



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM LETRAS

POLIANA COUTINHO CAMPOS DA SILVEIRA

**PONTOS E PESPONTOS: TECENDO A ESCRITA-AUTORAL NA RESENHA
ACADÊMICA**

Porto Nacional/TO
2023

POLIANA COUTINHO CAMPOS DA SILVEIRA

**PONTOS E PESPONTOS: TECENDO A ESCRITA-AUTORAL NA RESENHA
ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Professora Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos.

Porto Nacional/TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C871p Coutinho Campos da Silveira, Poliana.
Pontos e pespontos: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica. /
Poliana Coutinho Campos da Silveira. – Porto Nacional, TO, 2023.
118 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2023.
Orientador: Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos
1. Autoria. 2. Escrita. 3. Letramento acadêmico. 4. Resenha acadêmica. I.
Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

POLIANA COUTINHO CAMPOS DA SILVEIRA

**PONTOS E PESPONTOS: TECENDO A ESCRITA-AUTORAL NA RESENHA
ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Professora Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, UFT / Porto Nacional (Orientadora)

Professora Dra. Roseli Bodnar, UFT (Examinadora-interna)

Professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, UFNT (Examinadora-externa)

Porto Nacional/TO
2023

Dedico esta dissertação aos meus pais, Belton e Nanda, que sempre me apoiaram, e às minhas irmãs, Karlyandra e Reyjane, por me motivarem em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me proporcionado força até aqui. Por ter sido minha âncora, escudo e proteção. Por guiar todos os meus passos.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Dalve Batista-Santos, por compartilhar o seu conhecimento e por ter sido luz no meu caminho, não apenas em relação à minha pesquisa, mas na minha vida, pois sempre se mostrou cordial e empática, modificando, de alguma forma, o meu modo de ver o mundo. Um ser de luz que marcou a minha caminhada.

Agradeço à banca examinadora, Professoras Dra. Roseli Bodnar, Professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro e Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, por terem dedicado um tempo para fazer a leitura e apontamentos que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à minha amiga Joelma pelo companheirismo durante esta jornada. Por ter me apoiado e me confortado nos momentos em que achei que não era possível continuar.

Agradeço à minha família por ter sido compreensiva, por ter me motivado a seguir em frente e me apoiado em todos os aspectos.

Agradeço a todos os professores do PPG/LETRAS e mestrandos, que durante o período de aula, de maneira direta ou indireta, atuaram ativamente nas discussões teóricas, contribuindo para o aprimoramento da minha pesquisa.

A um poeta

*Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do claustro, na paciência e no
sossego,
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e
sua!*

*Mas que na forma se disfarce o
emprego
Do esforço; e a trama viva se
construa
De tal modo, que a imagem fique nua,
Rica mas sóbria, como um templo
grego.*

*Não se mostre na fábrica o suplício
Do mestre. E, natural, o efeito agrade,
Sem lembrar os andaimes do edifício:*

*Porque a Beleza, gêmea da Verdade,
Arte pura, inimiga do artifício,
É a força e a graça na simplicidade.*

(Olavo Bilac)

RESUMO

A presente pesquisa refere-se aos estudos da linguagem no campo da Linguística Aplicada. Para isso, utilizou-se de uma abordagem dialógica sociointeracionista. O objetivo geral foi investigar como os alunos ingressantes no Ensino Superior se constituem autores das suas produções escritas. Em específico, foram analisadas as marcas de autoria na produção do gênero resenha. Para nortear nossas discussões, foram apresentadas as seguintes questões de pesquisa: De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica favorece as práticas sociais na universidade? Quais marcas linguísticas são mobilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria dos resenhistas? Nesse sentido, este estudo justifica-se a partir da dificuldade que alguns universitários possuem na produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem na academia. Assim, faz-se necessário considerar as práticas sociais que são refletidas no ambiente acadêmico, bem como os sujeitos sociais como indivíduos em processo de constituição. Trata-se de uma pesquisa classificada como qualitativa-interpretativista quanto à abordagem; aplicada, quanto à natureza; explicativa, quanto aos objetivos; pesquisa de campo, aos procedimentos. Os dados analisados (três resenhas acadêmicas) foram extraídos do curso de extensão intitulado "Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora" aplicado na Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional. Para tanto, este estudo respaldou-se numa concepção dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2011), nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (LEA e STREET, 1998; KLEIMAN, 1995, 2013; SOARES, 2009; STREET, 2014 e outros), bem como na perspectiva da Linguística Textual (KOCH, 1994, 2000). Assim, após a análise dos dados, verificamos que as resenhas remetem às características identitárias dos estudantes, indicando questões de escolarização anteriores, como a concepção de escrita que trazem. No entanto, o curso de extensão contribuiu para a inserção desses estudantes nas práticas sociais do gênero. Esse fato foi preponderante, pois, possivelmente, o primeiro contato dos participantes com o gênero foi na universidade. Além disso, observamos que a autoria foi demarcada por elementos linguísticos como a paráfrase, a repetição, os modalizadores discursivos, as citações e os operadores argumentativos, utilizando-se, portanto, da responsividade, tendo em vista que os resenhistas se posicionaram diante da obra.

Palavras-chaves: Autoria. Escrita. Letramento acadêmico. Resenha acadêmica.

ABSTRACT

This research refers to the studies of language in the field of Applied Linguistics. For this, a socio-interactionist dialogical approach was used. The general objective was to investigate how students entering higher education become authors of their written productions. Specifically, the authorship marks in the production of the review genre were analyzed. To guide our discussions, the following research questions were presented: How does the discursive genre academic review favor social practices in the university? What linguistic marks are mobilized in the production of the review in order to represent the authorship of the reviewers? In this sense, this study is justified from the difficulty that some university students have in the production of academic genres when they enter the academy. Thus, it is necessary to consider the social practices that are reflected in the academic environment, as well as the social subjects as individuals in the process of constitution. This is a research classified as qualitative-interpretative in terms of approach; applied, as to nature; explanatory, as to the objectives; field research, to procedures. The data analyzed (three academic reviews) were extracted from the extension course entitled "Textual production at the university: rewriting as a potentiating instrument in the development of writing competence" applied at the Federal University of Tocantins/Porto Nacional Campus. Therefore, this study was based on a dialogical conception of language (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2011), in the theoretical assumptions of the New Studies of Literacy (LEA e STREET, 1998; KLEIMAN, 1995, 2013; SOARES, 2009; STREET, 2014 e outros), as well as from the perspective of Textual Linguistics (KOCH, 1994, 2000). Thus, after data analysis, we verified that the reviews refer to the identity characteristics of the students, indicating previous schooling issues, such as the conception of writing they bring. However, the extension course contributed to the insertion of these students in the social practices of gender. This fact was preponderant, because, possibly, the first contact of the participants with the gender was in the university. In addition, we observed that authorship was demarcated by linguistic elements such as paraphrase, repetition, discursive modalizers, quotations and argumentative operators, using, therefore, responsiveness, considering that the reviewers positioned themselves before the work.

Keywords: Authorship; writing; academic literacy; academic review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Perguntas iniciais	64
Figura 2 – Definição de resenha	64
Figura 3 – Mogli o menino lobo	65
Figura 4 – Perguntas antes de produzir uma resenha	67
Figura 5 – Cotidiano e luta operária no brasil dos anos cinquenta 1	68
Figura 6 – Cotidiano e luta operária no brasil dos anos cinquenta 2	68
Figura 7 – Cotidiano e luta operária no brasil dos anos cinquenta 3	69
Figura 8 – Cotidiano e luta operária no brasil dos anos cinquenta 4	69
Figura 9 – Cotidiano e luta operária no brasil dos anos cinquenta 5	70
Figura 10 – Esquema dos processos de coesão conectiva	71
Figura 11 – Postura crítica do resenhista	73
Figura 12 – Para fazer uma resenha	74
Figura 13 – Síntese da metodologia	79
Figura 14 – Resenha 01	83
Figura 15 – Resenha 02	79
Figura 16 – Resenha 03	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do gênero resenha	30
Quadro 2 – Verbos de citação	41
Quadro 3 – Plano de aula	62
Quadro 4 – Características do gênero resenha	70
Quadro 5 – Identificação de elementos da resenha	72
Quadro 6 – Verbos	73
Quadro 7 – Passo a passo para fazer uma resenha	75
Quadro 8 – Características do gênero resenha	76
Quadro 9 – Operadores linguístico-discursivo	77
Quadro 10 – Modalizadores discursivos	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CS	Ciências Sociais
CN	Ciências Naturais
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	15
2	A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL	20
2.1	Os gêneros do discurso e as esferas de atividades humanas	24
2.1.1	A resenha acadêmica	28
2.1.2	Os elementos da textualidade na constituição do gênero discursivo	32
2.1.3	Autoria em produções escritas	38
2.1.4	O uso dos ‘verbos de dizer’ em resenhas acadêmicas	40
3	LETRAMENTO ACADÊMICO: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL	43
3.1	A escrita na esfera acadêmica	46
3.2	As dimensões escondidas e o ensino da escrita como fenômeno social	49
4	DESENHO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO	52
4.1	Caracterização da pesquisa	52
4.2	A pesquisa qualitativa-interpretativista	57
4.3	Contexto da pesquisa	60
4.4	Procedimentos para coleta de dados	60
4.5	Procedimentos para análise dos dados	76
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O LUGAR DE INSCRIÇÃO DO SUJEITO EM SEU DIZER	81
5.1	Análise do estilo, conteúdo temático e construção composicional da Resenha 01.....	81
5.1.1	Marcas de autoria na Resenha 01	85
5.2	Análise do estilo, conteúdo temático e construção composicional da Resenha 02	93
5.2.1	Marcas de autoria na Resenha 02	98

5.3	Análise do estilo, conteúdo temático e construção composicional da Resenha 03	104
5.3.1	Marcas de autoria na Resenha 03	108
6	CONSIDERAÇÕES	112
	REFERÊNCIAS	116

1 PALAVRAS INICIAIS

Antes de me aprofundar neste estudo, trago algumas considerações que irão fazer o leitor compreender os motivos pelos quais escolhi a temática autoral a partir do gênero resenha. Sempre me preocupei em tentar escrever de uma forma mais autêntica. Esse cuidado se iniciou no Ensino Médio, mas ficou mais evidente no Ensino Superior, assim que comecei o curso de Licenciatura em Letras.

Quando a professora solicitava a escrita de algum gênero textual (ainda no Ensino Médio), geralmente uma redação, ficava ansiosa por receber a devolutiva e saber a minha nota. Assim, veria se tinha feito certo ou errado. Tinha anseio para seguir as normas específicas de cada gênero textual, mas nem todos os professores explicavam a maneira exata como desejavam receber o texto. No que diz respeito à resenha, por exemplo, sabia que era um resumo sobre um texto e, ao final, deveria emitir a minha opinião sobre ele.

Mesmo na Pós-Graduação, ao ministrar o curso de extensão que tratava da resenha acadêmica, tive dúvidas. Procurei em sítios da internet vários modelos, mas havia uma vastidão de resenhas e nomenclaturas. Contudo, obtive o auxílio da minha orientadora e do livro *Resenha*, de Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004), norteador da minha pesquisa.

Algo que me inquietou e que também me fez levar a escrever esta dissertação foi a questão autoral que é muito cobrada dos alunos, mas que, muitas vezes, não é discutida. Estudantes são alertados para não copiarem trechos de livro sem que a fonte seja citada, por exemplo, mas se esquecem de que informar o autor da obra também é autoria, e que paráfrases são necessárias.

Ademais, farei uma ressalva sobre o título desta dissertação “Pontos e pespontos: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica”. Partindo da concepção bakhtiniana, tornamo-nos autores quando, de algum modo, ressignificamos o discurso do outro, tendo em vista que carregamos um pouco do dizer anterior e o unimos ao nosso próprio dizer. Será, pois, o posicionamento que dirá a quem “pertence” tal enunciado. Declaramos que se tece a autoria porque juntamos diversas peças-chave para a construção da mensagem que queremos transmitir e, assim, vamos interagindo com discursos alheios e engendrando o nosso próprio dizer.

Em relação a “pontos e pespontos”, fizemos aqui uma analogia com processo da costura. Começaremos pelo sentido da palavra “ponto”, conforme a sua área de origem.

Seja qual for o tipo ou técnica para se realizar um ponto, sempre remeterá à união de tecidos. Já o “pesponto” fica visível nas peças de roupa. O que queremos enfatizar é o modo como se apresenta ao avesso. Antes de finalizar o processo de costura, as linhas vão sendo entrelaçadas, mas a parte de cima do tecido se apresenta com a linha de maneira retilínea e sem desvios (há somente, quando é necessário).

Assim é a nossa escrita, não podemos esperar uma primeira produção com um total de zero desvios da norma padrão ou do conteúdo temático. É necessária a escrita e reescrita que, em certo momento, pode até parecer desordenada, mas depois deverá fazer sentido de unidade, coerência, com um projeto evidenciado na constituição. Outro fator, além desses, trata-se das relações dialógicas presentes nos textos. Provavelmente, o resenhista utiliza em seu discurso palavras vindas de outros momentos da situação comunicativa. Palavras utilizadas em outros momentos enunciativos e que, por isso, não são unicamente suas.

Penso ainda ser importante mencionar sobre a minha experiência como docente da Educação Básica. Apesar de não trabalhar com o gênero resenha, especificamente, percebo que o ensino se deixa levar por aspectos do letramento autônomo (STREET, 2014). Enquanto um grupo de professores se preocupa em associar a linguagem a práticas corriqueiras dos estudantes, considerando o seu contexto social e de uso; outro grupo ainda prefere se dedicar a atividades mecânicas, em que os estudantes apenas codificam e decodificam letras, sem observar as questões que levaram àquele acontecimento em determinada situação comunicativa, por exemplo. Por vezes, também observo a grande necessidade vista por órgãos de ensino para atingir excelentes índices de avaliação.

Com isso, os professores, muitas vezes, são induzidos a ministrar testes específicos para atingir determinado resultado. E, mesmo que os objetivos tenham sido atingidos, ainda temos alunos incapazes de interpretar textos sob o viés crítico.

A partir de agora, discorrerei brevemente sobre a minha pesquisa que está destrinchada no desenvolvimento deste trabalho. A grande área em que este estudo se insere é a Linguística Aplicada. Sendo assim, a priori, faremos uma breve abordagem acerca deste campo e, na sequência, delimitaremos a pesquisa. Em tempos remotos, a Linguística Aplicada (doravante LA) relacionava-se apenas ao ensino de línguas.

Destacamos que a LA abrange outras áreas do conhecimento (CELANI; PASCHOAL, 1992). Em 1990, é instituída a LA no Brasil, com uma visão indisciplinar, uma vez que outras áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Antropologia, a

Sociologia, a Pedagogia, dentre outras, são mobilizadas com intuito de ‘solucionar’ e promover encaminhamentos para problemas que envolve a linguagem.

Conforme estudos de Moita-Lopes (2006), a LA considera que é nas práticas e interações sociais que as pessoas formam discursos e contribuem para a busca de soluções de problemas relacionados à linguagem. Assim, essa área do conhecimento envolve os diversos contextos sociais, além da sala de aula. Ademais, utiliza-se de teorias não somente linguísticas, como exemplificado anteriormente.

