criar*, haja vista o teor crítico-analítico desse gênero.

De início, encontram-se os segmentos **(1)** e **(2)** que compõem a **macroação 1**, da qual fazem parte a referência - que desempenha o papel de título - o nome do resenhista e da instituição da qual faz parte. Nesse caso, percebemos a presença da **sequência descritiva**. Para explicar essa sequência, Adam (2008, p. 215) começa por esclarecer que, diferentemente dos quatro tipos de sequências – narrativa, argumentativa, dialogal e explicativa – a descrição, por não comportar uma ordem de agrupamentos das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre elas, é de “frágil caracterização”. Devido ao fato das proposições da sequência descritiva não apresentarem uma relação hierárquica entre si, em sua composição, as proposições descritivas constituem-se a partir de operações de base, o que não ocorre com as demais sequências.

Ao esclarecer aspectos que envolvem a descrição, o autor assegura, ainda, que, independentemente da extensão da descrição ou dos objetos do discurso, são várias as operações de base responsáveis por gerar as proposições descritivas, que se agrupam em períodos de extensão variada, ordenadas por um plano de texto. Assim, conforme Adam

(2008), há nove operações de base descritivas, distribuídas entre quatro tipos de macrooperações. Assim temos:

- **operação de tematização:** pré-tematização (ou ancoragem), pós-tematização (ou ancoragem diferida [affectation] e retematização (ou reformulação);
- **operação de aspectualização:** fragmentação (ou partição), qualificação (ou atribuição de propriedade). Essa operação se apóia na tematização;
- **operações de relação:** relação de contiguidade e relação de analogia;
- **operação de expansão por subtematização:** a descrição ocorre a partir do acréscimo de qualquer operação ou de forma combinatória com uma operação anterior. (ADAM, 2008, p. 215-243).

No caso da **R1**, a referência bibliográfica da obra **(1)**, que figura no topo da página, ancora as informações subseqüentes e abre, de certa forma, o conteúdo que será veiculado. Assim, temos uma operação descritiva de **tematização**. Entendemos que a partir da referência não será possível o leitor compreender de imediato todo o conteúdo a ser tratado; entretanto, essa pode funcionar como índice de informação inicial, a partir da qual o leitor terá acesso ao texto. Acreditamos, também, que possa agir como incentivo à leitura. Quanto ao fato de apresentar logo de início a referência bibliográfica da obra, Silva (2011) considera importante, pois a sua ausência pode indicar provável falta de projeção de um leitor.

Nova operação de **tematização** se instaura no segmento **(2)**, em que é apresentado o nome do autor da **R1** e a universidade da qual faz parte. Entendemos que essas informações são significativas na medida em que agem como fator de credibilidade do texto.

Portanto, na **macroação 1** encontram-se a referência da obra, o nome do autor da resenha e a instituição a que pertence.

Nessa linha de análise, compondo a **macroação 2**, acham-se os segmentos **(3-7)**. Começamos por situar os segmentos **(3-5)**, observando que as informações ali veiculadas permitem-nos perceber a preocupação do resenhista em inserir a obra em uma determinada disciplina, apontando o contexto que o livro integra: “da Linguística, da Linguística



Aplicada e até mesmo da Educação”, com o objetivo de fixar a ideia de que a obra vem completar “lacunas referentes à alfabetização”. (3-4).

Entendemos que a forma como o autor construiu (3-5) objetivou apresentar uma visão favorável à obra, cuja apresentação se dará no decorrer de seu texto. Assim, é transmitido ao leitor, já de início, um ponto positivo do livro, na medida em que, segundo ele, há lacunas no que diz respeito à publicação de obras que se referem à alfabetização.

Entendo o texto, como estrutura hierárquica de atos ligados entre si, conforme Adam (2008), podemos entender da seguinte forma os segmentos (3-5): obras ligadas à Linguística, Linguística Aplicada e Educação, que têm sido publicadas nas últimas décadas, contribuem para a formação do leitor. Porém, são mais voltadas para a teoria do que para a prática, o que não ocorre com o livro de Marcuschi (2001), conforme o entendimento do resenhista. Nesse caso, encontra-se em (4) um argumento que justifica a necessidade da obra. Reportando-se às asserções argumentativas, Adam (2008) expõe que essas têm como objetivo último um fim de ação; e completa esclarecendo que acabam por partilhar uma crença com o objetivo de induzir determinado comportamento.

Os segmentos (6) e (7) incorporam também a **macroação 2** da resenha. O nome da obra- *Ler e compreender os sentidos do texto*, segmento (6), é estampado como abertura do parágrafo. Ao optar por um nome próprio como início, o resenhista utiliza-se de uma operação descritiva de **tematização**, a partir da qual dá sequência ao seu texto. Nesse segmento, o autor apresenta o objetivo do livro e se apropria da fala das autoras com a finalidade de apresentar o objetivo da obra. Referindo-se à proposta das autoras, o resenhista insere um segmento argumentativo, responsável por apresentar seu ponto de vista. Nesse caso, considera a proposta “desafiadora”. Entretanto, ressalta ser o desafio um diferencial tendo em vista as demais publicações. Portanto, o resenhista prossegue construindo uma imagem positiva da obra.

Em resumo, a **macroação 2** é constituída por sequências predominantemente descritivas e argumentativas. Nessa parte foram descritos e apresentados o nome da obra - *Ler e compreender os sentidos do texto* -, a área à qual a obra se vincula - *área da Linguística Aplicada* -, o objetivo da obra - *fazer a ligação entre teorias sobre texto e leitura* - e avaliação/comentário do resenhista sobre a importância do livro – “é uma obra de valor inestimável.”

Compondo a **macroação 3**, da resenha, constituída pelos segmentos **(8-39)**, encontramos a **descrição** sintética do conteúdo da obra, acrescida de comentário e avaliação. Verificamos que são vastos os exemplos de **sequências descritivas** nessa macroação, por agruparem os segmentos que, principalmente, descrevem o conteúdo da obra. Entretanto, verificamos casos de sequências **argumentativas** e **explicativas**.

O segmento **(8)** dá início ao parágrafo três no qual o autor descreve, a partir de uma **operação de tematização**, o número de capítulos que compõem a obra e o conteúdo geral do livro – “contribuições da lingüística textual para a teoria e prática de ensino da leitura.” Observamos, ainda, que o resenhista emprega, nos segmentos **(10)** e **(11)**, o mesmo tipo de operação que em **(8)**. Porém, importante assinalar que a sequência **(11)** foi construída com o objetivo de descrever os fenômenos de estudo e seus desdobramentos tendo como fim as atividades de leitura.

O analista completa o parágrafo três da resenha, constituído pelos segmentos **(8-11)**, com uma operação de **tematização**, descrevendo os vários gêneros que são objeto de estudo no livro.

Prosseguindo na análise da **macroação 3**, foi-nos possível observar que, em alguns casos, as sequências descritivas e argumentativas se misturam. A esse respeito, consideramos pertinentes e esclarecedoras as considerações de Adam (2008, p. 216), conforme transcrevemos a seguir.

Do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta argumentativamente todo o enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada<sup>47</sup> do discurso. (ADAM, 2008, p. 216).

Nesse sentido, percebemos que, pelo fato de a resenha ter como um dos pontos-chave a avaliação, torna-se essencial o posicionamento crítico de resenhista, e esse ponto de vista é construído tendo por base o detalhamento de aspectos referentes à obra, a partir de **sequências descritivas**. Em outros casos, a inserção de explicações e comentários desempenha o papel de apresentar justificativas e/ou argumentos favoráveis/desfavoráveis à

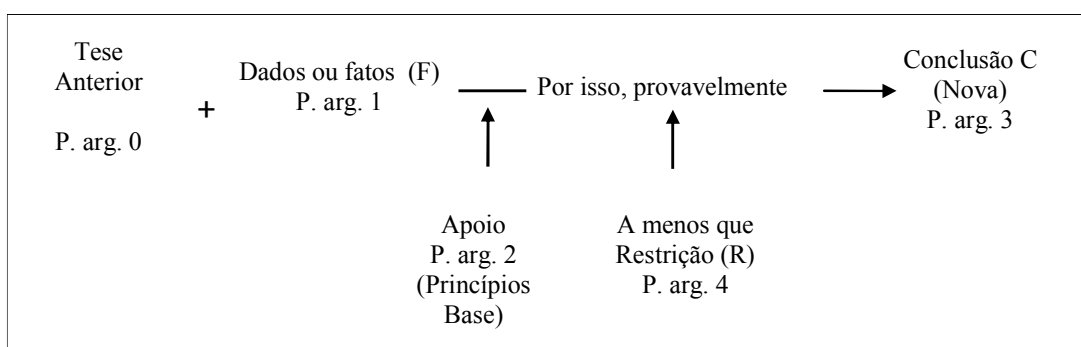
---

<sup>47</sup> Charaudeau (2004, p. 23) emprega, também, este termo e o define como “[...] uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa (*enjeu*) do ato da linguagem do sujeito falante, e, por conseguinte, da própria troca linguageira”.

obra. No aspecto referente às sequências textuais, Adam (2008) esclarece que essas podem estar intercaladas em um texto por meio do processo de mescla e de encaixamentos.

A fim de esclarecer o modelo de operação argumentativa proposto por Adam (2008), começamos por dizer que esse modelo, conforme o próprio autor, foi construído a partir de Van Dijk (1980). Entretanto, levando em consideração o caráter dialógico da linguagem, Adam (2008), apresenta um esquema sequencial argumentativo prototípico propondo um lugar para a contra-argumentação, diferentemente do modelo criado por Van Dijk. Transcrevemos, a seguir, no Esquema 3, o modelo da sequência argumentativa prototípica, segundo Adam (2008).

### ESQUEMA 3 – Modelo de sequência argumentativa prototípica: Adam (2008)



Fonte: Adam (2008, p. 233).

Para Adam (2008, p. 232), a sequência textual argumentativa opera basicamente entre dois eixos, denominados por ele de “movimentos”. O primeiro é o de “demonstrar-justificar” uma tese; ao outro cabe a refutação de uma tese ou de determinados argumentos contrários. Os dois movimentos, nesse caso, iniciam-se a partir de premissas, que podem ser dados ou fatos, e, para serem admitidas como verdades, torna-se necessário que se admita, também, determinada conclusão-asserção. Nesse caso, os procedimentos argumentativos garantem a passagem entre os dois movimentos. Tais procedimentos assumem a “forma de encadeamentos de argumentos-provas que correspondem aos suportes de uma lei de passagem ou a microcadeias de argumentos, ou a movimentos argumentativos encaixados” (ADAM, 2008, p. 232).

Há outro aspecto a ser considerado: o esquema argumentativo não possui uma estrutura linear obrigatória. Nesses termos, a nova tese (**P. arg. 3**) pode ocorrer no início, ser ou não retomada por uma conclusão que acaba por duplicá-la no final da sequência. A ocorrência de (**P. arg. 0**) e (**P. arg. 4**) só se dá em caso de refutação a outras teses e pontos de vista.

Tomemos como exemplo o modelo de Adam (2008) para explicar os segmentos argumentativos (**23-39**) presentes na **R1**. O resenhista, buscando demonstrar-justificar a sua tese, adota como estratégia apresentar uma atividade de análise linguística escolarizada retirada de um livro didático (**23**), a “título de ilustração.” Esse expediente funciona como uma premissa de que, na opinião de Silva, alguns livros didáticos apresentam propostas de atividades inadequadas, levando em consideração os pressupostos de Koch e Elias sobre a prática de leitura. Isso pode ser comprovado pelo segmento (**22**), em que o resenhista recomenda que “autores de livros didáticos, ainda que não mencionados por Koch e Elias (2006), também seriam bons interlocutores para as autoras, no tocante ao ensino da língua materna.” Os segmentos posteriores (**24-39**) dizem respeito às análises da atividade. São apresentados avaliações e comentários desfavoráveis ao tipo de atividades de interpretação propostas no livro didático: (**25**) Existem “propostas como simples pretexto para a *pergunta cópia*”; (**26**) As “quatro primeiras questões de leitura não subsidiam o trabalho com a *gramática textual*”; (**27**) Não foi objeto de análise nenhum elemento textual, responsável pela construção de sentido da publicidade; (**28**) Há pergunta para a qual não há resposta: “resposta impossível”; (**29**) Existe pergunta subjetiva que não contribui para a construção do sentido textual; (**30**) Há ordem de pergunta inadequada (**31**). O resenhista completa a análise da atividade nos segmentos (**34-39**). Percebemos que Silva dedica maior número de páginas da resenha para demarcar pontos negativos da atividade, a partir de sua análise. Importante dizer que, nesses segmentos, são encaixadas **sequências explicativas**, que retomam as análises do resenhista e acabam contribuindo, favoravelmente, com sua argumentação em favor da pertinência da obra. Isso é um exemplo do que Adam (2008) chama de argumentos-provas que, nesse caso, ganham valor de verdade. O pesquisador denomina esse nível de argumentação de **justificativo**, em que a estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados. Afirmamos, ainda, que, por meio do processo de encaixamento, os segmentos (**24-36**) são predominantemente descritivos.

Mencionamos, anteriormente, o entrelaçamento entre diferentes sequências. Analisemos o caso dos segmentos (23) e (24). O produtor da resenha inicia o sétimo parágrafo, segmento (23), explicando o porquê de apresentar uma atividade retirada de um livro didático e procede à sua análise; isso pode ser verificado a partir do seguinte dizer: “a título de ilustração do tipo de atividade de análise escolarizada em livros didáticos (...) é produzida uma atividade com uma publicidade”. Portanto, consideramos que, em nível hierárquico maior, os segmentos (23-37) indicam a ocorrência de uma **sequência explicativa**, encaixada entre segmentos (3-22) e (40-45). Adam (2008, p. 237), esclarecendo sobre a sequência explicativa, revela-nos que essas podem se manifestar em segmentos curtos, na forma de “frase periódica no presente que combina SE (introdutor de uma proposição coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE.” Entendemos que, no caso analisado, o porquê está subtendido. Entretanto, mesmo considerando um segmento maior, conforme sinalizamos, percebemos os movimentos apontados por Adam (2008).

Verificamos, ainda, que, após sinalizar para o leitor a causa da inserção da atividade em sua resenha, segmento (23), o autor encaixa uma sequência descritiva, segmento (24), que se configura uma **operação de aspectualização** em que aponta informações referentes à atividade: (i) gênero: *publicidade*; suporte: *livro de língua portuguesa*; série: *quinta*; seção: *Gramática textual*; e fecha o segmento (24) com outra sequência explicativa. “O gênero selecionado para a atividade é bastante representativo do tipo utilitário (...).”

A propósito, ainda, das **sequências argumentativas**, e voltando à análise dos segmentos iniciais da **macroação 3**, destacamos o segmento (12), em que o resenhista vê, na produção da obra, “um ganho enorme” para os estudos situados na Linguística textual, na medida em que seleciona e analisa diversos gêneros textuais. E, ainda, acrescenta que algumas obras existentes tomam restritamente a frase como exemplos de análise. Percebemos que o resenhista busca sustentar o seu ponto de vista citando Widdowson (2004), responsável por veicular crítica à abordagem sistêmico-funcional, proposta por Halliday (1985), por também ser limitada ao nível da frase. Em (16), o resenhista retoma a ideia do segmento (12), agora afirmando entender a escolha e análise dos inúmeros gêneros textuais como contribuição para o “trabalho com a leitura em diferentes disciplinas e, principalmente, no ensino da língua materna.”

Ressaltamos que, em (19), o autor atribui outro ponto positivo à diversidade de gêneros que é proposta pelas autoras. Entretanto, para evidenciar o seu ponto de vista, emprega a expressão “**vai de encontro** às orientações propostas nas diretrizes curriculares vigentes, (...)”. (Grifo nosso.) Consideramos inadequada a expressão, pois, no segmento (20), Silva acrescenta: “Nesta perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros (...)”, e, anteriormente, em (16) e (17), o resenhista aponta como ponto positivo a variedade de gêneros analisados e propostos pela obra. Assim, deduzimos que o analista da obra queria realçar a contribuição do livro, por seus objetivos propostos irem **ao encontro** dos PCNs, por exemplo.

Na **macroação 3**, que compõe a resenha 1, portanto, encontramos a apresentação do conteúdo do livro e de detalhes referentes a alguns capítulos acompanhados por explicações, comentários e avaliação.