Dentro desse contexto, a pesquisa tem como *corpus* a produção de textos no curso de extensão "Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora", aplicado na Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional. Faz-se necessário entender que a análise de textos não se esgota em aspectos linguísticos e nem deve ser realizada de forma padronizada, pois cada aluno possui um contexto social e práticas de letramento diferentes (STREET, 2014; BATISTA-SANTOS, 2017; FIAD, 2011). Assim, Antunes (2010, p. 31) ratifica que “compreender um texto é uma operação que vai além do seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Nesse viés, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como os alunos ingressantes no Ensino Superior se constituem autores das suas produções escritas. Mais especificamente, busco analisar as marcas de autoria na produção do gênero resenha e identificar os operadores linguístico-discursivos mobilizados na constituição do gênero resenha. Para nortear nossas discussões, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: 1. De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica favorece as práticas sociais na universidade? 2. Quais marcas linguísticas são mobilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria dos resenhistas?

Para responder a tais perguntas, embasamo-nos na concepção dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2003, 2011 e 2013), perspectiva sociointeracionista da linguagem preconizada por Bronckart (2009), modelo didático conforme Abre-Tardelli, Lousada e Machado (2004), linguística textual de acordo com Antunes (2005, 2010) e Koch (1994, 2000).

Este estudo justifica-se a partir da dificuldade que alguns universitários possuem na produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem na academia, fato este que chama a atenção de diversos estudiosos da área. Assim, este trabalho foi desenvolvido na perspectiva de um ensino que considera as práticas sociais que são refletidas no

ambiente acadêmico, bem como este estudo considerou os sujeitos sociais como indivíduos em processo de constituição.

Dessa forma, optei por realizar um estudo que possibilitasse o ensino-aprendizagem do gênero resenha de forma que os alunos sejam capazes de mobilizar conhecimentos e se apropriarem dos aspectos, finalidade e importância deste gênero e, assim, desenvolvam habilidades de escrita importantes também para outras produções textuais.

A presente pesquisa, quanto à abordagem, é classificada como qualitativa-interpretativista, pois preocupa-se em esclarecer o motivo dos fenômenos observados, levando em conta variáveis não quantificáveis, tais como valores e crenças. Quanto à natureza, é aplicada, uma vez que se propõe a produzir conhecimentos e aplicá-los na prática; quanto aos objetivos, é explicativa, uma vez que pretende analisar o motivo dos acontecimentos a partir dos resultados; e quanto aos procedimentos, é classificada como uma pesquisa de campo, tendo em vista que realiza a extração de dados por meio de diferentes formas de pesquisa. Para isso, observa a realidade (GERHARDT, SILVEIRA, 2009).

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa utiliza uma abordagem documental, tendo em vista que utilizamos as produções textuais dos estudantes (DENZIN, LINCOLN, 2006). Vale ressaltar que a presente pesquisa ocorreu na Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional, Estado do Tocantins. Contudo, devido ao contexto da COVID/19, realizamos remotamente por meio da plataforma *Google Meet*. Além disso, a pesquisa se delimitou a estudantes ingressantes no Curso de Licenciatura em Letras da UFT. Os dados foram coletados no formato *online*, durante o curso de extensão intitulado “Produção textual na Universidade: a reescrita como instrumento potencializador do desenvolvimento da competência escritora”, coordenado pela Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos. Os encontros referentes à resenha acadêmica aconteceram todas as quintas-feiras, sendo nos dias 16 e 23 de dezembro de 2021, no intervalo de 14:00 às 16:00.

Quanto à configuração dessa dissertação, o primeiro capítulo faz uma breve introdução sobre a temática desenvolvida nesta pesquisa, metodologia e motivações. O segundo capítulo intitula-se “A linguagem como fenômeno social” e suas seções e subseções são “Os gêneros do discurso e as esferas de atividades humanas”; “A resenha acadêmica”; “Os elementos da textualidade na constituição do gênero discursivo”; “A autoria em produções escritas” e “O uso dos ‘verbos de dizer’ em resenhas

acadêmicas”. As principais temáticas abordadas se referem à concepção de linguagem utilizada na pesquisa para a interpretação dos dados, à constituição e funcionalidade dos gêneros sob a ótica dialógica e aos elementos constitutivos de um gênero.

O terceiro capítulo tem como título “Letramento acadêmico: a escrita como prática social” e possui duas subseções “A escrita na esfera acadêmica” e “As dimensões escondidas e o ensino da escrita como fenômeno social”. Faz-se uma abordagem sobre a concepção do letramento acadêmico e suas implicações na universidade. Na sequência, o quarto capítulo corresponde aos procedimentos metodológicos e procedimentos para análise de dados, sendo discutidas as ferramentas e estratégias utilizadas para coleta e interpretação dos dados da pesquisa. O quinto capítulo contém o desenvolvimento das análises interpretadas de acordo com a teoria apresentada, bem como procedimentos de análise. Por último, tecemos as considerações finais com os resultados e discussões da pesquisa e, posteriormente, apresentamos as referências.

2 A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL

Nesta seção, abordamos a linguagem sob o viés interacionista, pois acreditamos que, nessa concepção, as interações verbais são constituídas como fenômeno social. Antes disso, faremos breves considerações a respeito de duas correntes do pensamento filosófico que atuam na Linguística e contrapõem a concepção dialógica de linguagem, isto é, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*, e como essas perspectivas influenciam a escrita dos estudantes. Segundo Pereira (2016, p. 2):

[...] (i) uma orientação, na qual o psiquismo é a fonte da língua e (ii) uma orientação, na qual o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema linguístico. A primeira orientação, os autores denominaram de *subjetivismo idealista*; a segunda, por sua vez, intitulou de *objetivismo abstrato* (grifos nossos).

O *subjetivismo idealista* sustenta-se na ideia de que a língua(gem) é um ato individual e, por isso, provém de elementos psíquicos. Significa dizer que a língua é puramente racional, baseada no raciocínio lógico e idealista (VOLÓCHINOV, 2018).

Uma das questões norteadoras desse pensamento, segundo Volóchinov (2018), é que a língua é considerada um “produto acabado”. Diante disso, não seria necessário estudar os fenômenos linguísticos, pois eles não mudariam, porque, como no entendimento do autor, já estariam acabados, ou seja, perfeitamente finalizados.

Nas palavras de Neder (1993), aquilo que é aprendido depende das relações mentais estabelecidas pelos indivíduos. Isso sugere que o homem só compreende bem algo, se possuir bom raciocínio. Dessa forma, caso não seja capaz de estruturar seu pensamento, não será capaz também de usar a linguagem da melhor forma. Assim, Neder (1993, p. 77) informa que:

O homem já nasce com a capacidade de exteriorizar seu pensamento que é gerado no seu psiquismo. De sua capacidade de organizar o pensamento, dependerá sua exteriorização. Se o homem não consegue uma organização lógica para o seu pensamento, sua linguagem estará afetado, isto é, desarticulada, desorganizada. O pensamento deve ser organizado, portanto, obedecendo a uma determinada lógica. Isso significa dizer que, se o indivíduo não se utilizar dessa lógica, dificilmente terá condições de organizar seu pensamento.

O *subjetivismo idealista* parte da língua em sua concepção monológica, ou seja, trata-se de uma expressão que é fruto da percepção que cada indivíduo possui no interior da sua mente que, por sua vez, exprime informações direcionadas a um outro indivíduo

(VOLÓCHINOV, 2018). De acordo com Volóchinov, tem-se que o conteúdo interior não se mantém por si só, pois se relaciona com o que se faz no exterior. O conteúdo pode ser gerado no exterior, mas a teoria da expressão sempre tem o interior como ponto de partida para posteriormente direcionar-se ao exterior.

Dessa forma, para o *subjetivismo idealista*, o conteúdo (interior) é captado pelo exterior e se transforma em expressão. Ainda consoante Volóchinov (2018), aquilo que está fora da *psique* é apenas um elemento a ser usado pelo seu interior, responsável pela condução de toda a ação. Logo, as formas ideológicas precisam percorrer até o interior. Se a expressão parte do interior, a ideologia parte do exterior, para que encontre todo o fundamento ali presente.

Por meio desse entendimento, podemos compreender um pouco do pensamento atual sobre o ensino-aprendizagem de língua materna nas escolas e universidades. Muitas vezes, os devastadores resultados das avaliações do Ensino Fundamental são atribuídos à falta de capacidade dos alunos, culpando, assim, a ausência ou pouco raciocínio. Na Universidade não é diferente, o estudante percorreu o Ensino Fundamental e Médio pensando dessa forma, e continua acreditando que não possui competência suficiente para, por exemplo, escrever um texto acadêmico autoral.

Ainda, considerando nosso objeto de pesquisa, percebemos que, na produção de textos, na maioria das vezes, existe uma exteriorização e tradução do que estaria no pensamento do aluno, sem considerar as interações sociais que permeiam a escrita. Diante disso, o olhar do professor para tal produção deve ser no sentido de compreender as lacunas existentes, para que assim intervenções possam ser mobilizadas. De acordo com Silva (2021, p. 49), a primeira produção:

[...] deve ser de produção livre, respeitando as limitações apresentadas pelos alunos. Não se trata de um momento avaliativo em relação ao texto produzido, mas sim de um diagnóstico prévio; não apenas no propósito de promover um levantamento das dificuldades, mas também de apontar as potencialidades detectadas pelos agentes envolvidos durante o processo de produção. Será por intermédio das dificuldades apresentadas pelo aluno no texto que nortearmos os módulos a serem trabalhados. Todavia, as produções devem ser devolvidas aos mesmos para que possam se situar diante dos seus ‘erros e acertos’.

Nesse sentido, a primeira produção é o momento em que o professor deve traçar estratégias no intuito de aperfeiçoar a produção. No entanto, deve ressaltar conforme Silva (2021) suas ‘dificuldades’ e ‘potencialidades’. Por isso, ainda segundo o autor, aguardar que alunos ingressantes em um curso superior escrevam sem ‘erros’ é

desconsiderar que os acadêmicos se situam em outra etapa de aprendizagem e que também vieram de outras práticas letradas, no caso, o Ensino Médio, trazendo suas bagagens sociais.

Em relação ao *objetivismo abstrato*, Volóchinov (2018) explicita que é o ‘sistema linguístico’ o responsável por estruturar a língua. Então, a língua é regida por uma sequência de fatores arquitetados em um conjunto ordenado. Ademais, esse sistema é exterior a consciência individual, como propriamente dito, não depende da consciência individual (subjetivismo abstrato) e se apoia em um conjunto de regras (VOLÓSHINOV, 2018).

No contexto acadêmico em geral, percebemos reflexos dessa concepção na escrita dos estudantes. Ou seja, acreditam que, ao dominar as normas gramaticais ou a estrutura do texto, escreverão bons textos e que não escrevem bem porque não conhecem as regras. No entanto, não é esse o resultado obtido.

As enunciações são formadas por elementos que, apesar de serem únicos, possuem características que atuam em conformidade com determinada classe de falantes. Destarte, esse atributo, reconhecido por todos, atuaria como agente incumbido pela homogeneização da língua, ou melhor, pela padronização e estabilidade linguística. Por conseguinte, seria possível a assimilação por parte dos falantes. Entretanto, poderiam ocorrer alterações individuais durante a fala, e isso seria a justificativa das transformações linguísticas no decorrer do tempo (VOLÓCHINOV, 2018).

Por outro lado, segundo Volóchinov (2018), através da ‘teoria da expressão’, os elementos exteriores regulam os psíquicos, é o meio que conduz a estrutura interna. Não há, necessariamente, uma diferença entre interior e exterior. Pode-se dizer que as circunstâncias do momento especificam a enunciação. É o contexto situacional quem irá validar a expressão. Logo, a palavra se direciona a um interlocutor real ou não, ocasião em que sua existência ocorre por meio da sua representação social. Nesse sentido, esse é mais um dos motivos para não aceitar a teoria da expressão.

Diante do exposto, contrapondo as duas orientações anteriores (*subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*), o círculo bakhtinano

propõe outra orientação, alternativa, que prima pela análise da língua situada sócio historicamente na interação verbal, pois, para o referido autor, a verdadeira substância da língua “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação

verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 172).

Assim, para o pesquisador, a língua em sua natureza é dialógica. (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021, p. 13). Nessa perspectiva, a língua não segue as leis do pensamento individual, não parte do interior, não se baseia na racionalidade, mas sim na interação entre os indivíduos. É através das relações concebidas pelo meio externo que os fenômenos linguísticos ocorrem. Assim, para Batista-Santos e Silva (2021, p. 14, grifo dos autores) a “língua, por sua vez, é fruto (intermédio) da interação do homem com o meio no qual está situado (natureza), por meio do trabalho, e com o *outro*”. Diante disso, Volóchinov (2018) esclarece que o diálogo se apresenta como uma possibilidade de promover a interação verbal. A partir disso informa que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 348).

Com isso, o diálogo possui território vasto. O seu significado não se limita a uma comunicação demarcada pelo aumento da voz frente a frente, mas vai além disso, uma vez que abrange qualquer ato de comunicação verbal. O diálogo representa a comunicação verbal, manifesta-se de maneira habitual e é inteligível (BAKHTIN, 2011).

De acordo com Faraco (2009), usualmente, diálogo faz referência à transcrição acerca das falas de personagens em narrativas ou textos dramáticos. Ademais, faz alusão à comunicação entre dois indivíduos. Nesse sentido, “os membros do Círculo de Bakhtin não são teóricos do diálogo nesses sentidos. Não lhes interessa o estudo da forma diálogo como tal, seja na composição escrita ou no texto dramático, seja na interação face a face” (FARACO, 2009, p. 60).

A língua em sua mais pura existência tem como essência o *dialogismo*, aquele que ultrapassa a forma composicional ou a relação frente a frente, por isso “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (FIORIN, 2020, p. 20). Diante das explicações anteriores, entendemos que o termo diálogo/dialogismo possui significações que não são tão óbvias. Para o Círculo, a preocupação é com “as forças que se mantêm constantes em todos os planos da

interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano, até as obras mais elaboradas do vasto espectro da criação ideológica” (FARACO, 2009, p. 61).

Diante disso, entende-se que uma obra literária ou uma interação em que duas pessoas se encontram frente a frente possuem elementos do dialogismo com o mesmo grau de relevância (BAKHTIN, 2003; FARACO, 2009).

É preciso enfatizar aqui que afirmar isso não é obscurecer as particularidades de cada atividade. Pelo contrário, o fato de se dirigir a atividades corriqueiras, considerá-las importantes e perpassadas por ideologias assim como grandes produções literárias é uma maneira de reconhecê-las como um lugar de origem de preceitos (FARACO, 2009).

Portanto, na perspectiva *dialógica* da linguagem, “no quadro real da manifestação linguística” “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2013, p. 46-47). Esse elo pode ser melhor compreendido na concepção de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2013), que será discutido na próxima seção.

2.1 Os gêneros do discurso e as esferas de atividades humanas

A temática dos gêneros discursivos não é recente. Já era discutida pelos filósofos Platão e Aristóteles, sendo que Platão preconizava a poética e Aristóteles, a retórica. Na contemporaneidade, as concepções ganharam espaço na Linguística e passaram a enfocar outros aspectos, principalmente discursivos. Internacionalmente, existem as perspectivas: *sócio-histórica* e *dialógica* de Bakhtin; *comunicativa*, de Steger, Gulich, Bergmann, Berkenkotter; *sistêmico-funcional*, de Halliday; *sociorretórica de caráter etnográfico*, de Swales e Bhatia; *interacionista e sociodiscursiva* de Bronckart, Dolz e Schneuwly; *da análise crítica*, de N. Fairclough e G. Kress; e *sociorretórica/sócio-histórica e cultural*, de C. Miller, Bazerman e Freedman (MARCUSCHI, 2008, grifos nossos). A seguir, segundo os estudos de Marcuschi (2008, p. 152), veremos as linhas atuantes no Brasil:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos.

3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.

4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Gunther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem desenvolvendo na UFPE e UFPB.

A perspectiva adotada para esta pesquisa se embasa na concepção dialógica de Bakhtin. A linguagem é inerente às atuações que o homem exerce no mundo. Assim como há uma diversidade de empregos da língua, também há uma variedade de esferas da atividade humana. Essas esferas são explicadas por Fiorin (2020, p. 68), como “as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade”.

É importante destacar que não se trata simplesmente de associar “tipos” a “sequências” ou a “classificação científica”, mas sim de enunciados que mantêm uma certa constância ao decorrer do tempo, e que, por isso, podem ser identificados pelos seus interlocutores. Além disso, é preciso associá-los a interações verbais (BONINI; MEURER; MOTTA-ROTH, 2005). Vejamos:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos marginalizados; a rigor são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Os tipos textuais restringem-se a formas e paradigmas pré-determinados, podem ser injuntivos, narrativos, argumentativos, expositivos e descritivos. Seguem padrões facilmente reconhecidos devido às suas circunstâncias linguísticas. Como vimos, os gêneros discursivos não são tipos textuais, no entanto, esses tipos textuais estão presentes na formulação dos gêneros.

Por esse motivo, a concepção de muitas instituições escolares ainda se limita a oferecer ao aluno conhecimentos focados nos tipos textuais, esquecendo-se de que eles estão inseridos em um domínio discursivo mais amplo. Dessa forma, sustentam-se nos pressupostos do *objetivismo abstrato*, no qual defende um ensino baseado na aprendizagem por meio de formas linguísticas. Com isso, os tipos textuais,

equivocadamente, acabam sendo compreendidos como gêneros e, além disso, usados com o intuito de ensinar o aluno apenas a escrever da ‘forma correta’, seguindo os preceitos gramaticais (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2015).

Por outro lado, é necessário que o processo de ensino não se delimite a normas ou padrões e que a escola não seja representada como o único lugar em que se aprende. Rojo (2015, p. 26) nos explica que “na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances”. Como se pode notar, existe uma boa quantidade de ações executadas por nós nos diversos espaços sociais. Por isso, Rojo (2015, p. 27, grifo da autora) ressalta que “os **gêneros de texto**, ao contrário, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida”.

Bakhtin (2003, p. 262) considera os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, assim, leva em consideração a sua historicidade, logo, “lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica [...])” (BONINI; MEURER; MOTTA-ROTH, 2005, p. 163). O que deve ser notado, de fato, são as transformações decorrentes de diferentes épocas, ou seja, não se pode pensar em regularidades ou imutabilidade (FIORIN, 2020).

As intenções de um falante se materializam nos enunciados. O desejo de se expressar faz parte de modos peculiares. Dentre diversos outros modos, apenas um é selecionado. Trata-se de uma questão de preferência (BAKHTIN, 2003).

Vale ressaltar que os sentidos dos enunciados são unidos tanto por elementos verbais quanto extraverbais. O dito sempre é acompanhado daquilo que ainda não foi dito. Nesse sentido, Bakhtin e Volóshinov DVDA (1926/1976) ratificam que:

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível.

De acordo com os autores, deixamos marcas que transpassam a forma verbal. Esses enunciados estão presentes nos gêneros que, por sua vez, se apresentam em quantidade abundante, não se podendo definir e nem limitar a sua pluralidade. Podemos

afirmar isso porque os campos em que o homem atua exercendo o seu trabalho é vasto e assim também são os gêneros (BAKHTIN, 2003).

Com isso, entende-se que os diferentes campos onde o homem exerce sua influência, e o tempo em que essas ações ocorrem, geram diversos gêneros com suas respectivas particularidades, sendo vinculadas às suas finalidades, por exemplo, religiosas. Além do mais, os gêneros não se reduzem a formas já existentes, uma vez que se inovam por meio das experiências trocadas entre os sujeitos. Para Bonini, Meurer e Motta-Roth (2005, p. 164-165), “os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas”.

Dessa forma, não estão prontos e acabados, pois a partir das relações sociais e de novas vivências ocasionadas por mudanças históricas, há o aparecimento de outros gêneros discursivos. Por esse motivo, retomamos a ideia de que são vinculados às diferentes esferas de atividades humanas. Ademais, isso explica a relativa estabilização do gênero defendida por Bakhtin, uma vez que “ao mesmo tempo em que se constituem como forças “reguladoras” para a construção, acabamento e interpretação dos enunciados, também se renovam a cada situação social de interação” (BONINI; MEURER; MOTTA-ROTH, 2005, p. 166, grifo dos autores).

Os enunciados nunca aparecem da mesma forma, pois cada ato comunicativo cria um novo enunciado. De acordo com Bakhtin (2011), a nossa fala é permeada por gêneros do discurso dos mais variados tipos, tanto falados como escritos. Embora estejamos constantemente nos expressando por meio de enunciados, nem sempre temos conhecimento teórico sobre eles ou até mesmo os desconhecemos.

Para Bakhtin (2003, p. 279):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu *conteúdo (temático)* e por seu *estilo verbal*, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua *construção composicional*. (grifos nossos).

Dessa maneira, esses três elementos são intrínsecos aos gêneros. A partir de agora, explicaremos cada um deles.

Em relação ao **conteúdo temático**, Fiorin (2020, p. 69) afirma que “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas”. A

partir dessa premissa, compreendemos que o tema é amplo, trata de um todo. No caso das cartas de amor, não se limita às relações particulares de cada caso amoroso. No caso específico das resenhas analisadas, o conteúdo referiu-se à temática de questões morfológicas e lexicais da língua.

O **estilo** “diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor [...]” (FIORIN, 2020, p. 69). Assim sendo, o estilo corresponde à seleção linguística feita ao escrever determinado gênero. Fiorin (2020) exemplifica algumas e dentre muitas variações estilísticas, podemos nos deparar com o estilo oficial, presente em requerimentos, estilo objetivo-neutro, presente em exposições científicas, estilo familiar, onde há mais traços informais e estilo íntimo, exemplificado pelas cartas de amor. Nas resenhas em análise, notamos o uso de referências anafóricas, substituições lexicais, paralelismos, sendo que cada participante realizou isso a seu modo.

Por **construção composicional** entende-se que “é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Por exemplo, sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo num espaço e numa relação de interlocução” (FIORIN, 2020, p. 69). Esse elemento representa um aspecto amplo sobre a constituição do gênero. “É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram redigidas e o nome de quem as envia e da pessoa para quem se escreve” (FIORIN, 2020, p. 69). Em relação ao nosso *corpus*, no que diz respeito às características composicionais, nem todos os resenhistas conseguiram atingir as características do gênero.

Depois de apresentadas as dimensões que constituem os gêneros do discurso, na próxima seção, discutimos a constituição do gênero resenha, considerando tais dimensões.

2.1.1 A resenha acadêmica

O gênero discursivo resenha “é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento” (DÉSIRÉE; HENDGES, 2010, p. 27). Assim, é muito solicitado pelos docentes. Geralmente, requerem a produção com base em um livro ou filme referente à disciplina que estão ministrando. Todavia, também pode ser relativa a uma exposição de pintura, CD de música ou software de computador (DÉSIRÉE; HENDGES, 2010).

Ressalvamos que a resenha fora do contexto acadêmico possui diferentes funções sociais e, por isso, não se restringe apenas a um trabalho requisitado pelo professor. Ela pode ser produzida com a finalidade de publicação em uma revista, para vender uma obra, apreciar um filme etc. Por esse motivo, pode circular em diversos sítios da internet, como também em periódicos.

O leitor de uma resenha procura informações ou aconselhamentos sobre determinada produção e isso é disponibilizado por quem escreve que, certamente, já leu e teceu suas considerações. Nesse sentido, a resenha é formada por elementos descritivos e apreciativos. Ademais, as observações feitas pelo resenhista devem coincidir tanto com o campo de conhecimento do qual o livro faz parte, quanto com outras áreas importantes para o tema (DÉSIRÉE; HENDGES, 2010).

Na universidade ou escola, Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004, p. 11) informam que, ao produzir uma resenha acadêmica, o estudante deve demonstrar “que leu e entendeu a obra e que sabe se posicionar diante do texto lido”. Nesse viés, não será suficiente apenas relatar sobre o livro, pois será necessário a construção de argumentos que refutem ou concordem com o autor. Dessa forma, pode se analisar se a obra foi, de fato compreendida e se o discente entendeu o objetivo do gênero.

Conforme Désirée e Hendges (2010, p. 28) “[...] para os alunos de letras, saber resenhar livros talvez seja uma habilidade fundamental”. A resenha possibilita o desenvolvimento de competências que poderão auxiliar no processo de escrita, pois permite maior fluidez na organização das ideias e o conhecimento pode ser aprofundado em uma determinada área.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas 6028 (2021, p. 2-3) a resenha e a recensão

4.2.1 Devem fornecer ao leitor uma ideia do documento ou objeto, analisando e descrevendo seus aspectos relevantes.

4.2.2 Devem ser compostas por uma sequência de frases concisas, sem enumeração de tópicos.

4.2.3 Devem ser elaboradas por outrem que não o autor do documento ou objeto.

4.2.4 Devem ser precedidas pela referência, quando forem publicadas separadamente do documento ou objeto.

Conforme exposto anteriormente, notamos que esse gênero textual apresenta, de início, a referência bibliográfica da obra que está sendo resenhada. Além disso, deve analisar e descrever os principais assuntos de maneira coerente, sem que haja

fragmentação de sentidos. Também é importante evidenciar que é produzida por autor distinto daquele que escreveu a obra.

Batista-Santos e Silva (2021) defendem que a produção desse gênero possui algumas características, a saber: i) referencial da obra; ii) credenciais do(a) autor (a); iii) apresentar a obra; iv) descrever a obra; v) avaliar parte da obra e (não) recomendar a obra. Devido à recorrência desses elementos, os autores elaboraram um quadro adaptando algumas perspectivas atuais para elaboração do referido gênero. Vejamos a seguir.

Quadro 1 – Características do gênero resenha

Características do gênero resenha	
1 REFERENCIAL DA OBRA	
a) referência da obra resenhada	ou
b) título da obra resenhada	
2 CREDENCIAIS DO(A) AUTOR(A)	
Passo 2 informar a formação e/ou área de atuação do(a) autor(a) da obra resenhada	
3 APRESENTAR A OBRA	
Passo 3 informar tópico geral do livro	e/ou
Passo 4 definir o público-alvo	e/ou
Passo 5 dar referência sobre o autor	e/ou
Passo 6 fazer generalizações	e/ou
Passo 7 inserir o livro na disciplina/ou curso	
4 DESCREVER A OBRA	
Passo 8 dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 9 estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 10 citar material extratextual	
5 AVALIAR PARTES DA OBRA	
Passo 11 realçar pontos específicos	
6 (NÃO) RECOMENDAR A OBRA	
Passo 12a desqualificar/recomendar o livro	ou
Passo 12b recomendar o livro apesar das falhas indicadas	

Fonte: Batista-Santos e Silva (2021, p. 12)

A primeira característica se remete ao *referencial da obra*. É neste momento que o resenhista informa o título da obra a ser resenhada, o autor, a edição, a editora, a cidade e o ano de publicação. Logo após, é recomendável expor as *credenciais do autor*. Espaço em que se discorre acerca da formação de quem escreveu o livro e também sobre seu percurso e atuação profissional.

A terceira característica é *apresentar o livro ou apresentar a obra*. De acordo com Désirée e Hendges (2010), tem o objetivo de informar o tópico geral do livro, definir o público-alvo, dar referências sobre o autor, fazer generalizações e/ou inserir o

livro na disciplina. Nesse momento, o resenhista fornece elementos acerca da obra, situando o leitor sobre o assunto/conteúdo pertencente ao livro. Assim, apresenta-se o tópico geral do livro, seu público-alvo, realiza-se generalizações etc.

Désirée e Hendges (2010) informam que o quarto elemento, *descrever o livro ou descrever a obra*, significa que o resenhista deve dar uma visão geral da organização do livro, estabelecer o tópico de cada capítulo e citar material extratextual. Nesse movimento retórico, o escritor pode fazer uma apresentação mais abrangente e usar organizadores textuais, exemplo, “no primeiro capítulo do livro”. Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004, p. 47) informam que:

Quando se escreve um texto, é importante guiar o leitor para que ele possa entender as diferentes relações que queremos estabelecer entre as ideias. Essas relações entre as ideias são dadas por palavras que “organizam” o que está sendo dito, ou seja, os organizadores textuais.

Nesse sentido, as autoras elucidam que os organizadores são responsáveis por orientar o processo de leitura, pois é por meio deles que a escrita se torna mais precisa e inteligível. Além do mais, essa estratégia de produção facilita o entendimento do leitor, evitando dubiedades.

Em relação ao quinto movimento, *avaliar as partes do livro*, as escritoras ratificam que geralmente o escritor *realça pontos específicos*. O autor da resenha destaca algum trecho e emite sua opinião concordando ou discordando com o autor da obra.

O sexto movimento, *(não) recomendar o livro*, apresenta os seguintes pontos: desqualificar/recomendar o livro ou recomendar o livro apesar das falhas indicadas. É onde o resenhista emite a sua sentença após ter lido e analisado o livro. A obra pode ser indicada sem nenhuma ressalva aos leitores ou pode ser recomendada apesar de conter algumas lacunas.

Em relação à linguagem utilizada, Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) nos esclarecem que, embora os escritores utilizem a terceira pessoa do singular, são capazes de manifestarem sua opinião, “isso garante mais veracidade ao que está sendo dito, pois não parece que é uma opinião de um resenhista, mas uma característica da própria obra” (ABREU-TARDELLI; LOUSADA; MACHADO, 2004, p. 116).

As autoras chamam a atenção para a necessidade de agir com urbanidade na produção deste gênero. É permitido julgar a obra e fazer indicações, mas é “importante seguir algumas regras de polidez, para evitar agredir o autor da obra resenhada” (ABREU-TARDELLI; LOUSADA; MACHADO, 2004, p. 116).

Para isso, é aconselhável utilizar-se de certos artifícios da língua, a saber,

1. O uso de expressões que atenuam as opiniões, como: **parece-me**.
2. O uso de alguns tempos verbais que também têm a função de atenuar o que está sendo dito, como: **futuro do pretérito**.
3. O uso de **adjetivos, substantivos** e mesmo **advérbios** para expressar a opinião do resenhista”. (ABREU-TARDELLI; LOUSADA; MACHADO, 2004, p. 116).