No que concerne aos segmentos (40) e (41), que compõem a **macroação 4**, entendemos tratar-se de **sequências argumentativas** que fecham a análise da obra. Entretanto, percebemos que a argumentação é construída a partir da inserção de segmentos descritivos. Para ressaltar o valor do livro, Silva lança mão de uma operação que qualifica (ou atribui propriedade), conforme explicita Adam (2008, p. 219). Trata-se da **operação de qualificação**. O resenhista evidencia uma propriedade da obra e a enaltece. Assim, encontramos em (40) a afirmativa de que a obra é de “valor inestimável”; em (41), ao empregar a expressão “leitura imprescindível”, fica a certeza da recomendação da obra.

Na **macroação 5**, concentram-se os segmentos (42-45), que tratam, respectivamente, das notas e das referências. O título *Notas* (42) ancora as informações correspondentes à numeração colocada no interior do texto - (43); e o título *Referências* (44) aponta para obras mencionadas na resenha - (45). Entendemos tratar-se de uma das macrooperações descritivas, no caso, a de **tematização**.

Alguns pontos merecem destaque na análise empreendida por nós. E o fazemos a partir de ideias e conceitos advindos de Adam (2008). Tendo em vista certas teorias, o teórico adverte que fomos levados a acreditar que todo texto era “**exclusivamente** regrado pelos (proto)tipos sequenciais narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, dialogal”. (Grifo da pesquisadora). Para o autor, uma característica dos textos é a flexibilidade no que

diz respeito à sua estruturação. Nesse caso, conforme já mencionado, são os planos de texto que agem como fator unificador da sua estrutura composicional.

Posto isso, observamos, na **R1**, que nem sempre os agrupamentos de proposições correspondem a sequências completas. Um exemplo encontramos em **(12)**. Silva parte de uma operação de **tematização** para justificar a presença da análise de “inúmeros gêneros textuais”, na obra, e continua a construção do segmento apresentando uma sequência explicativa em que busca esclarecer o seu ponto de vista: a obra apresenta “um ganho enorme para os trabalhos desenvolvidos (...)”. Percebemos que a sequência explicativa está a serviço da argumentação em favor de seu ponto de vista.

Ainda, para argumentar favoravelmente acerca da obra, o resenhista demarcou e descreveu, nos segmentos **(24-39)**, pontos negativos das atividades propostas em um livro didático. A fim de introduzir a análise da atividade, em **(23)** insere uma sequência explicativa que, de certa forma, começa por compor parte de sua argumentação.

Esses são apenas alguns exemplos que nos fazem compreender que, ao propormos analisar as sequências, propusemos também analisar o diálogo que se estabelecia entre elas, a fim de evitar a visão fragmentada da ocorrência das sequências na resenha.

Para explicar o fato de que os agrupamentos de proposições nem sempre correspondem a sequências completas, Adam (2008) considera que o plano de texto é o principal fator responsável por unificar a estrutura composicional.

Assim, entendemos, baseado em sua prototipicidade, que uma resenha pode ser constituída por sequências, tais como narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas, ou até dialogais, por exemplo, e apresentar algumas constantes composicionais.

A esse respeito, Antunes (2010, p. 72) apresenta importantes reflexões sobre a “consciência de que nossas ações de linguagem (...) e nossas opções textuais não são absolutamente originais.”. Para a autora, há, por exemplo, “um consenso geral” sobre como uma resenha deve ser feita.

Nesse sentido, é possível afirmar sobre o efeito de dominante das sequências descritivas e argumentativas em **R1**.

Para dar conta de esclarecer a questão do “efeito de dominante”, Adam (2008, p. 274) explica que, “em termos de sequências”, esse efeito refere-se à predominância de um

certo tipo de sequências, em um texto, pelo modelo de frequência matriz responsável pelo início e fechamento do texto.

Sinalizamos, anteriormente, que o objetivo desta pesquisa não é o de estabelecer um critério metodológico quantitativo. Entretanto, de posse da análise realizada, percebemos quantidade significativa de sequências descritivas e argumentativas, conforme foi exposto. Quanto ao critério, apontado por Adam (2008), referente à frequência matriz, podemos considerar o segmento **(40)** e **(41)**, que transcrevemos a seguir:

**(40)** Em síntese, as contribuições de ordem teórica e para a prática de ensino, aqui destacadas, fazem de *Ler e compreender os sentidos do texto* uma obra de valor inestimável para as demandas atuais de formação de leitores com um nível de letramento mais satisfatório. **(41)** Trata-se, portanto, de uma obra com um amplo leque de leitores, mas de leitura imprescindível para professores de língua materna. (SILVA, 2007, p. 273-280).

A estrutura composicional desse parágrafo é ordenada por uma base que nos abona categorizá-lo, em termos de dominante sequencial, como argumentativo.

Apresentamos o conceito de frequência matriz, a partir de Adam (2008), como a abertura e fechamento de um texto. Entretanto, arriscamo-nos a prolongar tal ideia e analisar, na **macroação 3** terceira parte, sob esse foco, as tomadas de decisões do resenhista ao compor determinados segmentos que iniciam e finalizam os parágrafos no interior do texto. A título de exemplo, apresentamos algumas ocorrências de segmentos argumentativos que abrem ou fecham certos parágrafos da **R1**.

### **Macroação 3**

- segmento **(7)**: fecha o segundo parágrafo afirmando que o desafio proposto pelas autoras é o que **diferencia a obra das demais**;
- segmento **(12)**: inicia o parágrafo quarto atribuindo aos inúmeros gêneros textuais analisados na obra um **ganho enorme**;
- segmento **(16)**: inicia o quinto parágrafo afirmando que a seleção e análise podem contribuir de **forma inestimável** para o trabalho de leitura;



- segmento **(21)**: inicia o sexto parágrafo considerando as análises de elementos textuais focalizadas em diferentes gêneros, pelas autoras, **bastante esclarecedoras e úteis** para a prática de ensino.

Adam (2008) ressalta que, ao produzirmos um enunciado, remetemo-nos a um determinado gênero discursivo, nas nossas considerações, gêneros textuais, considerando um ponto de vista enunciativo, uma posição-sequencial e, assim, construímos uma dada representação discursiva. Portanto, de posse dessas reflexões, podemos afirmar que **R1** é um texto em que há prevalência das sequências descritivas e argumentativas. E, em alguns casos, a primeira está a serviço da segunda.

Considerando a afirmativa de Adam (2008), de que, a partir do trabalho de reconstrução da estrutura de um texto, quer na produção ou na interpretação, é possível construir a sua composição, foi-nos possível elaborar o plano de texto da **R1**, conforme exposto na Figura 8.

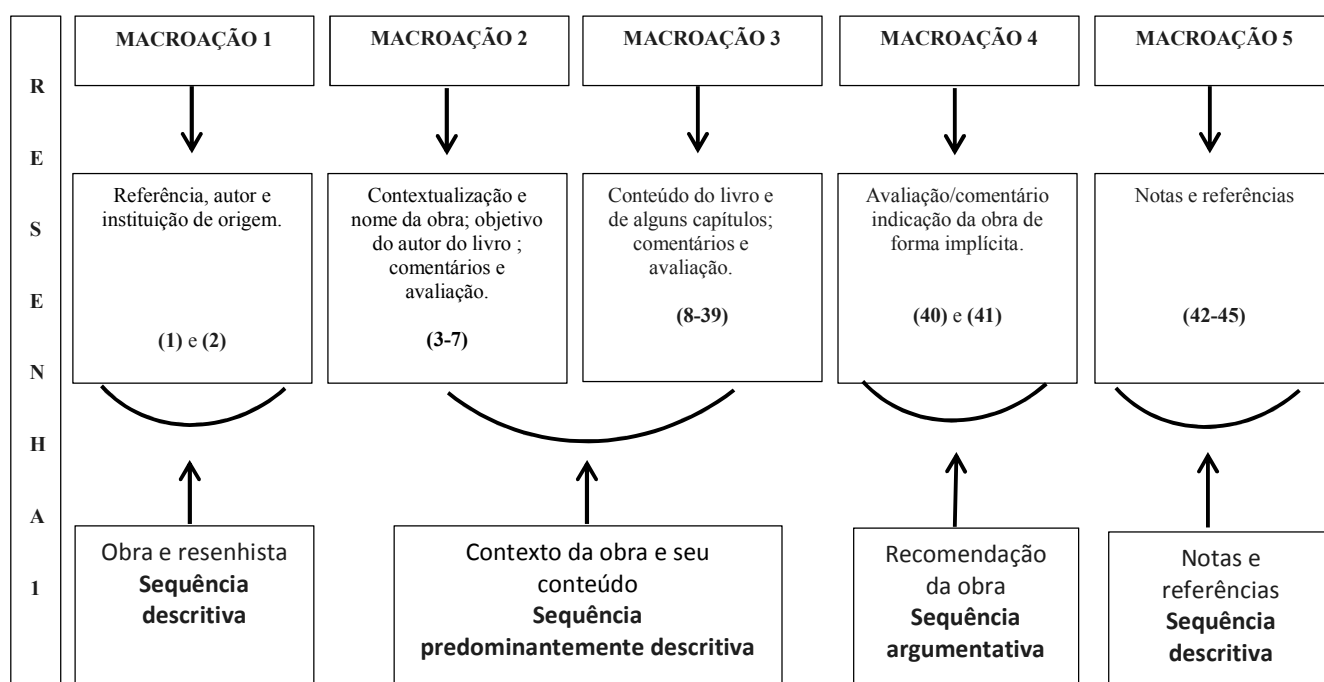


FIGURA 8 - Plano de texto da resenha 1.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos pressupostos teóricos de (ADAM, 2008).

Em síntese, a **R1**, é estruturada por macroatos a partir dos quais podemos perceber sua textualidade e a dinâmica desse texto descritivo/argumentativo. Mostramos a seguir

alguns dos aspectos que nos permitiram entender melhor o gênero resenha acadêmica de divulgação, tendo em vista os dois movimentos predominantes, a descrição e a argumentação.

As asserções iniciais **(1) e (2)** são estruturadas pelo **macroato 1**, de apresentação, no qual são descritos dados bibliográficos referentes à obra e informações acerca do nome e da instituição de origem do resenhista.

### **MACROAÇÃO 1 – segmentos (1) e (2)**

**Referência, nome do resenhista de sua instituição de origem (1) e (2).** Presença de segmentos descritivos.

Posteriormente, verificamos que as asserções (parágrafo 1) funcionam, já de início, como **macroações** que acabam por apresentar justificativa para a argumentação, em favor da obra, e ainda, servem de apoio ao macroato que compõem o segundo parágrafo. Assim, entendemos a estrutura composicional da **macroação 2**.

### **MACROAÇÃO 2 - segmentos (3-7)**

#### **Contextualização da obra: (3-5)**

**Argumentação inicial: (7)** “Tal desafio anunciado é o que diferencia o texto focalizado das demais publicações (...).”

**Constatação de fatos, evidências: (3)** “Inúmeras obras sobre leitura têm sido publicadas (...) todas desenvolvidas no âmbito da Linguística, da Linguística Aplicada (...) da Educação.”

**Problematização: (4)** Há “lacunas referentes à alfabetização (...) ao letramento (...) na formação de adultos jovens e leitores.”

**Ponto de vista adverso à tese: (6)** é verdade que existem outras publicações, mas essas não estabelecem “uma ponte entre teorias sobre texto e leitura.”

Percebemos, por meio desse movimento argumentativo, que o autor da resenha antecipa ao leitor a importância da obra, no sentido de conduzi-lo a uma interpretação favorável do livro. Aceitamos, ainda, a ideia de que o final da sequência (7) – [a obra evidencia], “portanto, o desenvolvimento progressivo das investigações sobre leitura, que, no volume, é originário dos estudos teóricos da lingüística” – representa o que Adam (2008) trata de **passagem**. Isso porque o resenhista inicia a **macroação 3** afirmando que ao “longo dos nove capítulos, são apresentadas as contribuições da Lingüística textual”. Portanto, (7) desempenha o papel de passagem.

**Passagem:** (7) a obra apresenta investigações sobre a leitura, que no caso referem-se aos estudos teóricos da linguística.

Caminhando mais um pouco em nossas elucidações, chegamos à **macroação 3**. Vamos iniciar chamando a atenção para o fato de que os segmentos descritivos nessa parte acabam por desempenhar o papel de argumentação favorável à obra. É evidente que, se de um lado, o leitor espera encontrar em uma resenha descrições da obra, do outro ele espera contar, também, com um posicionamento crítico de quem a produziu. É por essas duas razões que podemos representar esses dois movimentos da seguinte forma:

### **MACROAÇÃO 3 - segmentos (8-39)**

**Apresentação do número de capítulos e descrição das temáticas:** (10) e (11) “nove capítulos” em que as autoras discutem alguns conteúdos: “*sistema de conhecimento e processamento textual, contexto, intertextualidade, referência, seqüenciação textual e gênero textual (...)*.” (Destaque do autor.)

#### **Construção de argumentação favoráveis à obra:**

(12) as autoras selecionaram e analisaram “inúmeros gêneros textuais, o que parece ser um enorme ganho (...).”

(16) e podem “contribuir forma inestimável para o trabalho de leitura (...).”

(21) “As análises bastante esclarecedoras de elementos textuais focalizados em diferentes gêneros podem ser bastante úteis para a prática de ensino, (...)”.

(22) “Os autores de livros didáticos (...) também seriam bons interlocutores para as autoras (...)”.

**Constatação de fatos, evidências: (13)** Trabalhos desenvolvidos no âmbito da Lingüística textual, “algumas vezes, possuem exemplificações restritas ao nível frasal.”

(13) Na obra das autoras, há “alguns poucos momentos” de proposta de análise no nível frasal.

**Problematização: (22)** No que se refere ao ensino de língua, “predominam abordagens de leitura, escrita e análise lingüística fortemente escolarizadas, nos livros didáticos.”

**Reforço da problematização por meio de exemplificação: (23) a (39)** Estes segmentos, emprestam ao texto uma força argumentativa na medida em que abonam a ideia de Bezerra (2001), nos dizeres do resenhista, que nos livros didáticos “predominam abordagens de leitura, escrita e análise lingüística fortemente escolarizadas (...)”

(22) Portanto, “autores de livros didáticos (...) também seriam **bons** interlocutores para as autoras (...)”.

#### **MACROAÇÃO 4 - segmentos (40) e (41)**

**Reforço da tese a partir da construção dos argumentos: (40)** “Em síntese, as contribuições de ordem teórica e prática de ensino (...) fazem de Ler e compreender os sentidos do texto uma obra de valor inestimável (...)”

Nessa macroação, encontramos, pois, uma sequência argumentativa que serve de apoio da passagem do argumento (40) à conclusão final (41).

**Inserção especificadora:** (41) obra de “leitura imprescindível para professores de língua materna.”.

**Tese final:** (40) e (41) Avaliação positiva da obra.

### **MACROAÇÃO 5 - segmentos (42-45)**

**Embasamento teórico que empresta ao texto estatuto de verdade:** referências:  
(42-45)

Macroproposições descritivas que podem ser consideradas como argumentos de autoridade.

Por fim, como podemos ver, há dois movimentos marcantes na **R1**: o da descrição da obra e o da argumentação. Em todos os casos, esses movimentos sinalizam a intenção do produtor da resenha no sentido de exercer um controle sobre o interlocutor, na medida em que opera com determinadas escolhas linguísticas.

#### **3.2.3 Resenha 2**

- (1) MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2001) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.
- (2) Américo Venâncio Lopes Machado Filho<sup>48</sup>

(3) *Desde que a diversidade lingüística, com o desenvolvimento das idéias sociofuncionalistas e variacionistas modernas, passa a assumir uma real dimensão no âmbito das investigações sobre a linguagem humana – evadindo da clausura milenar a que lhe havia condicionado a tradição dos estudos gramaticais -, têm alguns professores*

---

<sup>48</sup> Nesta parte da resenha aparece um asterisco e, como nota de pé de página, foi inserida a seguinte informação: Universidade Federal da Bahia – UFA.