Dessa forma, será possível escrever um texto analítico e com traços opinativos sem descaracterizar aquele que redigiu a obra. Na seção a seguir, veremos os elementos que compõem a textualidade de um gênero. Para tanto e considerando o caráter ‘indisciplinar’ (Linguística Aplicada Indisciplinar), no qual nossa pesquisa se insere, buscamos respaldo na linguística textual, bem como em outras áreas do conhecimento.

2.1.2 Os elementos da textualidade na constituição do gênero discursivo

Um gênero possui diversos elementos que o configuram e a textualidade é um deles. Assim, um texto não é exclusivamente composto por elementos linguísticos, também é preciso considerar o seu panorama sócio-histórico. Dessa forma, Marcuschi (2020, p. 87) enfatiza que “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade”. Dessa maneira, o nicho de produção pode ser compreendido como o contexto de produção.

Assim, Antunes (2010) ratifica que todas as nossas ações desde as primeiras experiências do homem, como a tentativa de falar, já são representações de textos. Logo, desmistifica a tese de que antes de chegar ao texto, primeiramente, assimilamos palavras e frases. Nesse sentido, quando nos referimos a um texto, vamos muito além dos elementos linguísticos. Palavras e frases sem a produção de sentidos não podem ser consideradas textos. Compreendemo-lo [o texto] enquanto objeto discursivo, como unidade de significação. Com isso, não é a quantidade de linhas, por exemplo, a característica norteadora de um texto. O que o qualifica é ser entendível por parte dos interlocutores, mesmo que esteja distante de protótipos tidos como mais formais, assim, são reconhecidos como textos até mesmo as nossas interações corriqueiras, orais ou escritas (ANTUNES, 2010; MARCUSCHI, 2020). Um texto, em linhas gerais, pode ser delineado por meio das seguintes características

Primeiramente, poderíamos começar por **lembrar que recorremos a um texto quando temos alguma pretensão comunicativa e a queremos expressar** [...]. (ANTUNES, 2010, p. 30, grifos nossos).

Um segundo aspecto que deriva desse primeiro ponto é o fato de que o texto, como expressão verbal de uma **atividade social de comunicação**, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor. (ANTUNES, 2010, p. 31, grifos nossos).

Um terceiro aspecto a se considerar sumariamente diz respeito ao fato de que **o texto é caracterizado por uma orientação temática**; quer dizer, o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico que lhe dá continuidade e unidade. (ANTUNES, 2010, p. 32, grifos nossos).

Ao escrever um texto, desejamos revelar algo a alguém. Nessa perspectiva, todo diálogo deve possuir um propósito que, por sua vez, se manifesta em um gênero textual. Dessa forma, será possível que a mensagem seja compreendida e, assim, viabilize uma interação. “Compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e comunicativas” (ANTUNES, 2010, p. 31).

Com isso, entendemos que um texto não se completa sem a presença de outrem. A composição das nossas produções textuais é formada através do entrelaçamento das ideias dos interlocutores. Dessa forma, chegamos ao dialogismo bakhtiniano. As nossas ações ocorrem a partir da cooperação entre os sujeitos do discurso envolvidos na comunicação (ANTUNES, 2010; BAKHTIN, 2011). Não possuímos exclusividade naquilo que dizemos, “[...] as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, nessa perspectiva como elementos do enunciado, elas não são “neutras”, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo)” (BONINI; MEURER; MOTTA-ROTH, 2005).

“Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 2006, p. 5). Um texto passível de compreensão e sentido carrega em sua essência alguns elementos. No entanto, esclarece-se que o fato de haver uma categorização desses componentes não significa que se apresentam e cumprem suas funções de maneira isolada (MARCUSHI, 2020).

Ao observarmos as nossas diversas atuações sociais, perceberemos que o entendimento acerca dos textos ou gêneros não se dá apenas com o conhecimento

exímio da gramática da língua materna, mas sim por meio de uma mesclagem com vivências anteriores.

“Em qualquer língua e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade, ou, concretamente, um gênero de texto qualquer” (ANTUNES, 2010, p. 29). Expressamo-nos a partir do momento em que mobilizamos a textualidade, sendo que convém a cada situação comunicativa determinar de que maneira isso ocorrerá, por exemplo, a leitura de uma lista de nomes, de um livro, de um poema ou de qualquer outro gênero será feita independentemente de sua complexidade, no entanto, empregará critérios diferentes a cada gênero. Nesse sentido, a seguir explicaremos cada um deles: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade (MARCUSCHI, 2020).

A **coesão** mantém o texto com uma unidade de sentido a partir do momento em que promove a vinculação de seus itens textuais (ANTUNES, 2005). “Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante sua interpretabilidade” (ANTUNES, 2005, p. 48).

A interpretação de um texto se faz por questões que transpassam a coesão. Exige conhecimentos acerca do momento histórico de produção, época em que foi criado e até mesmo sobre quem escreveu. Contudo, existem construções textuais que não apresentam elementos coesivos, mas, ainda assim, são passíveis de entendimento (MARCUSCHI, 2020).

Isso se dá porque, segundo Marcuschi (2020, p. 104), "a coesão não é necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade". Ressaltamos que afirmar isso não é descartar a coesão, pois ela possui a sua relevância e funcionalidade no processo de construção de textos. Outrossim, o autor ao afirmar esse fato, sugere nosso olhar para outros elementos que ultrapassam os aspectos meramente linguísticos.

É importante lembrar que a inexistência de elementos coesivos de modo aparente não garante a formação de sentidos em todas as ocasiões. Observemos:

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimaniana dá conta desse fenômeno (MARCUSCHI, 2020, p. 107).

Após lermos esse enunciado, percebemos que ele não emite uma mensagem, conseqüentemente é impossível inferir qualquer tipo de conclusão. Apesar disso, as premissas que constituem cada período são inteligíveis, conseguimos compreender se lermos as frases de forma isolada, mas o nosso entendimento se extingue em certo momento, pois já não faz sentido. O texto não se desenvolve e as informações estão desorientadas (MARCUSCHI, 2020). “Em suma – e retomando o ponto da função da coesão -, quando pretendemos que os nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua continuidade [...]” (ANTUNES, 2005, p. 49). Só assim será possível que o leitor tenha compreensão daquilo que o emissor quer transmitir para que a produção escrita apresente progressão textual.

Um exemplo de ausência de coesão textual pode ser observado no seguinte trecho de uma das resenhas analisadas:

Podemos analisar que a obra ‘A palavra e a sentença: Estudo introdutório’, do autor Ronaldo de Oliveira Batista, ele introduz uma boa instrução do que é uma língua e uma análise bem clara sobre ela, em que se pretende alcançar aos leitores uma grande abertura de aprendizagem sobre a Língua” (Linhas 1-4).

O sentido do enunciado pode ser entendido com dificuldade, porém se tornaria mais claro, caso o resenhista tivesse utilizado mais elementos coesivos ou se utilizasse os recursos presentes, de acordo com as suas especificidades. Uma maneira seria explorar a repetição. Ao observar o pronome “*ele*”, linha 2, verificamos uma redundância. Além disso, não há justificativa para o uso do “*em que*”.

Agora, passaremos a examinar as relações de **coerência** existentes nos textos. Ela é responsável por proporcionar, em sua integralidade, a lógica de entendimento (MARCUSCHI, 2020). Observemos o poema a seguir:

Subi a porta e fechei a escada
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz

Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...
(AUTOR ANÔNIMO *apud* ANTUNES, 2005, p. 174).

Ao analisarmos as orações separadamente, notamos que não produzem uma compreensão lógica. No primeiro verso, “Subi a porta e fechei a escada”, as palavras estão invertidas, uma vez que seria mais óbvio utilizar “Subi a escada e fechei a porta”.

O mesmo o ocorre no segundo verso “Tirei minhas orações e recitei meus sapatos”, a lógica seria “Tirei meus sapatos e recitei minhas orações”.

No entanto, ao lermos o texto, notamos que a mensagem transmitida mostra precisão. A segunda estrofe “Tudo porque ele me deu um beijo de boa noite” denuncia o motivo da desorganização das palavras. Trata-se da representação de pessoas que estão apaixonadas. Nesse estado, os sujeitos, geralmente, tendem a trocar o real sentido das coisas e exatamente por isso o autor do poema o escreveu dessa forma.

De acordo com Antunes (2005, p. 175), “[...] o texto em análise é coerente, faz sentido. Não pela linearidade de sua composição, nem pela padronização de sua sequência”. Com isso, entende-se que, apesar de o texto não seguir um protótipo comunicativo, ao lê-lo por completo abstraímos a sua significação, ou seja, apresenta-se de forma coerente.

Assim como comentamos sobre a coesão, “[...] a coerência do texto é: linguística, mas é, também contextual, extralinguística, pragmática, enfim, no sentido de que depende de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua” (ANTUNES, 2005, p. 176). Sendo assim, não é a forma em que a língua se dispõe que dirá se há sentido ou não, mas sim um conjunto de fatores. É preciso analisar o destinatário da mensagem, o contexto de sua produção, por exemplo. A partir disso, será definida a linguagem a ser utilizada e o gênero.

Eis um exemplo de incoerência encontrada em uma das resenhas produzidas pelos participantes desta pesquisa: “*Na página 70 (setenta) assedia a criação de um quadro de definições*” (Linhas 40 e 41). No fragmento, notamos que a palavra ‘assedia’ não atribui nenhuma relação lógica ao texto, mesmo se lermos analisando-se o contexto.

Outro elemento da textualidade é a **intencionalidade**. Ela se refere ao modo de produzir um texto em que o autor possui um objetivo a ser alcançando, ou seja, o que é escrito deve ser identificado e interpretado pelo interlocutor. Isso porque o texto possui uma intenção. No gênero em análise, os participantes seguem um modelo de resenha e demonstram certa intencionalidade que é o fato de os leitores o compreenderem.

Já a “**aceitabilidade** diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo” (MARCUSCHI, 2020, p. 127). Nesse sentido, exige a anuência do ouvinte, é necessário que aquele que ouve/lê esteja de acordo com o que foi escrito e, além disso, o texto precisa ser claro compreensível. Isso é perceptível nas produções de Guimarães Rosa, pois mesmo que

possuam desvios linguísticos, são aceitos pelos seus leitores (MARCUSCHI, 2020). Ao observamos o corpus, em sua grande maioria, há o princípio da aceitabilidade, pois englobam as características de uma resenha.

Com relação à **situacionalidade**, “refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre” (BEAUGRANDE, 1997, p. 15; apud MARCUSCHI, 2020, p. 128). Esse preceito considera que cada momento comunicativo levará a existência de gêneros diferentes. Para melhor esclarecer esse conceito, analisemos o telefonema, sabe-se que é necessário o cumprimento de certo protocolos, tais como, as saudações, comentário sobre algum assunto, dentre outras ações. No entanto, isso não se repete em uma ata, pois possui outras regras e características (MARCUSCHI, 2020). Os textos em análise estão ajustados ao contexto acadêmico. Portanto, faz-se presente o elemento situacionalidade.

A **intertextualidade**, penúltimo critério que explicitaremos, realiza-se quando em uma produção textual há a presença de um ou mais textos já existentes (ANTUNES, 2005). No entanto, estudiosos partilham da ideia de que todo texto estabelece relações com outros textos, haja vista que as obras comunicam entre si, inexistindo por si só (MARCUSCHI, 2020). Observamos que os textos em análise não realizam a intertextualidade, pois se restringem ao conteúdo do livro, sem incluir informações de outras obras.

O último critério, a **informatividade**, de acordo com Marcuschi (2020, p. 132) se refere “ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”. Ao ler um texto, espera-se abduzir uma certa ideia ou sentido acerca de um dado tema ou conteúdo, encontrando-se a informatividade. Nesse quesito, os textos apresentam um grau elevado de informatividade tendo em vista que trazem explicações sobre uma temática específica.

Ao considerarmos os elementos constituintes da textualidade, bem como que estes possibilitam a progressão textual no gênero resenha, na seção seguinte, abordaremos a concepção de autoria, uma vez que essa concepção é materializada por tais elementos.

2.1.3 A autoria em produções escritas

De acordo com Bronckart (2009), o autor é incumbido pela organização do seu texto. Todavia, encarrega-se de operar com o gênero, conforme o propósito destinado e, a partir disso, utiliza os recursos condizentes à sua manifestação enunciativa. Desse modo, é importante destacar que, conforme o estudioso, o ato de se expressar, apesar de partir de um sujeito específico e social, comunga dizeres de outros indivíduos, ou seja, outras vozes sociais (BAKHTIN, 2013).

Nesse sentido, percebemos que há uma inter-relação com a performance de terceiros, ou seja, na produção escrita a voz do ‘outro’ entra ‘em cena’ para legitimar e respaldar a voz do ‘eu’. Ainda, significa dizer que a autoria de um texto, por exemplo, contém valores não somente de quem escreve porque carrega traços de outras situações comunicativas.

Quando empreende uma ação de linguagem, o autor, mobiliza do vasto conjunto de conhecimentos de que é a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao seu conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções, motivos) (BRONCKART, 2009, p. 321).

Assim, quem escreve leva em consideração as circunstâncias das quais faz parte, utilizando-se de um tema e também de seu entendimento. No entanto, há sempre uma interligação com outros discursos, “quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros [...]” (BRONCKART, 2009, p. 321).

Dessa maneira, aquele que se designa escritor, responsável pelo texto, utiliza-se de mecanismos linguísticos situados no seu próprio contexto. “A ação empreendida pelo autor é uma ação de linguagem, no sentido de que explora os recursos da língua natural em uso no grupo em que esse autor se inscreve” (BRONCKART, 2009, p. 321).

É autor aquele que emana em seus escritos o seu posicionamento, as suas ideias e impressões acerca de algo.

O eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos (FARACO, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a escrita parte das nossas concepções acerca do mundo, da valoração que atribuímos às coisas. No entanto, não somos os “donos” daquilo que foi dito ou escrito, tendo em vista que conforme Brait (2020, p, 49) “[...] o escritor encontra seu tema sempre já envolto em uma aura heteroglóssica constituída pela consciência social e vai, basicamente, se orientar de forma responsiva nessa aura”. Enfatizamos que ao observar a corpora desta dissertação, as resenhas, podemos notar que os participantes adotaram certo posicionamento. Nessa linha de pensamento, Bakhtin afirma que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma **ativa posição responsiva**: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] A **compreensão passiva** do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena. [...] É claro que nem sempre ocorre imediatamente a resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas, isto por assim dizer, é uma **compreensão responsiva de efeito retardado**: cedo ou tarde o que ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2011, p. 271-272, *grifos nossos*).

Nesse sentido, a compreensão responsiva pode ocorrer de três formas: ativa, passiva e silenciosa. Na primeira, o indivíduo atua como um respondente imediato, ou seja, anui ou refuta acerca daquilo que leu, emitindo sua resposta de acordo com o propósito. Já na segunda forma de responsividade, o entendimento sobre o que foi lido ou ouvido e a reação sobre isso precisa de um certo tempo para ocorrer. Conforme Silva e Striquer (2015, p. 4)¹, diz-se que é passiva quando “o interlocutor produz uma resposta, o que não significa que houve compreensão do enunciado proferido por outro, ele apenas executou o que lhe é imposto”. Já a de efeito retardado necessita de tempo considerável para emitir uma resposta. Em outro momento, ou melhor, em outra situação comunicativa se estabelecerá uma conexão e o ouvinte irá emitir uma reação.

Nas resenhas em análise, a responsividade nos remete à autoria. Os participantes que comentam e deixam suas convicções no decorrer do texto utilizam-se da

¹ Estudo realizado por Silva e Striquer (2015) no International Congress of Critical Applied Linguistics (ICCAL), em 2015.

responsividade ativa, pois são capazes de concordar/discordar do autor do texto fonte e, além disso, dizer o porquê.

Ao produzir uma resenha acadêmica, as impressões sobre o que foi lido no texto fonte serão registradas no processo de retextualização. No caso do gênero em questão, resenha, é necessário levar em consideração as suas características composicionais e as normas da ABNT, realizando as citações da forma correta, de forma a não fazer uso do plágio.

Autorar, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglóssica: é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras (FARACO, 2009, p. 87).

A seguir, discutiremos acerca dos verbos de dizer e suas concepções, como forma de demarcar a autoria nas produções escritas.

2.1.4 O uso dos ‘verbos de dizer’ em resenhas acadêmicas

Nesta seção, refletiremos sobre o papel dos verbos de dizer e suas implicações no gênero resenha acadêmica. Conforme Motta-Roth e Hendges (2004), esses verbos permitem a formação do ponto de vista do autor e, conseqüentemente, indicam o seu nível de concordância ou não em relação à obra. Eis a forma como podem se apresentar:

1. com o nome do autor na posição de sujeito: **coelho (2000) mostra** que o desenvolvimento sustentável é eficiente.
 2. com o nome do autor como agente da passiva, com o uso de por: Esse modelo **foi desenvolvido por Coelho (2000)**.
 3. com um termo generalizado, como por exemplo, pesquisadores, autores (depois da afirmação generalizada, normalmente o escritor passa a citar autores que sustentem a afirmação): **vários estudos** na literatura **usam** modelos similares. Coelho (2000), por exemplo, elaborou...
 4. com termos que substituem o agente pelo processo ou produto, como, por exemplo, metodologia, resultados, conclusões: **os resultados indicam** que o modelo é eficaz (Coelho, 2000).
- (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2004, p. 60, grifos das autoras).

Analisaremos, agora, cada um dos usos. Na primeira situação, o autor ocupa uma posição de sujeito, logo desempenha um papel ativo naquele dizer. Na segunda situação, ocorre o inverso, pois o autor atua como paciente, ou seja, há o uso do agente da passiva. Já no terceiro uso, há a inserção de diversas pesquisas que contribuem para o estudo. E na última situação, há o uso de expressões como: resultados, metodologia, dentre outros.

Ainda conforme as autoras, esses empregos dos verbos de citação contribuem para a formação da revisão teórica de um trabalho científico.

Citação Condicional

(Ainda) No entendimento de/De acordo com/Segundo/Para Novaes (1998), X é/consiste em...

Citação indireta

Uma crítica nesse sentido é feita por Pierce (1992, p. 686-687)...

Isto está de acordo com o que foi citado por Gonzales (1981, 1984)

Citação direta

Dodson (1975)

apresenta/argumenta/postula/defende/coloca/afirma/relata/cita que...

Westoll (1990) se refere a dois tipos de... X e Y/descreve X em termos de X e Y...

(MOTTA-ROTH; HENDGES, 2004, p. 60, grifos das autoras).

As teorias afirmam que esses verbos, seguindo alguns parâmetros, são verbos de atividade experimental, verbos de atividade discursiva e verbos de atividade cognitiva, conforme observamos a seguir:

Quadro 2 – Verbos de citação

VERBOS DE ATIVIDADE EXPERIMENTAL
Verbos de procedimento: são verbos que você pode relatar métodos ou procedimentos usados em pesquisas prévias: <i>categorizar, conduzir, correlacionar, comparar, completar, avaliar, usar, examinar, estudar, analisar, investigar...</i>
Verbos de resultado: são verbos que você pode usar para relatar resultados de pesquisas prévias e se dividem em dois grupos: Verbos de objetividade: se você quiser reportar resultados de pesquisas prévias de forma mais neutra, pode usar os verbos de objetividade, pois não fornecem indicações explícitas da sua reação ou do efeito que as afirmações do autor citado provocam em você: <i>encontrar, observar, obter.</i> Verbos de efeito: ao usar os verbos de efeito, você estará mostrando que foi convencido pelos resultados encontrados em estudos prévios: <i>mostram, demonstram, estabelecem, revelar.</i>
VERBOS DE ATIVIDADE DISCURSIVA
Verbos de qualificação: são verbos que você pode usar para citar limitações ou restrições apontadas por autores de pesquisas prévias, indicando a necessidade de maior investigação sobre o tema: levantar a questão, chamar a atenção para X. Ex.: Coelho (2000) chama a atenção para as variações apresentadas pelas três regiões do país.
Verbos de incerteza: Verbos pré-experimento: são verbos que você pode usar para tirar conclusões ou fazer afirmações a partir de pesquisas prévias: <i>sugerir, indicar.</i>
Verbos de incerteza: Verbos pré-experimento: são verbos que você pode usar para tirar conclusões ou fazer afirmações a partir de pesquisas prévias: <i>sugerir, indicar.</i>
VERBOS DE ATIVIDADE COGNITIVA
Os verbos de atividade cognitiva, como sugere o próprio nome, estão associados a atividades mentais experimentadas pelos autores das pesquisas prévias e são <i>acreditar, considerar, ponderar, pensar, entender, reconhecer.</i>

Fonte: (THOMAS & HAWES (1994) apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 2004).

Como vimos, esses verbos são responsáveis por direcionar o pensamento do autor. Dessa forma, por meio deles, o resenhista organiza o seu texto e proporciona clareza e intencionalidade ao texto.

3 LETRAMENTO ACADÊMICO: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Antes de evidenciarmos o letramento acadêmico, discorreremos um pouco acerca dos modelos de letramento elaborados por Lea e Street (2014): um chamado de *autônomo* e outro, *ideológico*. Tais modelos norteiam as práticas de leitura e escrita nos múltiplos contextos de uso. No primeiro, há uma separação da realidade social. Utiliza-se de regras e considera-se o sujeito como passivo no processo de construção do conhecimento. Também pode se dizer que o letramento autônomo sobrepõe às práticas escritas sob as orais.

No segundo modelo, há a concepção de que se deve trabalhar o letramento com base em práticas e eventos de letramento. Entende-se que não existe um único letramento e as relações entre os indivíduos ocorrem com a instituição social. Nesse sentido, os Novos Estudos do Letramento surgiram com um viés social, protagonizam o modelo ideológico com base no método etnográfico (STREET, 2014). Os NEL rompem com a concepção autônoma de letramento, ou seja, rompe com a concepção que a língua é um fenômeno neutro e separada dos sujeitos que a utiliza.

Assim, inseridos no modelo alternativo de letramento, modelo ideológico, Lea e Street, ao analisarem as práticas que envolvem a academia, propõem três modelos de letramentos que mediam as práticas que envolvem a escrita: i) o *modelo de habilidades de estudo*; ii) o *modelo de socialização acadêmica*; e iii) o modelo de letramentos acadêmicos. O *modelo de habilidades de estudo* centra-se na ideia de que os saberes permanecem os mesmos inobstante à mudança de ambiente. Por conseguinte, isso é resultado de uma mentalidade que considera a aprendizagem da escrita fundamentada em preceitos lógicos, ou seja, leva em conta apenas a exterioridade linguística. Nesse modelo, acredita-se que dominar a estrutura linguística (regras) de determinado gênero é fundamental para apropriação dele.

Por outro lado, o modelo de *socialização acadêmica* “supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Em virtude disso, seria suficiente familiarizar-se com os arquétipos que circulam no meio universitário e, assim, os alunos aprenderiam determinado gênero, por exemplo.

O último modelo dos letramentos acadêmicos vai mais além, “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a

natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014). Logo, essa proposta analisa que questões hegemônicas estão atravessadas no contexto de aprendizagem. Assim sendo, pondera também quesitos societários, estuda o indivíduo inserido em um contexto que, por sua vez, é permeado por diversas forças.

Nesse sentido, estudiosos recomendam que esse último modelo deve ser trabalhado por meio de projetos (LILLIS, 2003; LEA, 2004 *apud* LEA; STREET, 2014). Essas ações subsidiam a formação e desenvolvimento acadêmico, haja vista que os ingressantes na universidade, muitas vezes, não estão habituados a gêneros próprios da academia. Fato que pode ser mais evidenciado quando se trata de alunos com menos acesso a eventos e práticas de letramento (LEA; STREET, 2014).

Para Costa e Silva (2011, p. 12) “A leitura e a escrita como práticas sociais emergem gêneros de acordo com a necessidade dos grupos sociais e das práticas de letramento que as envolvem”. Nesse sentido, a Universidade possui suas exigências peculiares guiadas por gêneros discursivos (COSTA; SILVA, 2011). Compreende-se que as práticas sociais nesse âmbito são diferentes das exigidas em outras etapas da educação e, por isso, possuem outras configurações.

Nesse processo de letramento acadêmico é preciso, também, se considerar o desempenho dos alunos antes de ingressarem na Universidade, sobretudo, nas atividades de leitura e escrita ao longo do processo de escolarização básica. É necessário, então, que se conheça em primeiro lugar o perfil de letramento desses alunos ingressantes e suas relações com as atividades de leitura e de escrita, seus hábitos, sua formação escolar. Enfim, reconhecer sua história de “pré-letramento acadêmico”, para analisar como se dá sua constituição letrada ao longo de sua formação profissional. (COSTA; SILVA, 2011, p. 9).

Os ingressantes no Ensino Superior não chegam à Universidade ‘vazios’. Certamente carregam algumas experiências, mas o que ocorre é que estas são diferentes do meio acadêmico. Isso não quer dizer que sejam inválidas, apenas possuem outros paradigmas. Com relação a isso, Street (2014) argumenta que as políticas públicas contemporâneas em Educação ainda consideram que os *déficits* de aprendizagem relacionados à leitura e escrita, por exemplo, são meramente produtos de um processo escolar defeituoso e que esse fator é determinante para avaliar os estudantes e classificá-los em letrados ou não. Agindo dessa forma, estão rejeitando as experiências agregadas aos sujeitos durante seu processo de formação, tais como os conhecimentos culturais e do senso comum.

Em uma pesquisa feita por Marinho (2010), com alunos do curso de Pedagogia, o pesquisador analisa depoimentos de estudantes do referido curso. Neste trecho, uma discente relata que, ao chegar à academia, teve contato com autores como Marshall Berman, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu e Carlos Lerene, que, por sua vez, demandam mais experiências. Sendo ingressante, encontrou dificuldade para compreender a temática. Eis o fragmento na íntegra

A entrada na universidade foi, portanto, muito difícil, principalmente em relação à leitura de textos específicos de sociologia, política e psicologia, em que li autores como Marshall Berman, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu e Carlos Lerena, sendo este último em espanhol. Possuo grande dificuldade de interpretação de textos acadêmicos, acredito que principalmente pela utilização nesses textos de termos técnicos e vocabulário muito rebuscado. Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li (Depoimento aluna Pedagogia, 2008, grifos meus). (MARINHO, 2010).

Conforme elucidado pela própria aluna, depreendemos que a interpretação desses textos ultrapassa uma leitura superficial, haja vista que exige a mobilização de saberes que circulam em textos próprios desse ambiente. A aluna também questiona, segundo Marinho (2010), o fato de ter que questionar acerca do que os autores escrevem, que, para a estudante é algo difícil de ser feito.

Com intuito de prover melhorias nesse sentido, é perceptível o empenho de professores e universidades com a instituição de técnicas a fim de contribuir com o desempenho desses discentes no campo da escrita (MARILDES, 2010). Nesse sentido, citamos um programa executado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), o PADI (Programa de Apoio ao Discente Ingressante). Conforme Batista-Santos (2018, p. 110):

É um programa de tutoria criado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de auxiliar os estudantes ingressantes que estejam matriculados no primeiro e/ou segundo período (s) e aqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares.

O projeto foi submetido à área de Língua Portuguesa, e a proposta submetida contemplava os gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica. Conforme esperado, o projeto foi aprovado, possibilitando a seleção de monitores para atuarem no programa e formarem o grupo focal da pesquisa.

O PADI exemplifica o Letramento Acadêmico, pois subsidia as práticas letradas, de forma a auxiliar os ingressantes em suas dificuldades. O programa oferece recursos

didáticos aos estudantes, impulsionando-os a seguirem os estudos sem interrupções. Elencaremos a seguir alguns dos seus objetivos:

- I. ampliar o atendimento aos alunos ingressantes na Instituição proporcionando-lhes suporte didático, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação;
- II. propiciar ao tutor discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar a convivência com outras pessoas do meio universitário;
- III. contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UFT;
- IV. promover a democratização do ensino superior, com excelência.²

Ao promover essas ações, o Programa de Apoio ao Discente Ingressante qualifica a formação dos ingressantes, capacitando-os e estimulando-os a continuarem no curso, evitando, assim, muitas desistências e lacunas no trajeto formativo.

Outro exemplo é o Curso de Extensão por meio do qual foi possível extrair os dados desta pesquisa: “Produção textual na Universidade: a reescrita como instrumento potencializador do desenvolvimento da competência escritora” (BATISTA-SANTOS, 2021). Como palestrante, notei que foi uma oportunidade para que os estudantes se familiarizassem com os gêneros acadêmicos. O estudante teve acesso da parte teórica à prática com o acompanhamento da coordenadora do curso e dos ministrantes. Além disso, as produções dos discentes foram corrigidas e, quando necessário, reescritas até três vezes.

3.1 A escrita na esfera acadêmica

Estudar a escrita na universidade é de extrema relevância social. Conforme Assis e Komesu (2019), essa abordagem do desenvolvimento de práticas e eventos de letramento nas instituições são cruciais para o progresso na vida profissional e social de um indivíduo como forma, por exemplo, de possibilitar salários mais justos e valorizados. Mas, muito além disso, também é capaz de viabilizar a tomada de decisões de forma significativa. Acerca disso, Assis e Komesu (2019, p. 9) ratificam que:

Práticas sociais de escrita acadêmica devem (deveriam) permitir aos sujeitos da linguagem oportunidades de uma reflexão crítica (responsiva) sobre o próprio processo da produção escrita na relação com aquele que escreve;

² <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/padi>

aquele que demanda a realização da atividade verbal, de maneira empírica e imediata; aquele que demanda a realização da atividade verbal, do ponto de vista de uma formulação curricular e disciplinar institucional, de ordem histórica; aquele que lê/lerá a produção escrita em contexto outro, quando da projeção do universitário como (futuro) profissional; mas também na relação com os objetos discursivos de que esses sujeitos são constituídos, (e)feitos.