*de língua portuguesa se defrontado com uma questão crucial para o desenvolvimento de seu papel na escola: como lidar com o ensino/aprendizagem da língua face ao universo “polarizado e plural” (Lucchesi, 1994), em que se conforma a realidade sociolingüística brasileira.*

**(4)** *Embora bastantes discussões e reflexões já tenham sido elaboradas sobre a questão, a exemplo da proposta do bidialetalismo funcional, segundo a qual, grosso modo, falante de dialetos não-padrão deveriam: “aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido” (Soares, 2000: 49), soluções práticas com estratégias metodológicas claras e conseqüentes que orientem os professores de português na assunção dessa postura têm sido raras, senão infecundas.*

**(5)** *Não obstante, é nesse cenário carente por propostas efetivas emanadas da Lingüística, aplicadas ao ensino de português, que se oferece, como expectativa e certo alento, tanto teórico como prático, o livro de Luiz Antônio Marcuschi, intitulado *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, publicado em São Paulo, pela Crotez, cuja segunda edição, de 2001, serve como fonte da presente resenha.*

**(6)** *Distribuído em duas partes, o livro concentra-se nos seguintes grandes eixos temáticos: a discussão sobre oralidade e letramento – mais especificamente sobre fala e escrita – e uma nova proposta para sua caracterização, na primeira; e*

*a apresentação de atividades prático-teóricas de passagem do texto oral para o texto escrito, denominada de processos de retextualização, na segunda.*

*(7) No desenvolvimento da perspectiva que perpassa toda sua fundamentação, o autor procura construir uma reflexão sobre oralidade e letramento que não se confunde com a de fala e escrita, já que estas, enquanto produção textual-discursiva, se inserem nas práticas sociais interativas a que se referem as primeiras, ou seja, fala e escrita devem ser entendidas como modalidades de uso da língua, que se situam no âmbito mais amplo de abstração, denominado pelas noções de oralidade e letramento.*

*(8) Mais fundamental, porém, na construção de seu raciocínio, é a deserção às tendências de caracterização dessas duas modalidades da língua (fala e escrita) numa perspectiva dicotômica, em que propriedades meramente opostas se pudessem evidenciar.*

*(9) Como o próprio título do livro sugere, poder-se-ia, da fala para a escrita, estabelecer um continuum tipológico, cuja correlação poderia ser atestada pelas práticas de produção textual, consideradas no bojo da própria sociedade, em que o contexto, a interação e a cognição se oferecessem à análise.*

*(10) Esse continuum poderia ser melhor observado a partir da perspectiva dos gêneros textuais face às características específicas ou*

*prototípicas de cada modalidade, isto é, em contraponto ao meio de produção, seja sonoro ou gráfico, e à concepção discursiva, quer oral ou escrita, a que conformasse.*

**(11)** *Então, se se considerar o gênero textual, o meio de produção e a concepção discursiva, uma conversação espontânea – que numa representação por traços se poderia ser apresentada como [+sonoro / +oral] – e um artigo científico [+gráfico / +escrita] seriam, dentro desse continuum, realizações prototípicas de cada uma das duas modalidades, enquanto uma notícia de TV [+sonoro / +escrita] e uma entrevista publicada em uma revista nacional [+gráfico / +oral] ocupariam uma posição intermediária nesse mesmo continuum.*

**(12)** *Os gêneros textuais, segundo a proposta do autor, poderiam ser agrupados em comunicações pessoais (cartas, bilhetes, outdoors) comunicações públicas (notícias de jornal, formulários, anúncios classificados, comunicados, convocações), textos instrucionais (artigos, leis, relatórios técnicos) no eixo da escrita; em oposição a conversações (espontâneas, telefônica), constelação de entrevistas (inquéritos, debates), apresentações e reportagens (aulas, piadas, noticiários de TV ou rádio) e exposições acadêmicas (conferências, palestras), no eixo da fala, apresentando como ponto de interseção, nesse contínuo, noticiários de rádio ou de TV, anúncios classificados, comunicados e*



*convocações, como é fácil, pela própria evidência do esboço metodológico do autor, se aceitar.*

**(13)** *A visão de Marcuschi, bastante lúcida, além de trazer a grande vantagem de degradar ao patamar do obsoletismo ideológico as dicotomias estanques, que não mais se sustentam nos estudos científicos da linguagem humana, coaduna com a noção de continuum polarizado e plural, cunhada por LUCCHESI (1994) e propugnada por MATTOS E SILVA (1995), que se tem adotado para o reconhecimento das normas lingüísticas do português brasileiro.*

**(14)** *Se se considerar que, para uma prática de ensino da língua portuguesa no Brasil, parece faltar precisamente uma formulação metodológica ou estratégica da sala de aula que dê conta desse continuum e sua inflexão rumo à aquisição de um padrão escrito e de uma norma oral mais próxima do que se convencionou chamar de culta – e aqui não se considera o valor ou prejuízo ideológico-social que essa postura possa acarretar, já que tudo isso reflete relações de poder que só uma política educacional mais geral pudesse contornar – a proposta de Marcuschi parece indicar um caminho para se observar com mais propriedade a variação lingüística, que certamente se estaria refletindo no continuum entre a fala e a escrita, e, conseqüentemente, em uma via para a construção de uma proposta de abordagem pedagógica, nomeadamente se se considerar que é a partir dessa visão,*

*desenvolvida para modalidades da língua, que o autor propõe as atividades de retextualização que compõem o segundo capítulo de sua obra.*

**(15)** *As estratégias de retextualização, como apresentadas, pressupõem nove operações complexas que se dividem entre atividades de idealização (eliminação, completude e regualrização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação), que dentro da idéia de contínuo fazem com que a primeira seja mais diretamente relacionada com a fala, e a segunda, com a escrita.*

**(16)** *Utilizadas independentemente ou sequencialmente, a depender dos objetivos de retextualização que se tenha em mente, as operações pressupõem os seguintes passos, aqui sumarizados a partir das páginas 77 e 86 do livro:*

*1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na idealização lingüística).*

*2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).*

*3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrase e pronomes egóticos (estratégias de eliminação para uma condensação lingüística).*

*4ª Operação: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).*

*5ª Operação: Introdução de marcas metalingüísticas para referenciação e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).*

*6ª Operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, recordação sintática, encadeamentos (estratégias de reconstrução em função da norma escrita).*

*7ª Operação: Tratamento estilístico com seleção de novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).*

*8ª Operação: reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).*

*9ª Operação: Agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação).*

**(17)** *Dentre os diversos pontos positivos que se podem depreender da proposta de Marcuschi, o primeiro se relaciona à evidência, em que se coloca, no plano de treinamento e análise, a língua oral, modalidade ainda muito pouco favorecida nas salas de aula de português.*

**(18)** *O processo de retextualização torna-se, nomeadamente, no tocante a essa modalidade, uma contribuição valiosa, de certa forma suplementar, ao que se prevê para essa questão*

*nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), que, embora do ponto de vista teórico não haja “equivocos de lamentar”, como o próprio Marcuschi 1999:128) assinala, sob a ótica prática, contudo “não sugerem ações ou observações muito claras”.*

**(19)** *Parece que não se pode abordar o ensino de língua portuguesa hoje sem se considerar a influência que a língua oral tem na produção das mensagens escritas pelos alunos, em muitas ocasiões refletida em opções sintáticas por vezes incompatíveis ao que determinam as regras de uso de cada modalidade, como estratégias de relativização adotadas em uma ou outra situação, por exemplo, ou mesmo na questão da ortografia, principalmente nos usos da pontuação fortemente influenciada pela prosódia da língua falada.*

**(20)** *Nas quatro primeiras operações, pois, Marcuschi indica um caminho para observação dessa oralidade, determinando um fluxo progressivo de “tomada de consciência da relação entre a fala e a escrita” (p.112), que tem, nas operações subseqüentes, não só a compreensão da estrutura lingüística, em seus diversos níveis, das relações textual-discursivas, plausivelmente observáveis pelo aluno, mas a sua própria capacidade de compreensão ou interpretação do conteúdo ou idéias patentes no texto facilitada.*

**(21)** *São fartos os exemplos de textos originais e suas respectivas retextualizações, pautadas em*

*material oriundo deste corpus NURC (Recife), até entrevistas coletadas pelo Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (NELF), da Universidade Federal de Pernambuco. (22) Retextualizações não só realizadas por alunos do ensino Fundamental, como também por alunos já graduados em Letras e estudantes de outros cursos superiores, tais como Jornalismo e Contabilidade, o que parece recomendar a aplicação dessa estratégia nos diversos níveis de ensino da língua e a uma clientela bastante diversa.*

*(23) Note-se que as possibilidades de retextualização não se restringem unidirecionalmente a permitir a transformação da fala para a escrita, mas da fala para a fala (uma conferência transformada em tradução simultânea), da escrita para a fala (um texto escrito em exposição oral), ou da escrita para a escrita (um texto escrito em resumo).*

*(24) As operações que se relacionam mais estritamente com aspectos que no continuum proposto estariam mais associadas à escrita, são todas muito explícitas, mas parecem depender, principalmente as últimas, do nível de abstração e treino do “retextualizador”, já que envolvem “reorganização da seqüência argumentativa” e “condensação de idéias”, nem sempre tão evidentes no início, nomeadamente para o aluno dos primeiros níveis de escolarização.*

(25) *Do ponto de vista do acompanhamento do trabalho realizado, embora o autor sugira um modelo diagramático para a análise do processo de retextualização, a quantidade de quadros que seria necessária para a sua consecução parece inviabilizar a sua utilização, senão em situações específicas voltadas à pesquisa, já que o modelo que propõe apresenta três colunas básicas, com subdivisão da última, em que na primeira se teria o texto original, na segunda a retextualização, na terceira, subdividida, as operações e análises, ou seja, o tipo de operação utilizado, as eliminações, transformações, acréscimos/alterações.*

(26) *Não obstante, o livro apresentado à comunidade por Luiz Antônio Marcuschi merecerá, certamente, diversas edições, pois já se transforma em referência bibliográfica básica para quem trabalha com a língua portuguesa, em função de sua lucidez e não menos de sua importância de, na dimensão que lhe cabe, preencher o débito que tem, ainda, a Lingüística brasileira deixado restar: a aplicação dos resultados de suas pesquisas ao ensino do português brasileiro.*

## **(27) BIBLIOGRAFIA**

(28) LUCCHESI, D. (1994) *Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil*. Revista Internacional de Língua Portuguesa, 12, p. 17-28.

MARCUSCHI, L. A. (1999) *O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries*. Scripta, 4. P. 114-29.

MATTOS E SILVA, R. V. (1995) *Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

### 3.2.4 Análise da resenha 2

Considerando a análise da **R2**, concluímos que o texto se estrutura, conforme a **R1**, em cinco macroações, que deram origem aos **28 segmentos** que a compõem. Assim, na **R2**, semelhante à **R1**, a sequência descritiva desempenha a função de apresentar ao leitor a obra que será analisada bem como o autor da resenha e sua instituição de origem. Nesse caso, a **macroação 1**, composta pelos segmentos **(1)** e **(2)**, traz a referência da obra, o autor responsável pela sua produção e o nome da universidade da qual faz parte, nome esse sinalizado por meio de um asterisco, colocado após o nome do resenhista, apontando para a informação em nota de pé de página.

Há, pois, nos segmentos **(1)** e **(2)**, uma operação descritiva de **tematização**, a partir da qual o leitor toma conhecimento de dados referentes à obra que será resenhada, do autor da resenha e do lugar social que ele ocupa. Adam (2008, p. 217) explica que, nesse tipo de descrição, “a ancoragem é uma denominação imediata do objeto.”

Portanto, a **macroação 1** informa ao leitor o objeto cuja análise vem em seguida.

Os segmentos **(3-5)** constituem a **macroação 2**. Semelhantemente ao que ocorreu na **R1**, percebemos duas ações do produtor do texto: no primeiro caso, ele busca situar a obra em uma determinada área do conhecimento, enquanto que, no segundo, constrói uma imagem positiva do livro. Assim, em **(3)**, contextualiza a obra ressaltando o papel da diversidade linguística, a partir dos estudos e do desenvolvimento das ideias sociofuncionalistas e variacionistas modernas; insere em sua fala o pensamento de Lucchesi (1994) e, em **(4)**, as ideias de Soares (2000). Nesse caso, lança mão de argumentos de autoridade para reforçar as suas ideias. Ainda em **(4)**, posiciona-se criticamente ao afirmar

que, apesar de todos os avanços, “soluções práticas com estratégias metodológicas claras” que orientem o professor, sobre a questão da diversidade linguística, “têm sido raras, senão infecundas.”

Consideramos que o resenhista, de certa forma, procura *controlar* o pensamento do leitor apresentando fatos e opiniões, que acabam por servir de sustentação para o segmento (5), no qual figura uma sequência descritiva encaixada em uma sequência argumentativa. Nessa sequência, então, encontramos a afirmativa do autor do texto enobrecendo a obra, ao afirmar que, em um “cenário carente de propostas efetivas emanadas da linguística”, é “que se oferece o livro (...) como expectativa e certo alento.” Nesse caso, não se pode negar a *oferta* do resenhista: conheça a obra, leia a obra, adquira a obra.

Quanto à descrição, verifica-se o tipo de operação de **tematização**, em que o resenhista situa a descrição da obra no final da sequência. Quanto a essa estratégia, Adam (2008, p. 217) considera que a denominação do todo feita “tardiamente” pode tornar a descrição “obscura e demorar para formar uma unidade de sentido.” Entretanto, somos levados a considerar que, no caso específico da nossa análise, a ação adotada pelo resenhista, de enaltecer a obra, em primeiro lugar, serve como argumento que justifica a apresentação de uma obra que vem preencher um “cenário carente de propostas efetivas” sobre o trabalho com a fala e a escrita. Portanto, quando apresenta a obra, espera-se que o leitor já esteja interessado em conhecê-la.

Vale lembrar que na **R1** ocorreu o contrário. O resenhista apresenta a obra no início do segundo parágrafo a partir de uma operação descritiva de **tematização**: nomeia o objeto e, posteriormente, apresenta as qualidades da obra.

Prosseguindo na análise da **R2**, também em consonância com **R1**, verificamos uma macroação em que se agrupam, predominantemente, sequências descritivas e argumentativas que objetivam descrever a obra e tecer comentários/avaliação do livro que se está resenhando. Ressaltamos, também, a ocorrência de sequências explicativas. Trata-se, na **R2**, da **macroação 3**, formada pelos segmentos (6-25). Tendo em vista, portanto, o fim discursivo de descrever, comentar e avaliar a obra, o resenhista organiza essa parte em três blocos: (6), (7-14) e (15-25).

No segmento (6), o produtor da resenha começa por anunciar a divisão da obra (**operação de tematização**) em dois grandes eixos e os descreve: oralidade e letramento e



processos de retextualização. Nesse último caso, percebemos que o resenhista apresenta o enfoque dado a cada eixo (**operação de fragmentação**). Nesse tipo de operação, conforme esclarece Adam (2008), o objeto do discurso é fragmentado em partes ou subpartes.

Ainda constituindo a **macroação 3**, nos segmentos (7-14), Machado Filho (2003) descreve o caminho percorrido pelo autor da obra ao estruturar o primeiro capítulo. Primeiramente, em (7), apresenta os fundamentos do livro a partir de uma operação de **tematização**, ao anunciar que o autor da obra propõe uma reflexão sobre a relação entre oralidade e letramento ou entre a fala e a escrita. A esse respeito, esclarece que, para o autor, a fala e a escrita não devem ser entendidas numa perspectiva dicotômica (8). O resenhista considera esse fato como o “mais fundamental” na construção do raciocínio do autor da obra. Verifica-se, nesse caso, o que Adam (2008) trata como um tipo de macroato de discurso que se especifica como força (**F'**) argumentativa.

No segmento (9), o resenhista faz menção ao *continuum* tipológico dos gêneros, no contexto da fala e da escrita, conforme proposto pela obra, de forma a preparar o leitor para o que será tratado nos segmentos (10-14).

Percebemos, a partir da análise do segmento (10), uma sequência explicativa. O resenhista postula, de acordo com Marcuschi (2001), que o “*continuum* poderia ser melhor observado a partir da perspectiva dos gêneros textuais face às características específicas ou prototípicas de cada modalidade,” e, no intento de esclarecer ao leitor o que isso quer dizer, introduz o operador “isto é” e, posteriormente, uma macroproposição explicativa em que os períodos descritivos estruturam essa macroproposição. Nesse caso, a explicação não foi assinalada de início, seu desencadeamento se deu após a expressão “isto é”, conforme sinalizamos.