Assim, surge a figura do sujeito social e proficiente, aquele capaz de se responsabilizar pelo seu processo de escrita. Esse processo é, na maioria, permeado por concepções equivocadas voltadas ao fato de que os alunos ao adentrarem o Ensino Superior devem dominar, previamente, as práticas languageiras que circulam na referida modalidade de ensino (BATISTA-SANTOS, 2017).

Na busca de rompimento com concepções como essas, Lea e Street (1998) nos possibilitam refletir sobre as ‘dimensões escondidas’ na produção textual, discutindo os três modelos de letramento, como vimos anteriormente: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos. O primeiro modelo se preocupa com a escrita sob preceitos formais da língua, delinea-se nas questões estruturais, aquelas ligadas à aquisição de regras e normas gramaticais. O segundo modelo, da socialização acadêmica, preconiza que o estudante deve estar inserido em ambientes que contenham uma diversidade de gêneros acadêmicos.

O terceiro modelo, dos letramentos acadêmicos, transpassa a concepção dos dois anteriores, pois considera que apenas o domínio ou a socialização não são suficientes para que a aprendizagem seja significativa. Dessa forma, a escrita é entendida como prática social em que se considera a existência de poderes hegemônicos, construção de discursos e identidades de forma implícita.

A academia possui uma diversidade de gêneros textuais. Com relação a esse ensino-aprendizagem, Bezerra (2017, p. 84) afirma que:

[...] os gêneros textuais são os instrumentos de que os sujeitos fazem uso em um dado momento e ambiente, e o letramento corresponde aos saberes de como usá-los de maneira significativa no referido momento e ambiente. Logo, é presumível que, para que os estudantes se insiram nas práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos, o Letramento Acadêmico, nenhum espaço será melhor do que a própria universidade.

Diante disso, Bronckart (2006) destaca que os gêneros são produtos das decisões tomadas. Eles se firmam de acordo com a sua utilização. Surgem de construções sociodiscursivas referentes ao local onde se estabelece a comunicação. Nesse viés, os

gêneros são alvos de mudanças, uma vez que sofrem transformações com o passar do tempo.

O gênero delimita as escolhas discursivas e as configurações textuais. Não se permite produções ‘despadronizadas’. Um cardápio, uma nota de aula, um artigo científico ou um anúncio de restaurante, cada um deles, devem possuir um conjunto de atributos que os diferencie e os façam serem pertencentes àquele gênero. Devem contemplar as formalidades exigidas para a sua composição. Por exemplo, o fato de escolher o anúncio de um restaurante, já é o resultado de um discurso, materializado por um texto com as devidas configurações pertencentes ao gênero (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros textuais/discursivos, conforme Marcuschi (2008), podem ser representados na modalidade escrita ou oral, como, por exemplo, carta pessoal, telefonema, resenha, piada. São textos recorrentes no dia a dia das pessoas e possuem arquétipos fixados por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos exercidos por forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008). Ainda, segundo o autor, são atividades discursivas construídas socialmente que se estabilizam com o objetivo de exercerem influência com relação ao controle social e, até mesmo, o exercício do poder. Para Marcuschi (2008, p. 162), os gêneros dão "legitimidade ao nosso discurso [...] gêneros tais como os ensaios, as teses, [...], assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência”.

Nesse sentido, Koch e Elias (2018) ratificam que os falantes ou ouvintes ao longo do tempo desenvolvem uma competência metagenérica, ou seja, compreendem os gêneros textuais, bem como os seus elementos constituintes, tais como a sua função e caracterização. E é isso que nos permite escolher determinado gênero de acordo com a situação comunicativa. Assim, ainda segundo a autora, desenvolvemos a capacidade metatextual a partir do momento em que somos capazes de formular textos.

No que diz respeito ao gênero resenha, pode se dizer que há uso da subjetividade, pois o autor do texto exprime suas ideias (ABREU-TARDELLI, LOUSADA, MACHADO, 2004). "[...]no caso do resumo, a resenha é um texto sobre outro texto, de outro autor" (ABREU-TARDELLI, LOUSADA, MACHADO, 2014, p. 55). Nesta senda, as reflexões emitidas pelo resenhista não devem se desviar daquelas presentes no texto fonte. Ainda conforme as autoras, outro aspecto da resenha é a presença de conectivos. Eles são responsáveis por estruturar as ideias do texto e orientar a leitura.

No que se refere à organização linguístico-discursiva, a resenha apresenta mecanismos de textualização (conexão e segmentação das partes do texto, coesão nominal e verbal); os mecanismos enunciativos (de inserção de vozes); as modalizações e as escolhas lexicais" (LIMA-SILVA, 2011, p.4). Há coesão nominal quando o nome do autor é trocado por expressões que fazem referência, adição de parte do nome ou do nome completo. Ainda conforme a autora, nota-se a presença dos elementos enunciativos quando o resenhista se utiliza de expressões que retomam as ideias do texto fonte.

3.2 As dimensões escondidas e o ensino da escrita como fenômeno social

Como dito anteriormente, a constituição do gênero resenha é permeada por dimensões linguístico-discursivas. A apropriação de tais dimensões é fundamental para que o sujeito desenvolva o letramento acadêmico de maneira progressiva e crítica. Sobre esses aspectos, Street (2010) realizou um estudo com seus alunos durante a ministração das disciplinas intituladas *Letramento e Linguagem e Poder* na Universidade da Pensilvânia. O intuito era ir além dos quesitos paradigmáticos e observar o que havia por trás do processo de escrita. Dessa forma, Street (2010, p. 2) afirma que “estava especialmente interessado nos critérios escondidos que são utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos”. Detalhes que, em sua maioria, não são percebidos ou são ignorados.

Pensando nisso, o estudioso pretendia averiguar o que se almejava naquela escrita, sem rotular o texto como adequado ou não. Dessa forma, Street (2010, p. 5) constatou que:

Os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas por Lea e Street indicaram lacunas na forma como alunos e professores compreendem os requisitos da produção textual, fornecendo indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento.

Conforme ratifica o autor, a dificuldade de entendimento ocorreu “no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento” (STREET, 2010, p. 5), não estava pautada em condições meramente linguísticas. Assim, as dimensões escondidas foram organizadas em seis, a saber: enquadramento, contribuição/para quê,

voz do autor, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura. Na tabela a seguir apresentaremos um resumo sobre cada uma delas.

O *enquadramento* se refere ao gênero a ser trabalhado. Para isso, antes da produção é preciso levar em conta quem fará as leituras e onde seria disponibilizado aquele texto. Nesse sentido, Street (2010, p. 9) ratifica que almejava “ter uma visão mais ampla, simplesmente indagando em que instituição de ensino a tarefa seria realizada e quem seriam os leitores”. Voltando para o curso de extensão direcionado ao gênero resenha, explicamos e discutimos conceitos que ultrapassam o comando “façam uma resenha sobre tal livro”, pois provocamos os estudantes de forma a fazê-los pensar, inicialmente, sobre o que é um gênero, condições de textualidade, onde a resenha circula, dentre outros aspectos. Fizemos as seguintes perguntas: “Para vocês, o que é o gênero textual resenha?”; “Em que locais/veículos a resenha circula?”; “Quem são os autores de uma resenha?”; “Qual é o papel social deste gênero?”.

Com relação à dimensão *contribuição*, faz referência ao modo que determinada pesquisa irá colaborar em um campo de conhecimento, por exemplo. Quais são as vantagens que o trabalho poderá oferecer. Conforme Street (2010, p. 14) esta “subdivisão foi considerada particularmente útil por alguns alunos; não apenas ‘Para quê?’, mas como esta pergunta pode (e deve) ser aplicada a diversos níveis e áreas”. Dessa forma, os alunos foram um pouco mais além e se interessaram em explicar os possíveis modos de colocar a pesquisa em prática.

A *Voz do autor* trata da identidade do escritor, ou seja, é o momento em que o autor se posiciona no texto para que o texto não se torne uma mera abstração de dados analisados isoladamente. Já *‘Ponto de vista’* diz respeito à forma como a escrita é conduzida, partindo das convicções do sujeito que escreve, ou seja, nessa dimensão, o resenhista deixa alguns de seus traços no texto. Dessa maneira, o modo como o pesquisador escreve e analisa os dados, por exemplo, podem estar escondidos.

As *Marcas linguísticas* são expressas por meio da repetição, recurso que poderia ser caracterizado como dispensável. No entanto, nessas situações esse fenômeno contribui para o entendimento do assunto, tornando-o mais claro diante de outros de difícil compreensão. Nas resenhas, objeto de nossa investigação, seu uso facilita o processo de escrita, ou seja, demonstra apropriação do conteúdo. Street (2010, p.19) ratifica que “essas repetições lexicais e discursivas oferecem ao leitor marcas linguísticas através do texto, que se entrelaçam com ideias e argumentos complexos”. Ao observarmos as resenhas, por exemplo, notamos a repetição da palavra “seção” ou

do termo “No primeiro/segundo parágrafo”, expressões essenciais para a progressão e clareza das ideias.

Já a *Estrutura* faz referência ao que contém nas normas acadêmicas, pois já estão prontas e devem ser seguidas pelos estudantes. No entanto, não precisam possuir a mesma nomenclatura do manual, pois, assim, há o risco de uma monotonia ou limitação do trabalho. Por isso, é recomendável desenvolver um título de forma a envolver a própria área de estudo (STREET, 2010). Na metodologia desta pesquisa, por exemplo, em vez de utilizamos o título convencional, intitulamos a referida seção da seguinte forma “Desenho metodológico: o caminho percorrido”, como veremos no capítulo a seguir.

4 DESENHO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO

Depois de ter discutido a base teórica que fundamenta nossa pesquisa, neste capítulo, abordamos o percurso metodológico usado para a realização da pesquisa. Para isso, dividimos em quatro subseções: caracterização da pesquisa, em que tratamos da área de inserção deste estudo, a Linguística Aplicada; a pesquisa qualitativa-interpretativista, na qual discutimos sobre o modo de interpretação dos dados; contexto da pesquisa, em que apresentamos o local de estudo, um pouco sobre os participantes etc; procedimento para coleta de dados e procedimento para análise dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Pensar em pesquisas na área da Linguística Aplicada implica observar a história que constitui os sujeitos, com isso é necessário compreender o cenário social, político e histórico que perpassa a vida em sociedade (MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, devemos refletir acerca de uma Linguística Aplicada Ideológica, em que o imbricamento entre os saberes e o ato político torna-se basilar. Dessa maneira, esse campo de estudo necessita desenvolver métodos que considerem tanto os aspectos individuais, quanto os aspectos coletivos como sendo essenciais aos assuntos referentes à linguagem (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2002 apud MOITA LOPES, 2006).

Grandes transformações têm repercutido na contemporaneidade, fato este que convida estudiosos a repensarem teorias e modos de fazer Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Assim, é relevante tratar de aspectos identitários e de sua inter-relação com a globalização, fenômeno também conhecido como modernidade tardia.

As sociedades modernas são marcadas por um fenômeno chamado de “deslocamento” (ERNEST LACLAU, 1990 *apud* HALL, 2006). Com isso, seria um equívoco afirmar que a sociedade é homogênea e, por isso, desenvolve-se. Pelo contrário, a evolução tem influência de forças externas, discrepantes entre si e, com isso, surge uma diversidade de formas de pensar e agir, caracterizando, assim, diferentes posições identitárias. Todavia, essas disparidades são bem coordenadas, mas não em sua totalidade. É exatamente essa forma de estruturação que constitui as organizações sociais e permite a existência de mudanças (HALL, 2006).

Esse adendo é fundamental para a pesquisa em Linguística Aplicada, pois estamos lidando com indivíduos pertencentes a grupos sociais e constituintes de identidades diferentes a depender do que acredita e defende. E, por isso, devemos levar em conta o deslocamento de forma profícua. Para (LACLAU, 1990 *apud* MOITA LOPES, 2006) “o deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre possibilidades de novas articulações: a criação de novas identidades...”.

Não estamos mais diante de sujeitos inertes a questionamentos ou que creem em apenas um ponto de vista, haja vista que “as transformações associadas à modernidade libertaram os indivíduos de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Por conseguinte, a produção de conhecimento também tem sido confrontada. Antes, questões relacionadas ao gênero, classe ou quaisquer outros elementos que fazem parte da constituição de um indivíduo eram desconsideradas (MOITA LOPES, 2006). Assim, a Linguística Aplicada necessita vincular-se às ciências sociais para que viabilize meios de intervir na sociedade de forma a observar suas reais necessidades e, dessa maneira, expandir novos horizontes (SIGNORINI, 1998B *apud* MOITA LOPES, 2006).

As teorias pós-modernas não admitem uma Linguística Aplicada na perspectiva autônoma, como ocorria na época moderna. Havia o dito “vácuo social”. Nesse sentido, as pesquisas dissociavam o sujeito de suas experiências passadas. Além disso, acreditava-se em verdades universais e desconsiderava-se a influência do poder hegemônico na sociedade (MOITA LOPES, 2006).

Segundo Paschoal e Celani (1992), mesmo nos tempos atuais há resistência quando o assunto é conceituar a Linguística Aplicada (LA). Historicamente, essa área é formada por um caminho de diversos contratempos e obstáculos. Em 1946, a LA. constava na grade da Universidade de Michigan. Somente em 1964 surge a *Association of Applied Linguistics (AILA)* e dois anos mais tarde, a *British Association of Applied Linguistics (BALL)*. A *American Association of Applied Linguistics* só surge em 1977, 10 anos depois da BALL, isso ocorreu depois do encontro em Miami denominado TESOL (*Teachers of English to Speakers of other Languages*).

Três anos antes, em 1973, já havia indício de formação desse campo de pesquisa através da conferência da TESOL e da *Linguistic of America (LSA)*. Acontece que

mesmo após debates e estudos sobre a área, ainda havia insegurança sobre sua criação. Um exemplo disso foi a proposta de que a LSA possuísse uma repartição na LA a fim de verificar parâmetros de qualidade. Entretanto, essa ideia não foi aceita. Como podemos notar, a trajetória da LA não foi retilínea. O mesmo ocorreu no Brasil, onde foi criada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (1990), em junho de 1990. Isso aconteceu 20 anos depois do primeiro Programa de Estudos de Pós-Graduandos em Linguística Aplicada, em 1970. Esse programa teve como local a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Com isso, tem-se um marco significativo da área no país. Há reconhecimento de linguistas aplicados brasileiros por diversos outros linguistas aplicados. Além disso, há uma crescente demanda deste campo em programas de Pós-Graduação (PASCHOAL e CELANI, 1992).

A grande evolução da LA, tanto em nível nacional quanto internacional, ocorreu na segunda metade do século XX. Dentre uma diversidade de programas, podemos citar o Programa de Linguística Aplicada de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1970, e a formação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no ano de 1990 (PILAR; ROCA, 2020).

Em tempos remotos, a Linguística Aplicada era entendida como ensino de línguas ou não produtora de teorias, apenas como objeto de consumo. Essa visão da LA como ensino de línguas, em seus primórdios recebeu muito incentivo. Esse fato afetou o desenvolvimento da LA, haja vista que foi praticamente sobreposto à própria LA enquanto campo de conhecimento. Então, quando se falava em LA, pensava-se em ensino/aprendizagem de línguas. Com isso, a LA como campo de atuação teórica e autônoma era deixada de lado. Ademais, a LA também era vista como uma mediadora de outras áreas de conhecimento. Acreditava-se que esse campo era, apenas, responsável pela aplicação da Linguística, o que mais uma vez a desqualifica como teoria (PASCHOAL; CELANI, 1992).

Embora essa visão tenha passado por mudanças, a concepção de ensino de línguas ainda permanece. No entanto, diversos estudiosos têm colaborado para a erradicação dessa perspectiva tradicional e, para isso, buscam implementar novos meios ou opções para o desenvolvimento da área (MOITA LOPES, 2006).

Cavalcanti (1986 apud PEREIRA; ROCA, 2020, p.31) afirma que, primeiramente, a LA deve abordar o uso da linguagem. Logo após, deve envolver campos de conhecimentos a fim de auxiliar a pesquisa e, por último, colocar em prática e procurar desenvolver melhorias. Ademais, a autora discute sobre a dissonância do

nome *Linguística Aplicada*, haja vista que esse campo teórico já contemplava o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas desde seus primórdios. Assim, não se limitava apenas ao uso de teorias e possuía natureza multidisciplinar.

Apesar da insistência em separar Linguística e Linguística Aplicada, estudos vêm demonstrando que a distância entre essas duas áreas vem diminuindo. Antes, a LA era vista como uma mera aplicação da Linguística Teórica. Ocorre que essa informação, inclusive mencionada no verbete do *Concise Oxford Companion to the English Language*, é refutada pelo verbete *Language Learning*, no qual afirma que a Linguística Aplicada se deriva da língua em uso, da língua em seu plano real (PEREIRA; ROCA, 2020). Com isso, surgiram novas maneiras de realizar pesquisa.

Segundo Pereira e Roca (2020, p. 25) “o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem da língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto [...]”. Para além de uma área interdisciplinar, faz-se necessário pensar em uma LAC (Linguística Aplicada Crítica) que inclua novos temas que passam a ser de importância para a LA, tais como, ética, sexualidade, desigualdade, alteridade (MOITA LOPES, 2006).

Assim, essa visão forma uma LA investigadora, problematizadora, que rompe normas e paradigmas, a fim de ultrapassar seus limites e, assim, adquirir meios para discutir os entraves políticos. A intenção não é provocar desordem ou situações conflituosas de maneira aleatória e irresponsável; pelo contrário, o objeto da transgressão fica sempre subentendido, uma vez que é possível identificá-lo mesmo que esteja pressuposto. Desse modo, há o predomínio da dinamicidade (MOITA LOPES, 2006). O propósito é a criação de novas áreas de forma a não deixá-las como eram antes, pois agora elas foram reestruturadas e ressignificadas.

Além disso, consoante Pennycook (2006), a perspectiva transgressiva não faz jus à separação do pensamento pós-moderno/moderno. Ao contrário, foca em realizar transformações em meio à mobilidade. Para isso, é fundamentada nos princípios de Foucault e Fanon. Nesse sentido, a LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), através de subsídios epistemológicos e políticos se propõe, como o próprio nome sugere, a transgredir maneiras de pensar consideradas como sendo as mais comuns ou únicas, de forma que ultrapassem a mentalidade tradicionalista e que se comece a imaginar diferente, sempre apresentando o motivo de tal transformação e o objeto. Não falamos aqui de uma mudança aleatória e sem preceitos, mas sim de intervenções modificadoras

que ocorrem em um mundo que está em constante movimento, pois trata-se de novas atitudes e novas formas de agir.

Por isso, a grande questão da Linguística Aplicada na contemporaneidade é reelaborar modos de fazer ciência, posto que houve a necessidade de mudança na vida social. Urge, ao mesmo tempo, o dever de fazer pesquisa e retribuir benefícios, buscando caminhos para a inserção de grupos excluídos, a exemplo de os negros, os pobres, os indígenas, com o intuito de conceder voz a essas pessoas (MOITA LOPES, 2006).

Por conseguinte, é preciso exaurir o mundo da concepção ocidentalista, que impediu a geração de conhecimentos contrários às suas teorias (VEEN, 2000 apud MOITA LOPES 2006). O posicionamento tomado em reação a esses modos de imposição surge com a necessidade de se promover a inclusão dos sujeitos marginalizados para que suas vozes sejam reconhecidas. Só assim teremos a inclusão de pessoas e conhecimentos de um mundo real, promovendo uma menor distância entre a ciência e o seu objeto, pois apesar de construir conhecimento sobre seus modos e vivências, muitos linguistas se recusam a oportunizar a esses indivíduos a informarem seus entendimentos acerca da linguagem (MOITA LOPES, 2006).

Moita Lopes (2006) ainda delinea algumas direções para a LA, ou seja, a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça; a LA como área que explode a relação entre teoria e prática; a necessidade de um outro sujeito para a LA: as vozes do Sul; a LA como área em que ética e poder são os novos pilares. Isso posto, o autor supracitado aborda a preocupação sobre a responsabilidade social que a pesquisa deve engendrar e, dessa maneira, deve ser compreendida como uma área de estudos que abrange os grupos marginalizados e que, além disso, envolva vários campos do saber. É necessário vê-la como uma *INDisciplina*, que contemple uma heterogeneidade de áreas, promovendo, assim, a interdisciplinariedade. Observa-se que o intuito é unir essas disciplinas para a formação de saberes.

Além disso, Moita Lopes (2006) afirma que é necessário um conhecimento teórico que leve em consideração as experiências dos sujeitos e, dessa forma, se extinga a concepção de que a Linguística Aplicada se ocupa unicamente de questões práticas, deixando a teoria apenas para a Linguística. Assim, é necessário eliminar a distância entre teoria e prática. Além disso, o referido pesquisador desperta o sujeito da LA, pois antes a ciência se ocupava de Estudos voltados para sujeitos com estereótipos padrão, ou seja, brancos, heterossexuais, assim, não se observava as relações de poder existentes. Ademais, considerava-se a existência de verdades únicas e objetivas.

Nesse sentido, ainda conforme o autor, faz-se necessário visualizar o sujeito da Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica e, por isso, entendê-lo como passível a mudança acelerada. Um sujeito que, ao mesmo tempo em que constitui, também reconstitui sua própria identidade.

Em razão dessas constantes mudanças, a pesquisa qualitativa também foi alvo de transformações. Assim, o que se busca é uma pesquisa de natureza interpretativista e, com isso, contesta a pesquisa tradicional, opondo-se a paradigmas positivistas, ou seja, a pesquisa deixa de ser entendida na forma de padrões e passa a considerar a realidade subjetiva do sujeito (MOITA LOPES, 1994).

4.2 A pesquisa qualitativa-interpretativista

O foco da pesquisa qualitativa é tentar compreender os acontecimentos do mundo a partir de uma ótica subjetiva. Desse modo, a realidade deve ser interpretada e, assim, entende-se que o indivíduo estrutura e reestrutura a sua vida. Nesse viés, pode ser considerada uma pesquisa de cunho naturalista e interpretativista, tendo em vista que a análise acerca do sujeito se forma a partir de um panorama real ou natural, para isso faz o uso de métodos, experiências pessoais, textos observacionais, estudo de caso (DENZIN e LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994).

Em razão dessa diversidade de técnicas, Denzin e Lincoln (2006) denominam o estudo de abordagem qualitativa de *soft science*, jornalismo, *bricolage*. Com isso, associa o cientista a um indivíduo que é responsável pela produção de colchas (*bricoleur*) e que, por sua vez, resolve o problema (*bricolage*). Nessa perspectiva, também se inclui o termo montagem utilizado na cinematografia, em que a constituição do cenário é formada por um conjunto de imagens.

Conforme os autores, o mesmo ocorre com o pesquisador qualitativo, uma vez que se empenha em organizar os fatos e juntá-los. Assim, há a elaboração de um novo quadro que não se apresenta em ideias fragmentadas, mas sim, justapostas, no qual é possível obter percepções coesas acerca da realidade.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa possui sete movimentos: o período tradicional, que considerava o indivíduo como um ser “estranho” e suas análises eram distantes do objeto de pesquisa; a fase modernista, em que a ênfase recaía sobre o naturalismo e estudos etnográficos; gênero obscuros, momento em que o uso das teorias já havia se exaurido; crise da representação, em que

teve influências de obras como *Antropology as cultural critique* de Marcus e Fischer (1986) e a atenção se voltou para epistemologias críticas e feministas; uma tripla crise, que também pode se referir a movimentos críticos, interpretativos, feministas. Nesse momento, há a crença de que a experiência é construída socialmente.

Ocorre que esses momentos não foram extinguidos, uma vez que os estudos atuais ainda fazem uso dessas teorias. Ademais, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas são detentoras de um grande número de métodos e, com isso, surgem novas maneiras de compreender, analisar os fatos e de fazer ciência. Além disso, foram incorporadas outras perspectivas relacionadas ao gênero, raça, sexo, que traz um viés multicultural. Assim, a pesquisa deixa de considerar o sujeito como neutro e deixa de analisá-lo de forma objetiva, passando a ser entendida como um processo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pesquisa qualitativa possui diversos paradigmas, tais como, positivista e pós-positivista, crítico (marxista, emancipatório), construtivista-interpretativo, dentre outros. Neste estudo, utilizaremos o paradigma construtivista-interpretativo (DENZIN ; LINCOLN, 2006). Enquanto Denzin e Lincoln nomeiam de construtivismo-interpretativo, Creswell (2014) intitula de construtivismo social.

Os interpretativistas são orientados por questões filosóficas baseadas em preceitos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e metodológicos que norteiam a pesquisa. Nesse viés, analisa-se como o sujeito se posiciona em suas vivências. É ontológica porque os fatos são analisados considerando-se a multiplicidade de experiências dos indivíduos participantes da pesquisa, assim como as concepções heterogêneas existentes entre os pesquisadores, haja vista que cada um possui uma vivência e se localiza em ambientes diferentes um do outro. Também se diz que é epistemológica, pois exige proximidade com o pesquisador.

É necessário conhecer o local onde os indivíduos vivem, assim como suas ações para que se faça uma análise subjetiva. A pesquisa interpretativista também é axiológica, uma vez que os valores do pesquisador também estão presentes no estudo, pois o cientista expressa seu ponto de vista acerca da pesquisa. O último paradigma é o metodológico, tendo em vista que há a presença do método indutivo que ocorre com base nas experiências do pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2006; CRESWELL, 2014).

Nesse sentido, os interpretativistas buscam observar subjetivamente a maneira como os indivíduos vivem em determinado lugar e quais são suas concepções a partir

das relações que estabelecem. Além disso, também se observa a maneira como esses sujeitos atuam em suas atividades laborais. Desse modo, os sentidos que os indivíduos atribuem às suas práticas são resultados de construções sócio-históricas, por isso o termo construtivismo social (CRESWELL, 2014).

Ainda, segundo Creswell, deve se destacar que o cenário dos pesquisadores e suas percepções de mundo são responsáveis por influenciar a análise da pesquisa, ou seja, os significados atribuídos pelos pesquisados são apreciados com base nas suas próprias experiências que, por sua vez, foram construídas ao decorrer do tempo. Com isso, os cientistas carregam uma “bagagem” de conhecimentos adquiridos e aplicam nos seus estudos. Nesse sentido, a sua missão é entender como as pessoas veem e entendem o mundo.

Antes, acreditava-se que era possível captar vivências do mundo de forma objetiva para que, assim, fosse possível descrever os fatos exatamente como foram observados. Além disso, acreditava que os indivíduos fossem capazes de apresentar as suas vivências. Por conseguinte, com o aperfeiçoamento das técnicas, as pesquisas começaram a apresentar as impressões do pesquisador e realizar também uma análise do entendimento do pesquisado. Assim, as interpretações sobre o que se observava eram realizadas de forma concomitante com os apontamentos vistos e anotados pelo cientista. Fato que conferia maior credibilidade, uma vez que não se estagnava em uma mera observação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nesse viés, nas Ciências Sociais (Doravante C.S.) ainda se utiliza pesquisas de cunho positivista em detrimento de outras concepções. Ocorre que em Linguística Aplicada há outros enfoques com base em diferentes direções e metodologias, também denomina de pesquisa interpretativista. Contudo, o positivismo parece estar consolidado nas Ciências Naturais (Doravante C.N.) que é considerado como genuíno e confiável. Por conseguinte, é provável que seja esse o motivo das C.S. também demonstrarem primazia por essa abordagem (MOITA LOPES, 1994).

Entretanto, há um grupo de cientistas que contestam a utilização de métodos semelhantes tanto nas C.S. quanto nas C.N., pois as C.S. também são palco de múltiplos objetos passíveis de análise. Outrossim, as suas naturezas divergem, o que faz com que se reelabore outros procedimentos. Nessa direção, deduz-se que as C.S. não se limitam a uma única verdade ou interpretação. Pelo contrário, entende a diversidade de fatos e acredita que os indivíduos são responsáveis por estruturá-los, posto que dependem dos vínculos sociais (MOITA LOPES, 1994).

Ainda segundo Moita Lopes (2014), os pesquisadores interpretativistas, em contraposição aos positivistas, não concordam que podemos padronizar os diferentes entendimentos de realidades diferentes, pois cada um possui sua maneira de estar no mundo e é necessário se atentar às singularidades. Assim, pode-se dizer que o positivismo preza pelas generalizações, experimentos e padronizações. Ao passo que o interpretativismo privilegia as peculiaridades e construções dos significados.

4.3 Contexto da pesquisa

Este estudo ocorreu na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, Estado do Tocantins. A pesquisa foi restrita a alunos do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa/Literaturas. Além disso, devido ao período pandêmico (COVID/19), os encontros ocorreram de forma remota.

Assim sendo, durante a pesquisa, os estudantes obtiveram aulas, unicamente, no formato *online*, via *Google Meet*. Os dados foram coletados ao decorrer do curso de extensão intitulado “Produção textual na Universidade: a reescrita como instrumento potencializador do desenvolvimento da competência escritora”, coordenado pela Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos. Os encontros referentes à resenha acadêmica aconteceram todas as quintas-feiras, sendo nos dias 16 e 23 de dezembro de 2021, no intervalo de 14:00 às 16:00, por meio da ferramenta *Google Meet*.

Dessa maneira, o curso de extensão, citado anteriormente, contou com cerca de 6 encontros, abordando os gêneros fichamento, resumo e resenha. A pesquisa em questão foi delimitada ao gênero resenha que possuiu cerca de 2 encontros síncronos. Contudo, as orientações continuaram na modalidade assíncrona. Postamos o material no *Google Sala de aula*, no grupo de *WhatsApp* e no *e-mail* da turma. Além disso, disponibilizamos o nosso contato para diálogos acerca das produções.