Prosseguindo, verificamos que em (11) sequências explicativas e descritivas se encaixam. Esse segmento inicia-se a partir do marcador “então”, que estabelece relação de continuidade com o que foi exposto em (10) e, ainda, é responsável por introduzir uma sequência explicativa. Entretanto, podemos perceber segmentos descritivos que se encaixam na sequência explicativa. Isso se concretizou da seguinte forma: o operador “se” – em “se se considerar” – introduz uma proposição na qual o problema é colocado e, posteriormente, uma ideia de dedução lógica é sinalizada pela proposição – “seriam, dentro desse *continuum*,” – e que abre, de certa forma, a explicação propriamente dita. Nesse caso,

temos um exemplo da sequência explicativa canônica. Entretanto, ocorre também, no interior da primeira proposição, outra sequência explicativa, que objetiva explicar os traços a partir dos quais uma conversa espontânea e um artigo científico poderiam ser analisados dentro do *continuum*, conforme Marcuschi (2001); e, encaixados na sequência explicativa, notamos períodos que descrevem uma conversação espontânea tendo em vista seus traços: conversação espontânea “[+ sonoro / + oral]”; artigo científico “[+ gráfico / + escrita]”. A mesma composição estrutural é observada na macroproposição que fecha o segmento (11).

Mais adiante em nossa análise, verificamos em (12) um parágrafo descritivo estruturado totalmente a partir da **operação de fragmentação**. Assim, o resenhista sinaliza, conforme a proposta do autor, os conjuntos a partir dos quais os gêneros textuais poderiam ser agrupados, como por exemplo: “comunicações pessoais (cartas, bilhetes, *outdoors*); comunicações públicas (notícias de jornal, formulários, anúncios classificados, comunicados, convocações)”, dentre outros.

Os segmentos (13) e (14) encerram a parte da resenha em que o seu autor objetivou descrever, comentar e avaliar o primeiro capítulo do livro. Em (13) constatamos um comentário avaliativo acerca do que Marcuschi propõe no capítulo em que aborda a questão da oralidade e letramento. Ao apresentar o modelo da sequência prototípica, proposto por Adam (2008), conforme mostramos no Esquema 4, o pesquisador faz a ressalva de que a nova tese que se pretende apresentar nem sempre é formulada de início. Entretanto, no caso de (13), o resenhista começa esse segmento introduzindo uma macroproposição argumentativa em que afirma ser “a visão de Marcuschi bastante lúcida”, e, posteriormente, apresenta dois argumentos que corroboram a sua tese, sendo o último, um argumento em que ancora sua posição crítica às propostas de “Lucchesi (1994)” e “Mattos e Silva (1995)”. Portanto, um argumento de autoridade. Vale ressaltar que a avaliação do resenhista, nesse segmento, vai além da obra, na medida em que se refere à capacidade do autor ter uma “visão lúcida”.

O último segmento dessa parte três, o (14), apresenta um modelo de composição descritivo, semelhante ao segmento (11) em que a sequência explicativa é introduzida pelo marcador “se”. Conforme percebemos, há duas proposições: na primeira proposição-enunciado, o resenhista afirma que parece faltar uma formulação metodológica que dê conta do *continuum* proposto por Marcuschi (2001); e, na segunda proposição-enunciado,

aponta para uma conclusão: o livro do pesquisador “parece indicar um caminho” para o estudo dos aspectos relativos à variação linguística. Percebemos, ainda, que dentro da primeira proposição-enunciado há o encaixamento de outra sequência explicativa que tem início em “e aqui não se considera” e o término em “possa acarretar”, porque, neste ponto, encontramos mais uma sequência explicativa encaixada introduzida pela proposição -“já que tudo isso” – sinalizando uma dedução.

Consideramos, ainda, em (14) que o resenhista emite um parecer acerca da proposta do teórico entendendo-a como possibilidade de indicação de um caminho no qual se pode verificar “com mais propriedade a variação linguística”.

Em síntese, percebemos que no segmento (14) o resenhista realiza algumas macroações: propõe considerar que falta uma formulação metodológica que “dê conta desse *continuum*”, percebe a contribuição da proposta do teórico e apresenta as atividades de retextualização como um caminho a partir do qual podemos observar as variantes linguísticas. Todos esses movimentos têm como fim discursivo servir de introdução aos segmentos (15-24), em que é apresentado, comentado e avaliado o conteúdo do segundo capítulo do livro *Da fala para a escrita*: processos de retextualização. Tais segmentos compõem a última parte que constitui a **macroação 3**.

No segmento (15) o resenhista descreve a divisão das nove estratégias de textualização. Configura-se, nesse caso, um tipo de **operação fragmentação**, em que são apresentados os dois grupos de divisão e o de que se constitui cada um. Em seguida, no segmento (16) são descritos os passos que as operações de retextualização pressupõem.

Os segmentos posteriores, de (17-25), veiculam informações sobre as operações de textualização, e ainda descrição, comentários e avaliação da proposta do autor. Em (17), o resenhista constrói uma introdução em cujo conteúdo sinaliza que vai apontar aspectos positivos da proposta de Marcuschi e descreve o primeiro desses pontos, que se “relaciona à evidência, em que se coloca, no plano do treinamento e análise, a língua oral”. Entendemos que, nessa situação, o segmento (17) serve de âncora aos segmentos (18-25). É de se notar que nesses segmentos os fatos e dados referentes à obra, fornecidos ao leitor, agem como argumentos-prova que o levariam a uma dedução positiva em favor do livro. Assim, percebemos movimentos argumentativos encaixados, em sequências descritivas, como, por exemplo, em (18), quando o resenhista afirma que o processo de retextualização

é “uma contribuição valiosa” para análise e treinamento com a língua oral; também em (19), ao considerar ser impossível, na atualidade, abordar o ensino de língua portuguesa sem levar em conta a influência da língua oral nas produções; em (21), quando sinaliza que a obra traz “fartos exemplos de textos originais e suas respectivas retextualizações”; e completa afirmando que figuram na obra “até entrevistas coletadas pelo Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (NELF), da Universidade Federal de Pernambuco.” Percebemos, nesse exemplo último, a presença de argumento que pode refutar uma possível ideia contrária à credibilidade da obra e dos exemplos de textos originais apresentados por Marcuschi.

Com a finalidade de apresentar ressalvas a respeito da obra, o resenhista constrói os segmentos (24) e (25). Verificamos em (24) o ponto de vista do autor da resenha acerca das operações que se relacionam, no *continuum*, à escrita. Segundo ele, essas necessitariam “do nível de abstração e treinamento do retextualizador” e, em seguida a essa informação, insere uma sequência explicativa, pelo fato de justificar o porquê de seu ponto de vista. Assim, a sequência explicativa desempenha o papel de argumentação da visão do resenhista.

Refletindo sobre a sua organização do segmento (25), entendemos tratar-se de um modelo de sequência argumentativa atravessada por proposições explicativas e descritivas. Comentando o “modelo diagramático para a análise do processo de retextualização”, o resenhista considera que a quantidade de quadros necessária para consecução do modelo “parece inviabilizar a sua utilização” - sequência argumentativa -; “já que o modelo que propõe apresenta três colunas básicas” – sequência explicativa -e descreve a subdivisão da última coluna básica – sequência descritiva.

De posse dessas considerações podemos dizer que a **macroação 3** é constituída por sequências predominantemente descritivas e explicativas, porém encontramos também sequências argumentativas. Nessa parte foram apresentados e descritos os conteúdos de cada capítulo da obra seguidos de comentário e avaliação.

A **macroação 4** é constituída pelo segmento (26). O resenhista parte da avaliação negativa que expressou em (25), tendo em vista a quantidade de quadros propostos por Marcuschi, a partir do modelo de análise do processo de retextualização, para dizer que tal avaliação não invalida a qualidade da obra. Em função dos objetivos delineados pelo

resenhista, para esta parte de seu texto, podemos afirmar que ela se trata de uma sequência argumentativa, conforme modelo de Adam (2008). Assim, há uma *tese anterior*, que no caso seria um *argumento zero*: há ressalvas sobre a pertinência da obra *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização; a fim de sustentar essa tese, o resenhista apresenta *argumentos*, apontando possíveis problemas que a obra apresenta por meio de *fatos e dados*; entretanto, apresenta também uma ideia controversa à tese inicial, marcada pelo operador *obstante* precedido da partícula *não*, responsável por mudar a direção argumentativa. Espera-se, pois, que o leitor aceite o fato de que a obra “merecerá, certamente, diversas edições, (...) em função de sua lucidez”. Temos aí uma **sequência explicativa**, encaixada em uma **sequência argumentativa**, a serviço da argumentação. Portanto, a tese zero é modificada pelos argumentos apresentados. Assim, a obra preenche o débito que a linguística brasileira ainda apresenta e, por isso “já se transforma em referência bibliográfica básica”.

As discussões aqui expostas levam-nos a afirmar que a **macroação 4** conclui a resenha indicando a obra como bibliografia básica a professores de língua portuguesa.

A partir das macroações que entraram na composição das sequências analisadas na **R2**, e verificando as devidas combinações “pré-formatadas de proposições” (ADAM, 2008, p. 204), podemos afirmar que a **R2** é um texto em que há predomínio das sequências descritivas e argumentativas.

Finalmente, as referências bibliográficas encerram a resenha, constituindo a **macroação 5**, em que se configura uma sequência descritiva de **tematização**.

De posse dos resultados da análise, foi-nos possível traçar o seguinte plano de texto da **R2** que será exposto na figura 9.

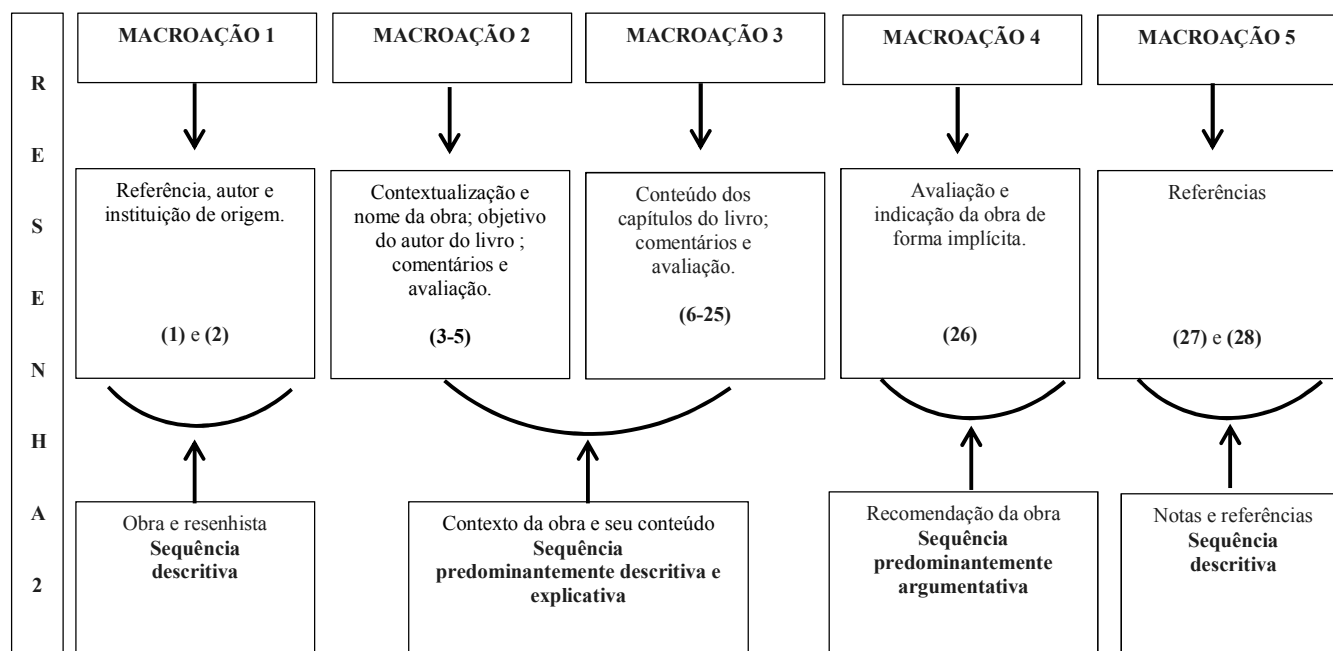


FIGURA 9 - Plano de texto da resenha 2.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos pressupostos teóricos de Adam (2008).

Em síntese, a **R2**, conforme a **R1**, é estruturada por macroatos. As asserções iniciais (1) e (2) são estruturadas pelo **macroato 1**, de apresentação, no qual são descritos dados bibliográficos referentes à obra e informações acerca do nome e da instituição de origem do resenhista.

### MACROAÇÃO 1 – segmentos (1) e (2)

**Referência, nome do resenhista de sua instituição de origem.** Presença de segmentos descritivos.

Em seguida, verificamos que o resenhista se preocupa em fornecer dados do estado atual dos estudos sobre as ideias sociofuncionalistas e variacionistas modernas, partindo do pressuposto do importante papel que elas têm no tocante às investigações a respeito da linguagem humana. Tais considerações servem de fundo para que o resenhista apresente a obra, inclusive, apresentando-a como alento ao ensino de língua portuguesa. Conforme

pontuamos, anteriormente, nas análises dessa macroação (2), constituída pelos segmentos (3-5), é possível perceber o ponto de vista que o produtor da resenha pretende defender.

Ainda, quanto à **macroação 2**, listamos alguns pontos analisados:

## **MACROAÇÃO 2 – segmentos (3-5)**

### **Contextualização da obra (3)**

**Problematização:** Alguns professores de língua portuguesa têm enfrentado problema de língua portuguesa no que diz respeito ao ensino/aprendizagem, “face ao universo ‘polarizado e plural’, em que (...)” (LUCHESE, 1994). (3)

**Constatação de fatos, evidências:** “soluções práticas (...) que orientem o professor de português” sobre a questão da diversidade linguística, “têm sido raras e infecundas.” (4)

**Ponto de vista adverso à tese:** (4) Existem discussões e reflexões sobre ensino/aprendizagem da língua portuguesa no que concerne à variação linguística.

**Estratégia que corrobora o curso da argumentação:** uso de um item lexical “Não obstante” (5)

### **Apresentação da obra: (5)**

**Argumentação inicial:** (5) A obra “se oferece como expectativa e certo alento, tanto teórico como prático”.

Percebemos, pois, que, antes de apresentar a obra, o resenhista já começa a construir uma argumentação a favor do livro, na medida em que apresenta os problemas que alguns professores de língua portuguesa enfrentam, sinaliza a existência de muitas discussões e reflexões sobre o assunto; entretanto, pontua que, apesar disso, soluções práticas são raridade. Nesse caso, depreende-se que a obra a ser apresentada é importante, na medida em que contribui com o professor de língua portuguesa.

Consideramos que o marcador *obstante* precedido do *não* (5) exerce o papel definido por Adam (2008) como passagem. Isso equivale a dizer que o resenhista, agora,

prepara o leitor para o que será apresentado posteriormente: uma obra que pode ajudar o professor de língua portuguesa.

Dando prosseguimento à análise da **R2**, chegamos à **macroação 3**, em que ocorre a presença de segmentos descritivos, explicativos e argumentativos. Conforme assinalado, neste gênero textual, é esperado que o resenhista apresente detalhes da obra e comentários/avaliação. Verificamos, pois, que a **macroação 3** pode ser assim explicada.

### **MACROAÇÃO 3 – segmentos (6-25)**

**Descrição do número de partes em que o livro foi estruturado:** “Distribuído em duas partes”. (6)

**Descrição da obra e de seu conteúdo:** descrição dos dois grandes eixos e do que trata cada um. (6)

Descrição dos traços referentes a uma conversação espontânea, a um artigo científico, a uma notícia de TV e a uma publicada em uma revista nacional. (6)

Descrição dos agrupamentos dos grupos sociais. (6)

Demais sequências descritivas presentes, ainda, em (15); (16); (17); (21), dentre outras.

**Construção de argumentação favorável à obra:** “Mais fundamental, porém, na construção de seu raciocínio, é a deserção às tendências de caracterização dessa duas modalidades da língua (fala e escrita).” (8)

“A visão de Marcuschi, bastante lúcida (...).” (13)

“(...) a proposta de Marcuschi parece indicar um caminho (...).” (14)

“Dentre dos diversos pontos positivos que se podem depreender da proposta (...).” (17)

“São fartos os exemplos de textos originais e suas respectivas retextualizações (...) até entrevistas coletadas pelo Núcleo de Estudos linguísticos da fala e da escrita (NELF), da universidade Federal de Pernambuco.” (22)

**Construção de argumentação desfavorável à obra:** as operações propostas exigem treino por parte do retextualizador. (24)

A quantidade de quadros necessários de acordo com o modelo teórico, “parece inviabilizar a sua utilização”. (25)



#### MACROAÇÃO 4 – segmento (26)

**Estratégia para mudar o curso da argumentação:** “Não obstante”

**Reforço da construção de argumento favorável ao livro:** A obra preenche débito “que tem a Linguística brasileira deixado restar.”

**Segmento conclusivo:** a obra “já se transforma em referência bibliográfica básica para professores de língua portuguesa.”

**Inserção especificadora em favor da obra:** “referência bibliográfica básica”; “obra lúcida”; “obra importante”.

**Marcador explicativo da tese final:** “pois”

**Tese final:** O resenhista avalia positivamente a obra e a indica, principalmente a professores de língua portuguesa. Trata-se, assim, para essa classe, de uma “referência básica”.

#### MACROAÇÃO 5 – segmentos (27) e (28)

**Embasamento teórico que empresta ao texto estatuto de verdade:** (27) e (28)  
bibliografia

As macroproposições descritivas que constituem esta parte emprestam, dentre outros aspectos, credibilidade à resenha.

### 3.2.5 Resenha 3

**(1) A Magia da Linguagem**

**(2) Camilo Rosa da SILVA**  
Ana Vilma de Medeiros PEREIRA

**(3) O livro *A magia da linguagem* traz à tona profícua discussão sobre saberes relacionados ao conhecimento da linguagem e sua relação com as práticas sociais, direcionando o olhar para o**

*ensino de língua. (4) A obra é composta por seis capítulos, cuja análise está centrada na apreensão do aspecto interacionista da linguagem. (5) As reflexões evidenciam uma multiplicidade de aspectos que interpõem usos lingüísticos e contextos de produção.*

*(6) No primeiro capítulo, Edwirges Zaccur entretece, a partir de textos de Lígia Chiappini Moraes Leite, Neidson Rodrigues, Donaldso Macedo, Ezequiel Theodoro da Silva e Ira Shor, uma “entrevista” polifônica e virtual com Paulo Freire. (7) A leitura de Freire realizada pelos diversos autores faz emergir uma concepção de linguagem como algo constitutivo do ser, o que leva à defesa de que os professores, em suas práticas educativas, devem respeitar a experiência e a identidade cultural dos educandos. (8) Além disso, enfatiza-se que Freire compreende a alfabetização como uma intervenção necessariamente perpassada por aspectos de duas dimensões: o técnico-pedagógico e o “amoroso”. (9) Ainda, os autores compreendem que Freire propõe um reconhecimento do aspecto artístico da educação, atestando que a arte se manifesta na natureza mesma do ato de conhecer.*

*(10) Na seqüência da obra, Edwirges Zaccur apresenta o segundo capítulo, Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? A autora expõe experiências particulares que, distantes no espaço e no tempo,*

*se situam na busca de rastros que alimentam uma reflexão acerca das abordagens didáticas com a linguagem e seu ensino-aprendizagem. (11) Além disso, discorre sobre a constituição do indivíduo como um ser leitor que age/retroage/interage no mundo. (12) O texto também ressalta que o professor de língua, ao dar ênfase à linguagem, pode redescobrir o encanto perdido pela exclusividade das práticas normativistas presentes no ensino de língua materna.*

*(13) O terceiro capítulo, Aprender a escrever, ensinar a escrever, de Magda Becker Soares, discute as possibilidades de uma ação docente voltada à orientação do processo de aquisição do sistema de escrita e de desenvolvimento das habilidades de seu uso, na escola, no quadro das atuais concepções de ensino-aprendizagem da língua. (14) A autora focaliza alguns pontos pertinentes à formação de professores, cujo domínio, concatenado às demandas atualmente postas poderia prepará-los para o desempenho do papel de orientador no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.*

*(15) Com o título Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual, o quarto capítulo, de autoria de Ana Luiza Bustamante Smolka, apresenta alguns modos de conceber e estudar a memória humana, mostrando a centralidade do papel da linguagem nesses estudos. (16) A autora analisa situações cotidianas vivenciadas em salas de aula,*

*enfocando, principalmente, a dinâmica discursiva que sedimenta seu estudo da memória.*

**(17)** *Em Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação, o quinto capítulo, Sônia Kramer destaca a importância do ler e do escrever, retratando, ainda, a centralidade desses atos no processo de formação docente. (18) Através de entrevistas e relatos de professores, a autora busca explicitar as relações estabelecidas com a escrita ao longo de seus caminhos de vida e de trabalho. (19) O texto apresenta incitantes discussões sobre o significado da leitura e da escrita vistas como experiências, destacando algumas implicações de sua pesquisa na educação, em geral, e na formação de docentes, em especial.*

**(20)** *No sexto capítulo, Da sala de aula à construção externa da aula, João Wanderley Geraldi retoma alguns pontos frequentemente presentes nas discussões sobre a constituição dos elementos de ensino em língua materna, tematizando dois aspectos da ortodoxia escolar no ensino de língua: a dimensão do ensino gramatical e a do ensino de leitura.*

**(21)** *Os textos que compõem a obra revelam-se de fácil compreensão, constituindo um painel de reflexões instigantes, indispensável a professores de língua materna, em formação e em atividade.*

**(22)** *Ao compartilharmos o ponto de vista de que o atual panorama do ensino de língua apresenta graves problemas de ineficiência e*

*improdutividade, destacamos a relevância de discussões como as veiculadas em A magia da Linguagem, uma vez que um embasamento teórico reflexivo de aspectos cruciais da problemática em evidência pode fomentar e sedimentar mudanças de postura e de proposições inovadoras nas práticas docentes, nos mais diversos níveis.*

**(23)** *É impossível ler essa obra sem nos interrogarmos sobre quem somos se não formos antes de tudo linguagem; nesta, nossos enigmas, nossas facetas, nossa multiplicidade se dão a conhecer ou se camuflam na articulação de ditos e não ditos que se cruzam para se explicitarem ou para subjetivar-nos enquanto sujeitos situados num determinado lugar social: o nosso mundo em redor.*

**(24) Referências**

**(25)** ZACCUR, Edwirges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE,

### **3.2.6 Análise da resenha 3**

O texto da **R3** foi estruturado em cinco partes e contém **25 segmentos**. Conforme a **R2**, essa resenha traz o grau de especialização dos resenhistas como nota de pé de página. Acreditamos que tais informações são importantes porque emprestam maior credibilidade ao texto. O segmento **(1)** diz respeito ao título que apresenta apenas o nome da obra. Entretanto, ao final do texto, nos segmentos **(24)** e **(25)**, encontramos a referência da obra resenhada. Portanto, uma operação de **tematização** abre a resenha – segmento **(1)** e a encerra – segmentos **(24)** e **(25)**. Na primeira ocorrência, temos o título que serve como

ponto de partida ao leitor que pode, a partir dele, pressupor o conteúdo da obra, enquanto que na segunda, o segmento **(24)**, aponta para a referência da obra .

Do ponto de vista do número de macroações, a **R3** seguiu os padrões da **R1** e **R2**, perfazendo um total de cinco. Inicia-se pelos aspectos gerais: título (nome da obra e nome do autor), apresenta a obra e a área na qual ela se inscreve, detalha aspectos de seu conteúdo global com o acréscimo de comentários avaliativos, postula uma avaliação indicando ou não a obra. Entretanto, diferentemente, da **R1** e **R2**, a parte dedicada ao registro da bibliografia traz a referência da obra. Nas demais resenhas analisadas, são apresentadas, nesse espaço, referências citadas no decorrer da resenha. Foram constatadas, ainda, outras diferenças na forma como os resenhistas estruturaram determinadas partes. As **R1** e **R2** constroem a contextualização da obra a partir de informações referentes à área em que ela está inserida com mais detalhes, e introduzem a obra por meio de várias sequências textuais, a fim de compor a contextualização. Isso, a nosso ver, desperta mais o interesse do leitor e pode agir como elemento motivador. Essa estratégia também pode ser vista como um recurso persuasivo usado pelo resenhista. Ao contrário, **(R3)** emprega um único segmento **(2)** como apresentação do livro.<sup>49</sup>

A esse respeito, um grupo de estudiosos, Feltrin, Aluizio e Nunes (2000), abordando sobre a estruturação de textos científicos em português, afirmam que a seção de introdução de um texto acadêmico deve ser escrita de “maneira clara, simples e sintética” e acrescentam que “um começo claro, conciso e interessante pode incentivar o leitor a prosseguir na leitura do trabalho.” (FELTRIN *et al.*, 2000, p. 5).

Vale ressaltar que, já no primeiro parágrafo, no segmento **(2)**, os autores da resenha iniciam argumentação favorável à obra ao afirmarem que o livro “traz à tona profícua discussão sobre saberes relacionados ao conhecimento da linguagem...”. Nesse caso, verificamos que a argumentação começa a ser construída a partir de uma **operação descritiva de qualificação** em que uma propriedade do todo – livro – é evidenciada, conforme nos explica Adam (2008). Um leitor atento já pressupõe que o resenhista considera o livro – “A magia da linguagem” – uma boa obra.

---

<sup>49</sup> Acreditamos que possa haver interferência na construção e organização de uma resenha, tendo em vista o *contrato* estabelecido entre produtor e editor. Isso, de certa forma, pode afetar o número de laudas, as partes e suas titulações, dentre outros aspectos. Entretanto, tais aspectos não foram objeto de estudo neste trabalho. Vale ainda a ressalva que essas alterações não podem, contudo, alterar o fim discursivo do gênero.

A esse respeito, chamamos à nossa discussão considerações de Motta-Roth e Hendges (2010), que afirmam ser importante em linguística o público-alvo ter informações sobre o valor do livro e conhecimento a respeito das contribuições da obra para inovação da área. As autoras sinalizam que os leitores têm expectativas sobre tais informações.

Em (4), temos uma operação descritiva de **retematização** e outra de **aspectualização**. A primeira diz respeito à escolha de uma nova denominação para um mesmo objeto. Os resenhistas iniciaram a sequência (2) empregando a palavra “livro”; mais adiante, em (4), trocam-na pela expressão “a obra”. A segunda, operação de **aspectualização**, é definida por Adam (2008) como uma sequência que lista propriedades e determina partes de um todo. Esse expediente é adotado pelos resenhistas ao afirmarem que o livro “é composto por seis partes.” Ainda no segmento (4), Silva e Pereira apontam o assunto do qual a obra se ocupa.

Compondo a **macroação 3**, nos segmentos (3-20) agrupam-se informações sobre cada capítulo. Quase todos os parágrafos iniciam-se apresentando o tipo de operação descritiva de **tematização**. Os autores ancoram esses parágrafos em expressões tais como: (3) - “No primeiro parágrafo”; (13) – “O terceiro parágrafo”; (20) - “No sexto parágrafo...” e, a partir desse ponto, desenvolvem a descrição. Em outros casos, a **operação de tematização**, (15-17), apresenta o assunto do capítulo e o número correspondente. Assim, os parágrafos que compõem os segmentos (6), (13) e (20) estruturam-se ora apresentando o número do capítulo ora o título, seguidos de informações e detalhes acerca do assunto abordado. A exceção fica por conta do segmento (10), parágrafo três, que se inicia da seguinte maneira: “Na seqüência da obra”.

Chamou-nos atenção o fato de que entre os segmentos (6-20) encontramos apenas um que apresenta posicionamento crítico dos autores, referindo-se a um dos artigos da obra. Isso se verifica nos segmentos (17-19). Depois de apresentar o título – “Em leitura e escrita como experiência - notas sobre seu papel na formação” – os resenhistas apontam o capítulo do qual ele faz parte, empregando uma **operação tematização (17)** e dão prosseguimento ao parágrafo inserindo sequências descritivas que acabam por informar ao leitor a abordagem do capítulo. Em (19), verificamos a ocorrência de outra sequência descritiva que tem seu início marcado por um segmento argumentativo no qual os resenhistas afirmam que o texto, do referido capítulo, apresenta “incitantes discussões”. Portanto, para

viabilizar o seu ponto de vista, os resenhistas empregam **uma operação de qualificação (ou atribuição de propriedades)**. A partir desse ponto, dão continuidade à sequência descritiva por meio de uma **operação de fragmentação**, em que enumeram os assuntos discutidos no texto que compõe o capítulo cinco.

Interpretando, agora, os segmentos (21) e (22), ainda enfocando a **macroação 4**, percebemos que os resenhistas assumem a validade da obra, o que imprime ao parágrafo uma predominância argumentativa. Assim, os produtores da resenha constroem uma imagem de que *o atual panorama do ensino de língua apresenta graves problemas de ineficiência e improdutividade* a fim de demonstrar a importância da obra. Dito de outra forma, em um cenário cujo ensino da língua apresenta problemas, um livro que apresenta textos “de fácil compreensão” e que constitui “um painel de reflexões instigantes” é “indispensável a professores de língua materna”. É de se notar a presença de operações de base descritiva como aliadas da argumentação, pois evidenciam o valor da obra. Esse expediente é garantido pelo emprego da **operação de qualificação**, como, por exemplo, podemos citar que os resenhistas sinalizam que a obra apresenta textos de *fácil* compreensão, reflexões *instigantes*, embasamento teórico *reflexivo* que “pode fomentar e sedimentar mudanças de postura de proposições *inovadoras*”. Adam (2008) explica esse tipo de operação como construções nominais justapostas que correspondem a proposições-enunciados.

Posteriormente, temos o segmento (23), que se configura como um comentário avaliativo e ao mesmo tempo explicativo. Há uma sucessão de operações de base, articuladas entre si, a partir das quais os resenhistas foram construindo as ideias que fecham a resenha. O parágrafo é iniciado por uma macroproposição em que o item lexical - “impossível” - sinaliza o ponto de vista dos resenhistas que entendem ser a obra capaz de levar o leitor a interações/reflexões – “impossível ler essa obra sem nos interrogarmos sobre quem somos” e, em seguida, inserem uma sequência explicativa - “se não formos antes de tudo linguagem”, que age como uma ressalva. Ainda encontramos um período descritivo que abre uma sequência explicativa. Esse período tem por objetivo apresentar ao leitor o resultado das reflexões/interações: o conhecimento de “nossos enigmas, nossas facetas, nossa multiplicidade”. Nesse caso, temos uma **operação de fragmentação**. A



partir desse ponto, os resenhistas retomam à sequência explicativa que fecha o texto da resenha.

Finalmente temos o segmento (24) que serve de âncora à informação (25), que, por sua vez, descreve os dados bibliográficos da obra resenhada. Trata-se de uma operação de **tematização**.

De posse dessas considerações, podemos afirmar que a resenha acadêmica *A magia da linguagem* é um texto em que prevalecem as sequências descritivas e argumentativas.

Em sua linearidade textual, apresenta o seguinte plano de texto:

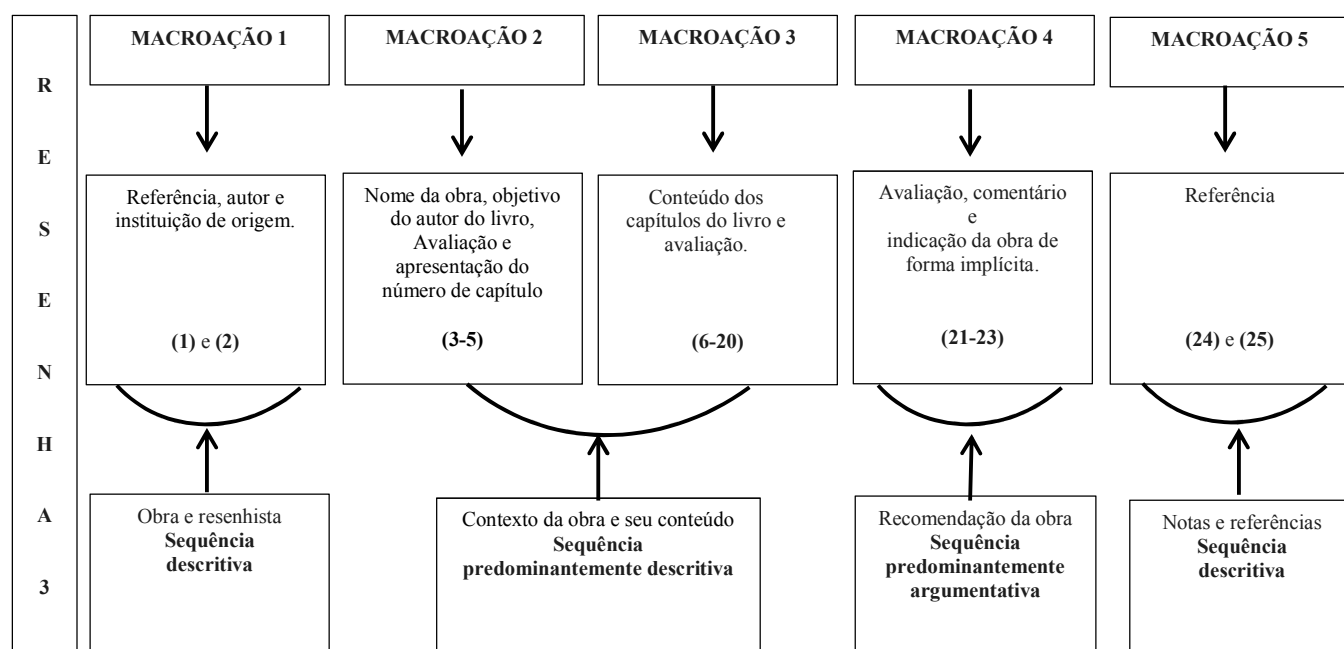


FIGURA 10 – Plano de texto da resenha 3.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos pressupostos teóricos de Adam (2008).

De posse dos resultados obtidos a partir de nossa análise, apresentamos a seguir alguns aspectos que nos possibilitam traçar o plano de texto da **R3**, mais descritivo nas **macroações** de 1 a 3 e 5, e argumentativo na **macroação** 4.

### MACROAÇÃO 1 – segmentos (1) e (2)

**Nome da obra, nome dos autores e titulação:** Presença de segmentos descritivos.  
**(1) e (2)**

## **MACROAÇÃO 2 – segmentos (3-5)**

Embora muito sucinta, a **macroação 2** cumpre o papel de apresentar a obra, a sua constituição e a temática a ser tratada. Portanto, percebemos:

**Argumentação inicial:** “O livro (...) traz à tona profícua discussão.” (3)

**Constatação de fatos e evidências:** A obra propõem discussão “sobre saberes relacionados ao conhecimento da linguagem e sua relação coma as práticas sociais”. (4)

Há múltiplos aspectos que perpassam “usos linguísticos e contextos de produção”, a partir das reflexões que a obra propõe. (5)

Acreditamos que essas informações se configuram como meio de os resenhistas apresentarem a obra e ao mesmo tempo, ressaltar a sua importância.

**Apresentação do número de capítulos que compõem a obra:** “a obra é composta por seis capítulos.” (4)

Prosseguindo em nossa análise, chegamos à **macroação 3**, em que há predominância de sequências descritivas.

## **MACROAÇÃO 3 - segmentos (6-20)**

**Descrição ordenada dos capítulos e apresentação dos assuntos abordados:**

“No primeiro capítulo, (...)” (6);

“Na sequência da obra, (...)” (10);

“O terceiro capítulo (...)” (13);

“Com o título Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva, o quarto capítulo (...)” (15);

“Em leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação, o quinto capítulo (...)” (17).

**Construção de argumentos favoráveis à obra:** “O texto apresenta incitantes discussões (...).” (19).

#### **MACROAÇÃO 4 - segmentos (21-23)**

**Reforço da tese a partir de argumentos:** “os textos que compõem a obra revelam-se de fácil compreensão, (...).” (21).

**Problematização:** “o atual panorama do ensino de língua apresenta graves problemas.” Essa problematização serve de passagem para uma conclusão final dos resenhistas. (22).

**Conclusão final:** As discussões propostas pela obra são relevantes, pois podem sedimentar posturas e proposições inovadoras. (22).

**Comentário em favor da obra:** “É impossível ler a obra sem nos interrogarmos sobre quem somos se não formos antes de tudo linguagem;” (23).

**Tese final:** os resenhistas avaliam positivamente a obra.

#### **MACROAÇÃO 5 -segmentos (24) e (25)**

**Embasamento teórico que imprime ao texto estatuto de verdade:** referência Apresentação e descrição da referência da obra.

### **3.2.7 Conclusões a respeito das ocorrências das sequências textuais e da estrutura composicional nas resenhas 1, 2 e 3: plano de texto**

Iniciamos este trabalho traçando como um dos objetivos verificar a organização retórica da resenha acadêmica de divulgação, a partir da noção de sequência textual e de plano de texto. Para tal, tendo como base os estudos de Adam (2008), buscamos analisar a articulação das proposições e macroproposições, na construção das sequências, de modo a determinar a estrutura composicional do gênero resenha acadêmica de divulgação.

De um modo geral, podemos dizer que o gênero resenha acadêmica é predominantemente argumentativo e descritivo, o que de um modo geral já foi afirmado por alguns teóricos, como sinalizamos na parte teórica deste estudo. Entretanto, interessou-nos percorrer o caminho de análise proposto por Adam (2008), para compreender o que o teórico diz ao afirmar que o plano de texto é considerado como um princípio organizador que aponta os passos do produtor, a fim de que o leitor, mediado pelo texto, seja capaz de produzir o sentido pretendido pelo autor. Não se trata de dizer que o sentido está no texto (esses conceitos já foram abordados.) e, sim, de perceber os efeitos de sentido pretendidos pelo autor, no nosso caso, o resenhista.

A fim de justificar a importância da análise das resenhas, tal qual empreendemos neste trabalho, valemo-nos, novamente, das palavras de Adam (2008, p. 253), citando Meyer (1986, p. 88), ao dizer que “compreender um texto significa compreendê-lo como *um todo*”, entendendo que ele “pode ser construído de trechos sucessivos formando subconjuntos em seu interior.”. Por essa razão, tornou-se fundamental nos *debruçarmos* sobre um possível plano de texto da resenha, a fim de verificar as partes que a constituem ou não, a partir da análise das sequências.

Em nossas observações, percebemos que em uma resenha acadêmica de divulgação há duas fases distintas: uma relacionada à apresentação da obra e dos assuntos de cada parte, predominantemente descritiva. O outro momento é aquele em que o resenhista comenta, avalia e indica a obra.

Como é de se esperar, a parte que se dedica à apresentação da obra deve conter **segmentos descritivos**, conforme demonstramos nas análises, que podem ser representados pelo título, pelo nome da obra, pelas partes em que o livro foi organizado, indicação de referências que se associam ao tema. Entretanto, também verificamos que essas partes, geralmente, são, conforme ressalta Adam (2008), trechos sucessivos que formam subconjuntos: portanto, em um mesmo parágrafo, podemos ter subconjuntos descritivos, argumentativos e explicativos.

No segundo momento, o autor tem como objetivo empreender uma avaliação da obra. Isso não quer dizer que vamos encontrar apenas sequências argumentativas pode ocorrer o emprego de outras sequências. Entretanto, o autor as utiliza tendo em vista o objetivo de seu texto, do parágrafo, entre outros.

Adam (2008, p. 280) esclarece essa questão, quando assevera que a “operação configuracional de um texto pode ser definida como o fato de **instituir** na produção e de **deprender** na interpretação **uma configuração a partir de uma sucessão.**” (Destaque do autor.). Portanto, ao analisar a materialidade das resenhas, o fizemos no plano da análise discursiva, no qual estão envolvidas a ação da linguagem, a interação social e a formação discursiva, por meio das quais o gênero é atualizado. Vale lembrar que, segundo Adam (2008, p. 280), compreender um texto a partir do ato configuracional, leva-nos a perceber as “proposições-enunciados, os períodos, as partes de um plano de texto e as sequências que o constituem como elementos de um complexo concreto de relações.”

Então vejamos:

Pensando no autor da resenha, não podemos ignorar que ele adota um plano de organização de suas ideias, tendo em vista o seu leitor. Novamente a questão dialógica da linguagem vem à tona. Torna-se evidente considerar, também, que ele tem um propósito e uma orientação configuracional do texto que vai produzir. Portanto, na base de tudo está: (i) uma obra; (ii) a apresentação dessa obra – predominância de **sequências descritivas**; (iii) definição e registro da tese – predominância de **sequências argumentativas**; (iv) seleção e organização dos argumentos – predominância de **sequências descritivas, explicativas e argumentativas**; (v) avaliação final e indicação da obra – predominância de **sequências argumentativas** – (vi) apresentação da(s) referência(s) – **sequências descritivas**.

Em síntese, podemos afirmar que **R1**, **R2** e **R3** possuem planos de texto muito semelhantes, porém apresentam particularidades. É o que demonstramos no Quadro 15, em que a letra **X** indica ocorrências comuns e o símbolo **Ø**, a ausência do item na determinada macroação.

**QUADRO 15 - Comparação entre os planos de texto das R1, R2 e R3**

Resenhas	Macroação 1			Macroação 2			Macroação 3		Macroação 4		Macroação 5		
	referência da obra	nome do resenhista	instituição	contextualização da obra	nome da obra	avaliação da obra	visão geral da obra	apresentação de cada capítulo	avaliação da obra	indicação da obra	referências da obra	notas	de- mais referências
<b>1</b>	X	X	X	X	X	X	X	Ø	X	X	Ø	X	X
<b>2</b>	X	X	X	X	X	X	X	Ø	X	X	Ø	Ø	X
<b>3</b>	Ø	X	X	Ø	X	X	Ø	X	X	X	X	Ø	Ø

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir da análise das resenhas.

Conforme apontamos, as resenhas apresentam particularidades, entretanto na **R3** elas são em maior número. Começando pela referência da obra, vamos encontrá-la na **macroação 5**, diferentemente de **R1** e **R2**, em que aparece na **macroação 1**. A parte dedicada à contextualização da obra não se faz presente, também na **R3**. Quanto à visão geral da obra, na **R2** pode ser vista logo no início da resenha, na **macroação 2**, enquanto que na **R1** e **R2** é apresentada na **macroação 3**. Também não encontramos na **R3** excertos de outras obras, como se deu na **R1** e **R2**, por isso, a ausência de outras referências. As notas não fazem parte da **R2** e da **R3**. Finalizando esta parte da análise, podemos dizer que apenas a **R3** descreve todos os capítulos do livro e em ordem sequencial. Entendemos que essa flexibilidade nos leva a considerar a resenha acadêmica de divulgação, conforme já sinalizado neste trabalho, como um gênero ocasional.

### 3.2.8 Relação entre a estrutura retórica do texto e a sequência textual

Situamos como um dos objetivos específicos para este trabalho o de verificar a possibilidade de se estabelecer uma relação entre a ocorrência das proposições relacionais e a composição sequencial do texto. A esse respeito, verificamos que as relações retóricas que emergiram entre as porções textuais são determinadas pelo protótipo de sequência.

Ainda vale lembrar que sinalizamos neste estudo que a resenha tem como fim discursivo o *fazer-saber*, e o *fazer-crer*. Portanto, tendo em vista a concretização desses dois aspectos, observamos determinadas macroações do produtor. Entendemos que essas macroações poderiam ser definidas como opções de que o resenhista lança mão, tendo em vista seus objetivos comunicativos. A título de exemplificação, apresentamos observações relativas à **resenha 1** no tocante a sua análise, com base na RST e na teoria da sequência textual.

A **Macroação 1 (M1)**, constituída pelos segmentos **(1)** e **(2)**, mantém uma relação retórica de **preparação**, da via Apresentativa, com **M2** a **M5**, compostas pelos segmentos **(3)** a **(45)**. Em outras palavras, **M1** é o **satélite** do **núcleo** constituído por **M2** a **M5**. Entendemos que o resenhista, para concretizar a visada de *fazer-saber*, apresenta a obra e, ao mesmo tempo, informa o leitor sobre a autoria da resenha, situando, inclusive, o lugar social de onde fala, pois tal procedimento configura-se como uma forma de emprestar à resenha credibilidade. Percebemos que, nesse caso, entra em cena também a visada de *fazer-crer*. O fato de o resenhista registrar, já de início, a referência completa da obra, conforme verificamos na **R1** e **R2**, contribui para que o leitor fique melhor situado a respeito do material que será resenhado.

Caminhando mais um pouco em nossa análise, verificamos que **M2**, **M3** e **M4**, constituídas pelos segmentos **(3-41)**, compõem o **núcleo** da relação retórica de **capacitação**, emergida entre ele e o **satélite** - **M5** - que, no caso, apresenta as referências citadas no corpo da resenha. Trata-se de uma relação da via Apresentativa.

Outra relação retórica, da via Apresentativa, que emergiu entre porções do texto foi a relação de **background/fundo**. O satélite dessa relação compreende os segmentos **(3-7)**, que constituem a **M2** e o **núcleo** encontra-se em **M3** e **M4**, constituídas pelos segmentos **(8-41)**. No satélite, o resenhista apresenta informações que subsidiam o leitor para que possa compreender melhor o conteúdo da obra, pois o produtor do texto insere informações sobre o contexto do livro, o objetivo do autor, e, até, pequenos trechos avaliativos. Essa macroação é importante, pois situa a obra na área de um determinado conhecimento. Assim, o leitor pode iniciar a produção de sentido do que vai ler, a partir de inferências.

Finalmente, encontramos entre **M3**, segmentos **(8-39)** e **M4**, segmentos **(40)** e **(41)** uma relação retórica núcleo-satélite de **avaliação**. Essa relação apresenta em seu **satélite** -

**M4** - uma avaliação da obra, enquanto que o **núcleo - M3** - diz respeito ao conteúdo que constitui o corpo do texto.

Em resumo, observamos a predominância das sequências descritivas na **M1** das resenhas, da qual fazem parte informações referentes ao nome do resenhista, à sua titulação, à contextualização da obra. Tais considerações são concretizadas a partir da relação de **preparação**. As escolhas feitas pelo resenhista objetivam direcionar o leitor, orientando-o no sentido de saber quem fala, do que fala, por que é importante dizer.

Percebemos, assim, que entra em cena, como apontado pelas análises, a finalidade discursiva da resenha: em primeira instância fazer o leitor saber sobre a obra – *fazer-saber*. Daí o porquê de relações como a **preparação**, em cujo satélite o produtor procura detalhar informações sobre quem fala e de que instância fala, ou seja, quem é o autor da resenha e de que lugar social fala. Considerando um nível hierarquicamente inferior, entendemos que a informação referente ao autor da resenha, associada à instituição da qual faz parte, constitui um satélite em que o núcleo é o restante do texto, numa relação de **atribuição**. No caso a resenha é atribuída a alguém que ocupa determinada posição em determinado local. Importante destacar, ainda, que essas informações começam por construir a visão de credibilidade do resenhista.

Constatamos, também, a ocorrência de sequências que podem apresentar notas explicativas referentes a pontos discutidos na resenha, referências de autores citados durante o texto e até a própria referência da obra, conforme observado na **R3**. Trata-se de **sequências descritivas** em que o resenhista sinaliza no núcleo, de maneira sequencial, as notas e/ou os autores, a partir de um título, por exemplo, como notas ou referências. Decorre daí uma relação de **capacitação** em que os itens, separadamente, configuram-se em uma relação de **sequência**, segundo os pressupostos da RST.

Verificamos, também, a relação de **background/fundo**, em que o resenhista busca construir uma contextualização objetiva da obra que apresente clareza de exposição. Isso pode ser considerado como elemento motivador, capaz de levar o leitor a ter maior interesse em ler o livro. Portanto, essa parte age como **fundo**, espécie de propaganda do que será *vendido*, ofertado ao leitor ou não: a boa ou má qualidade do livro. Assim, há um **satélite** em que o produtor permite que o leitor entenda o cenário de construção da obra; e um **núcleo** em que detalhes do livro são apresentados. Ainda discutindo sobre a ideia de



que essa parte da resenha age como uma espécie de propaganda do livro, observamos que podem ocorrer comentário e avaliação sobre o conteúdo da obra. Assim, podemos verificar a existência de segmentos **explicativos** e **argumentativos**.

Abordando aspectos referentes à macroação responsável por veicular informações sobre as partes do livro e os detalhes de cada uma, entendemos que, para cumprir esse propósito, o resenhista deve lançar mão de sequências descritivas e argumentativas, pois, ao comentar o conteúdo dos capítulos ou partes, por exemplo, é imprescindível descrever e comentar/avaliar sobre o que se está descrevendo. Percebemos nesse nível hierárquico do esquema arbóreo das resenhas a presença das relações de **elaboração**, **sequência** e **avaliação**, pertencentes ao grupo que diz respeito ao assunto, que se configuram a partir de sequências **descritivas**, **explicativas** e **argumentativas**. No caso da relação retórica de **elaboração**, geralmente, engloba as partes em que o resenhista procura detalhar e explicar informações veiculadas no núcleo e, esses detalhes materializam-se em forma da relação multinuclear de **sequência** e/ou **lista**.

Voltando nossa análise para a macroação em que se concentram a avaliação final da obra e a sua indicação ou não, verificamos que ela é, essencialmente, constituída pelas **sequências argumentativas**. Assim, percebemos a ocorrência das relações de **avaliação** e **comentário**, cuja função está ligada ao assunto. O resenhista expressa juízo de valor a respeito do livro e, inclusive, tece comentários acerca da pertinência ou não da obra, no sentido de influenciar o leitor a acreditar e concordar com a sua avaliação – *fazer crer*.

A seguir, apresentamos, na Figura 11, a representação da análise da **R1** a partir do cruzamento das duas teorias: a RST e a teoria das sequências textuais. Importante destacar que construímos apenas a figura relativa à resenha 1, pois as resenhas 2 e 3 apresentam as mesmas relações, mudando, apenas, o número de segmentos que constituem as macroações. Esclarecemos que na a figura 11, **M** indica macroação e os números referem-se aos segmentos.

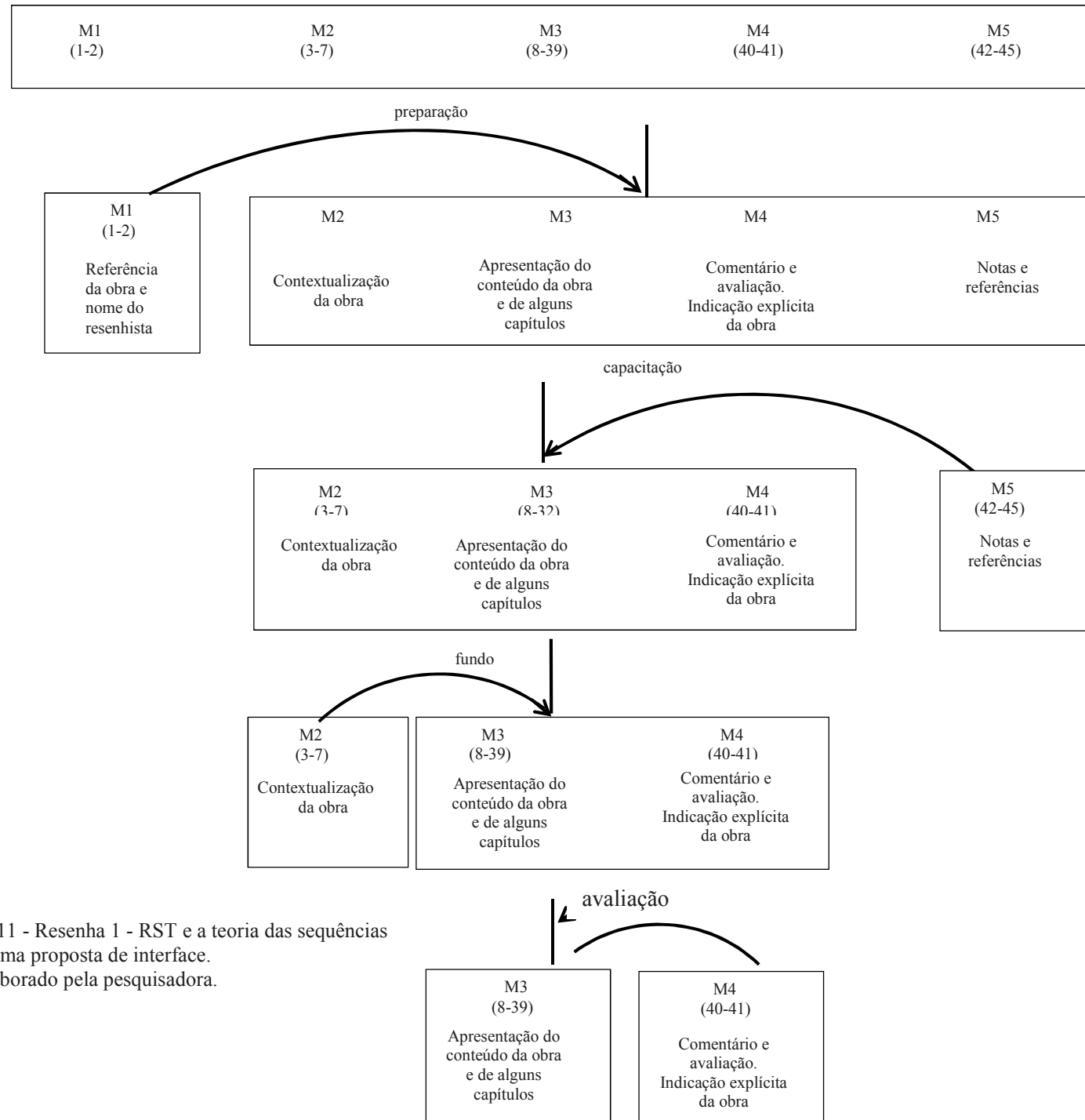


FIGURA 11 - Resenha 1 - RST e a teoria das seqüências textuais: uma proposta de interface.  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir do que nos mostrou a figura 11, consideramos possível a aproximação entre a análise proposta pela RST (MANN e THOMPSON, 1988) e os pressupostos da teoria de Adam (2008) sobre sequências textuais.

## CONCLUSÃO

Esta tese de doutorado objetivou apresentar a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação à luz da Teoria da Estrutura Retórica e da Teoria das Sequências Textuais. Para tanto, a hipótese que conduziu o percurso deste estudo foi a de que o autor constrói e organiza seu texto tendo em vista padrões sociocomunicativos. Percorrendo essa via, dividimos a investigação em duas partes: uma constituída pelo embasamento teórico e outra pela análise, ou seja, pela parte prática.

No capítulo 1 – Fundamentação teórica – ocupamo-nos de apresentar a contribuição funcionalista que tem como característica básica o interesse em verificar como se dá a comunicação vista em uma situação real. Nesse sentido, destacamos Halliday (1985), DiK (1989) e a Escola de Praga como teóricos e escola mais representativos da gramática funcional, respectivamente. Continuamos apresentando o conceito de competência comunicativa, definido por Dik (1989) como a habilidade de o usuário de interagir socialmente com a língua.

Ainda no feixe teórico, consideramos as concepções de língua, de texto, de coerência, de gênero, de resenha, e nos detivemos, ainda, à apresentação dos postulados teóricos da RST (1988) e de Adam (2008).

Em seguida, no desenvolvimento da pesquisa, procedemos a uma análise qualitativa em três resenhas acadêmicas, que se enquadraram em critérios pré-determinados por nós. Para atingir os objetivos geral e específicos, adotamos os seguintes critérios metodológicos de análise: modelo baseado na teoria da RST e modelo proposto por Adam (2008) referente às sequências textuais e ao plano de texto.

Nossas análises apontaram para determinadas conclusões que passamos a descrever, tendo como base os objetivos delineados para esta tese. Por questões metodológicas, começaremos pelos objetivos específicos.

Delineamos, como primeiro objetivo específico, **verificar como se organiza, predominantemente, a resenha acadêmica, sob a ótica da RST**. Constatamos cinco tipos de proposições relacionais que se repetiram nas três resenhas. São elas: **preparação, atribuição, elaboração, avaliação e capacitação**. As relações de **background (R1 e R2), comentário (R1 e R3), lista (R1 e R2) e sequência (R2 e R3)** apareceram em duas das resenhas.

Verificamos, ainda, que todas as resenhas se iniciam apresentando a relação de **preparação**, seguida da relação de **atribuição** e terminam com a relação de **capacitação**, fato que aponta para a ideia de prototipicidade do gênero.

Posto como segundo objetivo específico o de **verificar se existe predominância das sequências textuais nas resenhas acadêmicas**, os dados apontaram que sim. As sequências **descritivas** e **argumentativas** ocorrem com frequência nas três resenhas. Também a **sequência explicativa** aparece nas **(R1 e R3)**. Novamente, a existência da prototipicidade não pode ser desconsiderada.

Em um terceiro momento, compondo o objetivo específico três, pontuamos o desejo de **verificar os processos de tomada de decisão do produtor, tendo em vista a sua intencionalidade ao produzir o gênero resenha acadêmica**.

Apresentamos na parte teórica as considerações de Bernárdez (1995) a respeito de que o texto é um sistema complexo, aberto e dinâmico. E completamos apresentando a explicação do autor: o produtor deseja fazer algo, e para tanto constrói um texto escolhendo dentre as numerosas estratégias a que melhor se adapta à construção de seu texto, evidentemente, tendo em vista a função de um contexto mais ou menos prototípico.

Entretanto, ressaltamos que essas escolhas não são feitas no vácuo, podemos dizer que se trata de escolhas que devem ser feitas sendo considerada a função social da resenha acadêmica de divulgação. Vimos como isso se configura, a partir de nossos dados.

Sinalizamos que a resenha tem como objetivo *fazer-saber* e *fazer crer*. Reportando-nos ao *fazer-saber*, é imprescindível que o leitor tome conhecimento de dados referentes à obra, já de início, tais como nome do livro, do autor, a instituição de origem. Assim, dentre as opções que se lhe apresentam, em termos da RST, são as das relações de **apresentação** e **atribuição**; precisa, ainda, construir uma contextualização em que se pesem elementos responsáveis por agregar ao leitor mais informações, agora a respeito da área a que a obra se vincula e o estado atual dos estudos pertinentes ao assunto tratado. Trata-se, ainda, do *fazer-saber*. Portanto, as proposições relacionais que estão a serviço desses objetivos são as de **background** ou de **apresentação**, por exemplo. No caso da escolha entre uma relação e outra, o critério que determina a opção do produtor é o do objetivo comunicativo da porção textual.

Ao voltarmos nossa atenção para o *fazer-crer*, instaura-se a questão do convencimento, da persuasão, da construção de argumentos consistentes. Em termos da resenha acadêmica de divulgação, esses aspectos ocorrem a partir da forma escolhida pelo produtor para macroestruturar seu texto. Torna-se necessário que ele teça e construa os liames de seu texto, descrevendo aspectos dos capítulos da obra, entrelaçados com posicionamento

crítico de seus pontos positivos e/ou negativos. Poderá, assim, dar origem às relações de **sequência, lista, argumentação, justificativa**, por exemplo. Uma ressalva cabe aqui, pois, ao falarmos *na forma escolhida pelo produtor*, queremos lembrar que essa forma é motivada pela função, pois as relações que existem entre as ideias que compõem as porções não são da ordem apenas do sistema da língua, haja vista a posição defendida por nós, durante todo o percurso do trabalho, da língua enquanto interação. Reportamo-nos às ideias de Giering (2009, p. 73), ao esclarecer que todas as relações retóricas partilham de característica comum: a de “apresentarem categorias de efeitos a serem produzidos pelo leitor.”. Na verdade, as opções do produtor às quais nos referimos estão atreladas, conseqüentemente, ao gênero de texto, no caso em discussão, a resenha acadêmica de divulgação. Retomando a questão dos gêneros ou grupo de gêneros, no que diz respeito à sua forma recorrente, Decat (2008, p. 170) explica que essas formas servem como caracterização do gênero “na medida em que elas são uma decorrência dos objetivos sócio comunicativos.”. Antunes (2010, p. 72) esclarece que os gêneros se realizam a partir de “*propósitos comunicativos*” determinados e de fácil reconhecimento pela comunidade em que se insere. (Destaque da autora.)

Por fim, no último objetivo específico, abrimos espaço para **verificar a possibilidade de se estabelecer uma relação entre a ocorrência de proposições relacionais e a composição sequencial das resenhas analisadas**.

Verificamos que, apesar das particularidades que o gênero resenha acadêmica de divulgação pode apresentar, a sua caracterização global é o resultado da predominância de tipos de sequências que guardam relação com o propósito comunicativo realizado pelas comunidades discursivas, ou seja, os parceiros envolvidos na escrita e leitura do texto.

Assim, percebemos que as sequências **descritivas** e **argumentativas** exercem funções importantes na resenha acadêmica de divulgação, determinando, inclusive, uma forma de planificação e estruturação do texto, o que não significa que a presença de outras sequências textuais seja desconsiderada nesse gênero. Inclusive, apontamos na parte dedicada à análise dos dados, a presença de **sequências explicativas** e discutimos a respeito da sua importância ao considerarmos o efeito pretendido pelo produtor do texto. Estamos nos referindo, sim, a um gênero que compartilha traços, tendo em vista a prototipicidade das sequências.

Direcionando o nosso olhar para a resenha acadêmica de divulgação e sob o enfoque analítico de Mann e Thompson (1988) e Adam (2008), acreditamos ser possível estabelecer uma interface entre as duas teorias. Tomamos como base para os esclarecimentos a **R1**, porém poderíamos considerar, também, a **R2** ou **R3**, a fim de estabelecer uma comparação entre as

ocorrências das proposições relacionais e as ocorrências das sequências textuais. De posse dos resultados de nossa análise verificamos que:

- quem produz uma resenha precisa oferecer ao leitor referência completa da obra, incluindo a autoria da resenha. Portanto, para atrair o leitor essas informações são fundamentais, na medida em que o preparam para conhecer a obra. Nesse caso, as relações de **preparação**, de **atribuição** e **capacitação** emergem em segmentos **descritivos**;
- quem produz uma resenha deve apresentar uma contextualização da obra, situando-a em uma área do conhecimento. Assim, a relação de **fundo** desempenha esse papel. Logo, a seleção das sequências feita pelo resenhista precisa estar em consonância com seu fim discursivo. Portanto, esta parte do texto deve apresentar sequências **descritivas**, podendo ocorrer as **explicativas** e até **argumentativas**.
- quem produz uma resenha, delimita como um dos seus objetivos o de apresentar todas as partes de uma obra ou partes, possivelmente acrescidas de comentários avaliação. Ora, para que se faça o detalhamento da obra, há de se considerar a possibilidade de emergirem entre as porções textuais, conforme observado pelas análises, relações retóricas multinucleares de **lista**, de **sequência** e as relações núcleo-satélite de **comentário**, **avaliação**, **justificativa**, que desempenham a função de arregimentar a argumentação. Constatamos em nossas análises um empacotamento de sequências que materializaram o objetivo de quem produziu a resenha. Para se apresentar detalhes da obra é necessário descrevê-los, listá-los; e ainda explicar tomadas de decisão do autor da obra e do resenhista, no sentido de construir as redes de relações que todo texto deve apresentar. Para se construir argumentos favoráveis ou não às abordagens feitas pelo autor da obra, provar a validade das discussões propostas, dentre outros aspectos, torna-se necessário apresentar argumentos-prova, comentar e explicar. Portanto as sequências **descritivas**, **explicativas** e **argumentativas** foram predominantes nesta parte das resenhas.
- quem produz uma resenha deve apresentar clareza quanto às ideias do autor do texto original, porém, deve inserir seu ponto de vista em relação a essas ideias e da obra como um todo, chegando a indicar ou não o livro, ainda que implicitamente. Essa parte da resenha, que fecha o gênero, é predominantemente **argumentativa**. Entretanto, também pode ocorrer um empacotamento de outras sequências, como, por

exemplo, **explicativas e descritivas** que se prestam a compor e estruturar o ponto de vista do resenhista.

Conforme exposto, é possível dizer que há uma relação entre a emergência de proposições relacionais e a composição sequencial das resenhas. Isso porque a ação retórica do resenhista tem repercussão no nível textual, na textualidade, havendo correspondência entre a ação retórica e a manifestação no plano de texto, ou seja, na estruturação composicional das sequências/períodos.

Resta-nos, agora, fazer considerações sobre aspectos que dizem respeito ao objetivo geral formulado por nós. Entendemos que foi a partir do cruzamento dessas duas teorias que emergiram os aspectos que nos possibilitaram **traçar a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação à luz da teoria da estrutura retórica e da teoria das sequências textuais**.

Em termos gerais podemos dizer que a resenha acadêmica de divulgação é um **gênero textual** e como tal corresponde ao modelo a **um modelo convencional de comunicação, socialmente estabelecido**. Assim, quando o leitor se depara com um texto que traz no topo da página a referência de uma obra, nomes de pessoas, de certa forma já tem a sua compreensão regulada pelo fato de o texto apresentar marcas convencionais que o possa arrolar com uma resenha. Entretanto, devido ao seu caráter ocasional, conforme nos lembra Bernárdez (1995), as resenhas acadêmicas de divulgação podem apresentar diferenças em sua estrutura composicional. Devido a isso, o gênero textual é estruturado de forma flexível. Nesse caso, entendemos que o resenhista aponta para uma orientação argumentativa, tendo em vista a tese que pretende defender e os argumentos que ele julga serem mais consistentes. E nossas análises deram conta de demonstrar isso.

Visto sob essa perspectiva, percebemos que foi determinante para que pudéssemos construir a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação a junção da teoria da RST e a das sequências textuais. Enquanto a primeira possibilitou-nos verificar, mesmo dentro da instabilidade a que o gênero está sujeito, a predominância de determinadas proposições relacionais que emergiram entre as porções de texto, fazendo-nos pensar na forma do gênero, a segunda apontou que não há correspondência entre os agrupamentos de proposições no que diz respeito à presença de sequências completas, fato que Adam (2008) ressalta em sua teoria. Assim, percebemos, a partir de nossas análises, que, pelo fato de esses agrupamentos não corresponderem a sequências completas, o que nos possibilitou verificar a estrutura composicional da resenha acadêmica de divulgação foi o seu **plano de texto**.



Ressaltamos neste ponto, a questão das escolhas do resenhista quanto ao emprego de uma determinada relação que macroorganiza seu texto, bem como as escolhas por uma e/ou outra sequência textual. O que está na base de tudo isso é o **fim discursivo**, os efeitos pretendidos pelo resenhista. Dessa forma, consideramos que todas as escolhas do resenhista estão a serviço de sua **ação argumentativa** levando em conta a função do gênero textual.

A resenha acadêmica de divulgação por ser um gênero que traz em seu bojo o fim discursivo de *fazer-saber*, precisa “noticiar” a publicação de uma obra. Assim, esse texto traz um primeiro marco em que tais informações são apresentadas, *descritivamente*, no sentido de **preparar** o leitor de forma adequada.

Posto isso, há de se considerar a existência, também de um marco final, em que sejam disponibilizadas ao leitor referências que foram citadas na resenha ou até a própria referência do livro, também, na forma de sequências **descritivas**, o que o **capacitará** para compreender com maior clareza aspectos que dizem respeito ao assunto do qual a obra se ocupa. Essa forma de estruturação mostrou-se bastante semelhante entre as resenhas.

Considerando que a resenha para fins de divulgação apresenta, também, como fim discursivo o *fazer-creer*, instaura-se a necessidade de informações detalhadas da obra resenhada, iniciando, inclusive, os comentários avaliativos a respeito da forma como o autor estruturou o livro e da importância do que foi proposto. Trata-se das partes que constituem o corpo da resenha, ou seja, parte intermediária. Centram-se aí as razões que nos levaram a situar o gênero entre aqueles que são considerados **ocasionais**.

Colocamo-nos na perspectiva de que essas partes são construídas de forma mais flexível, segundo decisão do produtor do texto. Entretanto, essa flexibilidade é controlada pelo **contrato** existente entre **autor** e **leitor**. Quem lê uma resenha acadêmica quer se informar sobre uma obra, incluindo a opinião de quem a está analisando. Portanto, há de se esperar **descrição** da obra, **explicações** de possíveis dúvidas que o resenhista prevê como passíveis de surgir, por parte do leitor, e, principalmente, **comentários avaliativos**. Por isso é possível considerar a possibilidade de um plano de texto ocasional da resenha acadêmica de divulgação. Porém, a ordem em que essas informações figuram, a ocorrência de maior ou menor número de sequências de um determinado tipo, a atenuação ou não da avaliação empreendida sobre a obra, são decisões que cabem ao resenhista, no sentido de obter um texto “ótimo”, segundo os dizeres de Bernárdez (1995).

Conforme notamos em nossas análises, o(s) último(s) parágrafo(s) são, predominantemente, **argumentativos**, encarregados de finalizar a resenha acadêmica de

divulgação com um tom avaliativo bastante preciso, podendo ainda ocorrer a indicação explícita ou implícita da obra, tendo em vista as intenções comunicativas do resenhista.

Elencamos as notas e as referências de uma resenha como constitutivas do seu marco final da obra resenhada.

Dessa forma, ao apresentar **a identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação**, como o resultado das escolhas do resenhista por determinadas proposições relacionais e, também, por determinada estrutura sequencial, ao organizar macroestruturalmente o seu texto, visualizamos a possibilidade de oferecer contribuições aos discentes e docentes quanto à produção do gênero, a partir dos movimentos retóricos que se manifestam no gênero estudado e suas regularidades.

Acreditamos que uma das contribuições que uma pesquisa pode oferecer é a de suscitar outros questionamentos. Portanto, chegamos, aqui, ao fim de um estudo proposto por nós; entretanto, a partir dele, outros podem ter início, refletindo, quem sabe, sobre questões tais como:

- qual é a configuração prototípica de uma vídeo-resenha?
- resenhas de diferentes suportes, de diferentes áreas do conhecimento apresentam diferente organização composicional?
- as regras de publicação, determinadas pelas revistas científicas, interferem na organização composicional de uma resenha?

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. Texto alité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue Française*, n. 74, p. 51-72, 1987.
- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- ADAM, J. M. Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre general pour une approche de la presse écrite. *Pratiques*, n. 94, p. 3-18, juin 1997.
- ADAM, J. M. *Linguistique textuelle*. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.
- ADAM, J. M. *A lingüística: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- ANDRADE, M. M. de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. São Paulo: Atlas, 1995.
- ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-45.
- ANTONIO, J. D. O texto como objeto de estudo na linguística funcional. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Orgs.). *O texto como objeto de ensino, de descrição lingüística e de análise discursiva*. Maringá: Eduem, 2009. p. 61-80.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática*. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ARISTÓTELES. *Arte poética*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028:2003: *Resumos*. Rio de Janeiro, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the Enactment of Social Intentions. In: FEEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.
- BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BEAUGRANDE, R. A. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 259-297.

BERNÁRDEZ, E. Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. *Actas de las I Jornadas de lengua y literatura Inglesa e Norteamericana*. Logroño: Colégio Universitario, 1989. p. 107-119.

BERNÁRDEZ, E. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra, 1995.

BESSONAT, D. Le découpage em paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, n. 57, p.81-105, mar.1988.

BEZERRA, B. G. A organização retórica. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 3, n.1, jul./dez.2002. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/226/240](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/226/240)>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental*. Primeira versão preliminar. Belo Horizonte, 1997.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999. p. 117-126.

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAIXETA, G. F. *Que bom, que bom, ai, que bom!* Da existência da relação retórica de interjeição. 2015. 261p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARLSON, L.; MARCU, D. *Discourse tagging reference manual*. Set 2001. p. 1-87. Disponível em: <<nfs/isd/marcu/tagging-ref-manual12.mif>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CARVALHO, G. de. Resenhas acadêmicas: um guia rápido para escritores de primeira viagem. *Dubito Ergo Sum*, p. 1-7, 2004.

CARVALHO, G. de. Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação. *Linguagem em (dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 179-198, maio/ago. 2006.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 130-149.

CERVERA, M. C. da S. F.; BUZZO, M. O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 23-39, 2009.

CHAFE, W. L. The deployment of consciousness in the production of narrative. In: CHAFE, W., L. (Ed.). *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex, 1980.

CHARAUDEAU, Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. Tradução de Renato de Melo. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, v. 38, p.7-41, mai. 1978.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text Amsterdã*, v. 3, n. 1, p. 71-97, 1983.

COMPARAR. In: FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2008, p. 249.

CORREIA, M. R. de F. R. *Estrutura retórica e a articulação de orações no gênero artigo de opinião: uma abordagem funcionalista*. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COSTA VAL, M. da G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 6ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e escrita*. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 125-152.

COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação - Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DALMASCHIO, L. *Predicação dirigida x predicação centrada: a (não) ocupação do lugar sintático de objeto na perspectiva da semântica da enunciação*. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DECAT, M. B. N. *Leite com manga morre!:* da hipotaxe adverbial no português em uso. 1993. 297 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua) - Pontifícia Universidade Católica, LAEL, São Paulo, 1993.

DECAT, M. B. N. A relevância das investigações dos processos linguísticos, numa abordagem funcionalista, para os estudos sobre os gêneros textuais. In: ANTONIO, J. D. (Org.). *Estudos descritivos do português: história, uso e variação*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 169-191.

DECAT, M. B. N. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. *Estudos da Língua em Uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 1-23.

DECAT, M. B. N. *Estruturas desgarradas em língua Portuguesa*. Campinas: Pontes, 2011.

DIK C. S. *The Theory of Funcional Grammar*. Dordrecht-Holland/ Providence RI -USA: Foris Publications, 1989.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. L' acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières?. *Études de Linguistique Apliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEVWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre a experiência suíça (Francófona). In: SCHNEVWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ECO, U. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Tradução de: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FÁVERO, L. I. Intencionalidade e aceitabilidade como estudo de textualidade. *Linguística textual - texto e leitura*. Série Cadernos PUC, 22: 1986, p. 31-37.

FELTRIN, V. D.; ALUÍSIO, S. M.; NUNES, M. das G. V. *Uma revisão bibliográfica sobre a estruturação de textos científicos em português*. São Carlos: ICMC-USP, 2000.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

FUCHS, J. T.; GIERING, M. E. A Importância da Consideração de Aspectos Funcionais do Texto para a Eficiência de Análises RST. *Revista Intercâmbio*, São Paulo- LAEL/PUC-SP, v. XVII, p. 225-245, 2008.

FUCHS, J. T.; GIERING, M. E. A influência da noção de gênero textual na representação do texto realizada pelo modelo da RST. In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco, 2009, Caxias do Sul, RS.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003. p. 29-55.

GARCIA, O. M. O parágrafo como unidade de composição. In: GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1985. p. 203-230.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de: Luciene Guimarães e Maria Antonia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. Disponível em:

<http://www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/download/palimpsestosono-site.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

GIERING, M. E. A organização retórica de artigos de divulgação científica midiática e a organização sequencial do texto: fatores ascendentes e descendentes. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, n. 1, p. 60-75, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman. 1976.

HARRIS, R. Saussure on Language and Thought. In: HARRIS, R.; TALBOT, J. T. *Landmarks in linguistic thought. The Western Tradition from Socrates to Saussure*. London: Routledge, 1989. p. 209-224.

HEINEMMAN, W.; VIEHWEGER, D. *Text linguistic Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics*. Filadélfia: University of Filadélfia Press, 1974.

ILARI, R. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

INFERÊNCIA. In: FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2004, p. 1101-1102.

JAMAL, A. M. A. L. *O resumo: uma prática do cotidiano escolar – o que se diz, o que se faz*. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

KOCH, I. G. V. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? *Revista D. E. L. T. A*, v.7, n. 2, p. 529-543, 1971.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006. Resenha de: SILVA, W. R. *Revista da Abralín*, v. 6, n.2, p. 273-280, jul./dez. 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Coerência textual*. São Paulo: Cortez, 2006.

- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEAL, T.; MORAIS, A. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LONGACRE, R. The paragraph as a grammatical unit. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Syntax and Semantics*, v. XII, *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, 1979. p. 115-134.
- LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-33.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MANN, W. C. *Introdução à teoria da estrutura retórica*. 2005. Disponível em <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/intro.html>. Acesso em: 21 set. 2013.
- MANN, W. C.; MATTHIESSEN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Rhetorical structure theory and text analysis*. California: University of Southern California, 1989, 67 p. (ISI/RR-89-242).
- MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory and text analysis. In: MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. (Eds.). *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1992. p. 39-77.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Relational propositions in discourse*. California: University of Southern California, 1983. (ISI/RR-83-115).
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Assertions from Discourse Structure*. California: University of Southern California, 1985. (ISI/RS-85-155).
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Rhetorical Structure Theory: a framework for the analysis of texts*. 1987a. (ISI/RS-87-185).
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Rhetorical Structure Theory: a theory of text organization*. 1987b. (ISI/RS-87-190).
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Deux perspectives sur la théorie de la structure rhétorique (RST). *Verbum*, XXIII, n. 1, p. 9-29, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam*. Recife. [s.n.] 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍZIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- MARCUSCHI, A. L. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum



qualitativo-cuantitativo. In: Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso. Venezuela: Editorial Latina, n.01, p.23-42, agosto. 2001a.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001. Resenha de: MACHADO FILHO, A. V. L. *Revista Anpoli*, n.15, p. 223-229, jul./dez. 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 15-28.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARINHO, M. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 126-139, set./out./nov./dez. 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London; New York: Continuum Press, 2003.

MATÊNCIO, M. de L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: *III CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIN*, mar. 2003. *Anais do III Congresso Internacional Abralín*, 2003. p. 1-10.

MATHIESSEN, C.; THOMPSON, S.A, The structure of discourse de subordination. In: HAIMN, J. THOMPSON, S. A. (Eds.) *Clause combining in grammar in discourse*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1988. p. 275-329.

MEYER, M. *De La problématique*. Bruxelles: Mardaga, 1986.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics*. 1995 311f. Tese (Doutorado em Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D. A visão de editores sobre o gênero resenha acadêmica. *Revista intercâmbio*, v. VII, p. 135-144, 1998.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Resenha IN: MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 27-49.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PARDO, T. A. S. *Métodos para Análise Discursiva Automática*. 2005. 195f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação e Matemática Computacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.

PÊCHEAUX, M. *L'inquiétude du discours*. Textos de Michel Pêcheaux sel. e apres. por Denise Maldidier. Paris: Éditions des Centres, 1990.

PESSOA, J. M.; NAHMIA, M.; BRASIL, M. *Diretrizes básicas para a elaboração de uma resenha*. Belém, PA. 2004.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, p. 165-128.

PLATÃO; FIORIN. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1991.

PLAUSIBILIDADE. In: FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2004, p. 1579.

PLAUSÍVEL. In: FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2004, p. 1579.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. (Org.) *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 169-178.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. *Investigações*, Recife, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.

SCHNEVWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago. 1999.

RICKHEIT, G; SCHNOTZ, W; STROHNER, H. The Concept of inference in discourse comprehension. In: RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (Orgs.). *Inferences in the text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985, p. 3-47.

SANTOS, C. A. R. Narração esportiva de futebol e composicionalidade: uma proposta de estudo textual-discursiva das sequências textuais. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 31-48, dez. 2012.

SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. Trad. br.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. *Cours de Linguistique Générale*. São Paulo: Cultrix, ([1916] 1974).

SCHMIDT, S. J. *Linguística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO. *A Teoria da Estrutura Retórica: fundamentos e contribuições*, 2014, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A.V. da. *Recursos linguísticos em resenhas acadêmicas e a apropriação do gênero*. Curitiba: Editora Appris, 2011.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. da. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino e da produção de textos acadêmicos. *Scripta linguística e filologia*, Belo Horizonte, v. 6, n.11, p. 123-133, 2002.

SOARES, M. Para quem pesquisamos para quem escrevemos. In: GARCIA, R. L. (Orgs.) *et al. Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 65-90.

SWALES, J. *Genre Analysis*. English in Academic and Research Settings. New York, Cambridge: CUP, 1990.

VAN DIJK, T. A. *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

VAN DIJK, T. A. *La ciência del texto: um enfoque interdisciplinário*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós, 1992.

VAN DIJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: SigloVeintiuno Editores, 1998.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEE, 1999. Resenha de: SILVA, C. R. da S.; PEREIRA, A. V. de M. P. *Graphos*. João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 229-230, 2007.

ZANINI, B. T.; NILSSON, B; GIERING, M. E. As vias de continuidade em artigos de opinião autorais. In: VI ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 2004, Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Anais do VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004.