Salientamos que o ambiente virtual tornou o ato de pesquisar mais complexo no que se refere ao trabalho de campo. Além disso, evidenciamos que a pesquisa se iniciou apenas após a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

4.4 Procedimentos para coleta de dados

Nesta seção, são apresentados os procedimentos utilizados durante a pesquisa para efetuar a coleta de dados. Por ser de natureza qualitativa, utilizamos diversos

métodos que contribuíram para um melhor entendimento acerca dos fatos. As técnicas contaram com o uso de documentos, no caso, as produções textuais dos alunos, *slides* produzidos no *PowerPoint*.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos — estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais — que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

O *Corpus* para a realização desse estudo foram os textos obtidos no Curso de Extensão intitulado "Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora". O projeto partiu da problemática de dificuldade dos alunos em produzirem textos acadêmicos na Universidade. Com isso, visou proporcionar uma leitura e escrita autônomas de forma a desenvolver o pensamento crítico e a produção de gêneros de maneira apropriada (BATISTA-SANTOS, 2021).

O Projeto cumpriu três fases. Foram elas

Primeira fase: encontros teóricos acerca da leitura, textualidade, gêneros textuais e produção de textos acadêmicos (apresentação das características composicionais dos gêneros acadêmicos).

Segunda fase: leitura e produção de gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica pelos alunos que participarão do curso, com base nas leituras e reflexões realizadas nas discussões teóricas. [...]

Terceira fase: reescrita orientada dos textos. Essa etapa não acontece apenas no horário do curso, mas em horário agendado para atendimento. [...]. (BATISTA-SANTOS, 2021, p. 3).

No primeiro encontro foram refletidas questões referentes ao papel da escola na atualidade, privilégio da língua escrita em detrimento da oralidade, etc. Além disso, foram discutidas noções de texto, textualidade e gêneros textuais. Em seguida, na segunda fase, os palestrantes elaboraram e executaram planos de aulas condizentes com gêneros textuais presentes no meio acadêmico, tais como, o resumo, o fichamento e a

resenha acadêmica. Na terceira etapa, os cursistas fizeram as correções dos textos enviados no *Google Classroom* e no *e-mail* da turma.

O curso de extensão, de onde os dados foram extraídos, contemplou aulas direcionadas à escrita e reescrita orientada dos gêneros textuais já citados, isto é, o fichamento, o resumo e a resenha, sempre abordando uma perspectiva dialógica da linguagem. Desse modo, almejou-se, dentre outros resultados:

[...] o desenvolvimento das seguintes competências, dentre outras: autonomia e criticidade na leitura de diversos tipos de textos acadêmicos; ler e escrever de forma autônoma, realizando as articulações entre diversas áreas do conhecimento, tendo a capacidade de solucionar problemas; produzir textos escritos coesos e coerentes, contextualizados à prática educacional na qual o aluno considere e perceba a intencionalidade, a finalidade e as características dos gêneros acadêmicos; saber diferenciar os gêneros acadêmicos; ter consciência crítica sobre os diferentes usos do texto escrito; elaborar gêneros acadêmicos com mais facilidades. (BATISTA-SANTOS, 2021, p. 5).

Para a ministração do curso elaboramos um plano de aula informando detalhadamente as ações para que os objetivos fossem alcançados nas oficinas que contemplavam cada gênero. Vejamos a seguir, mais especificamente o plano da resenha.

Quadro 3 – Plano de aula

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS/CÂMPUS DE PORTO NACIONAL CURSO DE EXTENSÃO: PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE: A REESCRITA COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA</p>	
PLANO DE AULA	
Coordenação: Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista Santos	
Mediadoras: Poliana Coutinho e Vanuza Lopes	
Datas: 16/12/2021 e 23/12/2021	
Conteúdo(s): Resenha	Duração: 2h

<p>Objetivos: identificar a diferença entre resumo e resenha; compreender a estrutura de uma resenha acadêmica e a importância de conectivos, inserção de vozes e polidez.</p>
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>1º Etapa: Diálogo sobre o gênero. Discutir com os cursistas sobre o que entendem acerca de uma resenha, quem pode produzi-la, onde circula, quem escreve e qual é o seu papel social;</p> <p>2º Etapa: Esclarecer a diferença entre resumo e resenha na mídia por meio de vários exemplos;</p> <p>3º Etapa: Conversar sobre como as resenhas aparecem em diferentes situações de produção;</p> <p>4ª Etapa: Apresentar e discutir acerca do plano global de uma resenha acadêmica (prototípica);</p> <p>5ª Etapa: Explicar sobre os mecanismos de conexão: o uso dos organizadores textuais;</p> <p>6ª Etapa: Comentar sobre a expressão da subjetividade do autor da resenha;</p> <p>7ª Etapa: Orientar sobre os procedimentos de inserção de vozes;</p> <p>8ª Etapa: Mostrar a relevância do Diário de leitura;</p> <p>9ª Etapa: Solicitar aos cursistas a elaboração de uma resenha acadêmica.</p>
<p>Recursos: Google sala de aula, grupo de <i>WhatsApp</i>, <i>e-mail</i>, <i>Microsoft PowerPoint</i>, livros, lápis, caneta, caderno.</p>
<p>Avaliação: Será formativa, pois analisaremos o desenvolvimento do cursista ao decorrer do curso. Além disso, os participantes aprendem por meio do diálogo e interação.</p>
<p>Bibliografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MACHADO, Anna Raquel. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. ● A lógica do cisne negro. Disponível em: https://osmelhoreslivros.com.br/livros-para-ler/. Acesso em 02 dez. 2021. ● A biografia das 20 pessoas mais importantes para a história do Brasil. Disponível em: https://www.ebiografia.com/pessoas_importantes_brasil/. Acesso em 02 nov. 2021. ● BATISTA-SANTOS; SILVA. Práticas de escrita na universidade: vozes de autoria no gênero resenha. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 356-374, maio/ago. 2021. ● CRÍTICA teatral: Rodrigo Monteiro analisa a peça “Não vamos pagar”. “Deliciosa comédia com o texto de Dario Fo e Franca Rame”. Disponível em: https://heloisatolipan.com.br/teatro/critica-teatral-rodriigo-monteiro-analisa-peca-nao-vamos-pagar-deliciosa-comedia-com-texto-de-dario-fo/. Acesso em 02 nov. 2021. ● MOGLI o menino lobo. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/empauta/mogli-o-menino-lobo/. Acesso em: 02 nov. 2021. ● Resenha. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13102928042015Producao_e_Recepcao_de_Texto_II_Aula_9.pdf.

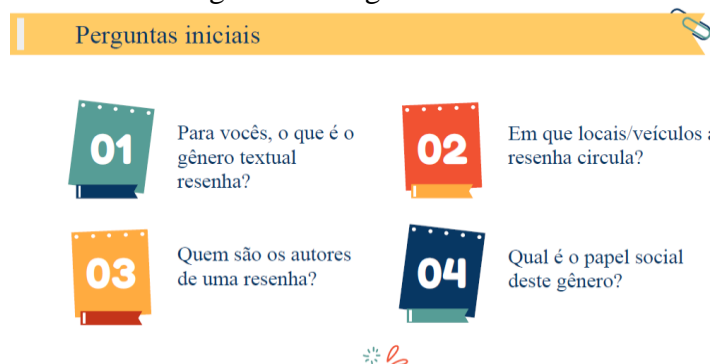
Fonte: Produzido pela autora desta dissertação (2021).

O curso foi dividido em sete etapas: Diálogo sobre o gênero, diferenciando resumo e resenha na mídia, intitulado as resenhas em diferentes situações de produção, o plano global de uma resenha acadêmica (prototípica), os mecanismos de conexão: o

uso dos organizadores textuais, a expressão da subjetividade do autor da resenha, procedimentos de inserção de vozes, diário de leitura e elabore sua resenha.

Inicialmente, lançamos quatro perguntas iniciais: “Para vocês, o que é o gênero textual resenha? ”, “Em que locais/veículos a resenha circula? ”, “Quem são os autores de uma resenha? ” e “Qual é o papel social deste gênero? ”.

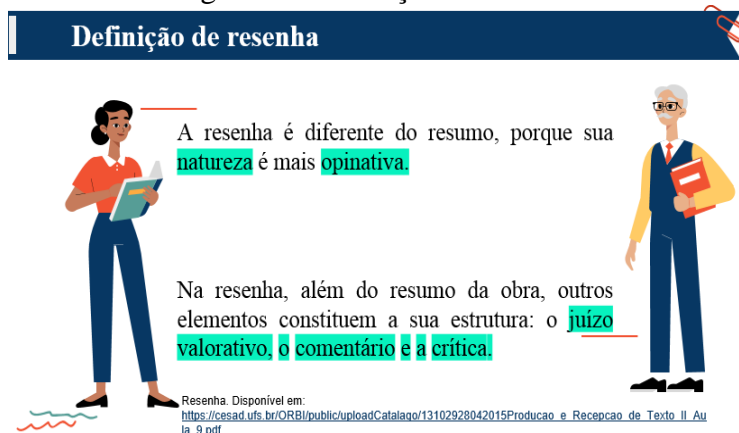
Figura 1 – Perguntas iniciais



Fonte: Batista-Santos (2021).

Logo após, apresentamos e discutimos qual seria a definição de uma resenha. Informamos que diferentemente do resumo, a resenha deve apresentar a opinião de quem escreve acerca de uma determinada obra. Também evidenciamos que as apreciações não precisaram ser apenas positivas, haja vista que é permitido ao resenhista apontar eventuais falhas por parte do autor do livro em análise. Em seguida, perguntamos aos participantes se sabiam em que locais a resenha circula, quem são os autores de uma resenha e qual é o seu papel social.

Figura 2 – Definição de resenha



Fonte: Batista-Santos (2021).

Depois disso, iniciamos a primeira seção, **diferenciando resumo e resenha na mídia**, presente no livro intitulado *Resenha* de Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004). Assim, perguntamos aos cursistas “quais são as duas características mínimas para que se considere que um texto é uma resenha” (ABREU-TARDELLI, LOUSADA E MACHADO, 2004, p. 19). De imediato, eles responderam que seria o fato de se poder expressar uma opinião, fazer uma crítica sobre o texto. Os *feedbacks* corresponderam ao proposto por Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004, p. 110), pois elas ratificam que “podem ser consideradas resenhas os textos que trazem tanto o resumo do objeto quanto o comentário ou avaliação do autor do texto sobre ele”.

Ademais, para elucidar a distinção entre resumo e resenha, expusemos alguns textos sobre o filme *Mogli o menino lobo*, o novo CD de Caetano Veloso, programas diferentes de televisão e uma biografia de Maria da Penha. Feito isso, embasamo-nos em Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) e pedimos aos participantes que classificassem os textos em resumo do objeto ou tema e opinião/avalição/apreciação do autor do texto sobre o objeto. Em seguida, solicitamos que os estudantes identificassem trechos que demarcavam um resumo acerca da obra e aqueles que sinalizavam ponderações opinativas.

Figura 3 – *Mogli o menino lobo*

The image shows a screenshot of a website article. At the top, there is a dark red navigation bar with white text for categories: 'Cultura', 'Esportes', 'Meio Ambiente', 'Economia e Política', 'Críticas e Resenhas', and 'Opinião'. Below this, the text 'CRÍTICAS E RESENHAS' is displayed in red. The main title of the article is 'MOGLI O MENINO LOBO' in large, bold, black letters. Underneath the title, it says 'POR EM PAUTA · PUBLICADO EM 22/04/2016 · ATUALIZADO EM 10/11/2017'. The author's name, 'Por Graça Vignolo de Siqueira', is written in red and italicized. The word 'Sinopse:' is followed by a paragraph in black text: "Mogli (Neel Sethi/ Arthur Valadares) é um garoto indiano que foi salvo pela pantera negra Bagheera (Ben Kingsley/ Dan Stulbach) e entregue aos lobos para que o criassem. Quando descoberto pelo tigre Shere Khan (Idris Elba/Thiago Lacerda) ele é obrigado a abandonar a alcateia e é levado por Bagheera até a civilização." Below this, another paragraph in black text reads: "Esse é um dos desenhos da Disney da minha infância. Lançado em 1967, *Mogli* já era muito bem feito, tinha humor e música. Foi a última animação acompanhada por Walt Disney, que faleceu em dezembro de 1966. Terceira adaptação em *live action* (com atores). A primeira foi em 1942 e mais tarde em 1994. Essa é a primeira totalmente em um fantástico CGI (imagem gerada por computador)."

Não se consegue perceber de imediato de tão real que parece. Porque as imagens na selva, as cataratas, os rios, tudo é excepcionalmente lindo. Nada que você vê parece artificial.

Os animais têm olhos expressivos, pelos que nos dão vontade de passar a mão, caminham e correm tal quais os verdadeiros. É impressionante a beleza das imagens.

Além disso, o diretor Jon Favreau não exagera em movimentos de câmera, tudo é verossímil e os enquadramentos são naturais. A direção é impecável e vocês irão amar o novato Neel Sethi, único ator em cena. Ele é um índio-americano, natural de Nova Iorque, e foi selecionado para o papel entre milhares que fizeram testes em todo o mundo.

A ação, que se passa no filme, prende o espectador, mas atenção, não leve seus filhos pequenos para assistirem *Mogli*, pois ele tem alguns momentos que assustam.

Com menos humor do que o desenho original, em alguns momentos o filme vira videogame, principalmente quando o menino foge de animais perigosos, ou ainda quando encontra Kaa (Scarlett Johansson/ Aline Moraes).

Então ele é salvo pelo urso Baloo (Bill Murray/Marcos Palmeira) e é claro que, mesmo sendo um filme mais sério, sobrou espaço para cantarolar “Necessário, somente o necessário”.

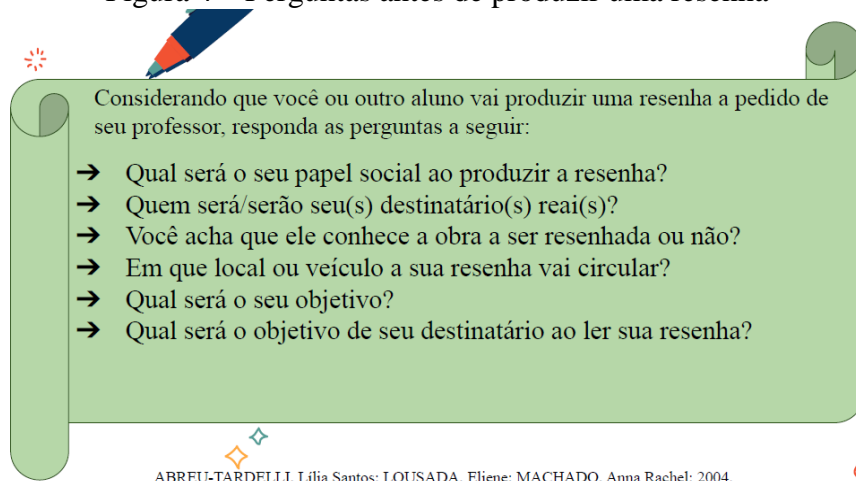
Fonte: Batista-Santos (2021).

Em seguida, iniciamos a segunda seção intitulada **as resenhas em diferentes situações de produção**. Os textos disponibilizados foram: Crítica teatral: Rodrigo Monteiro analisa a peça “*Não vamos pagar*”. “*Deliciosa comédia com o texto de Dario Fo e Franca Rame*”; “*a lógica do cisne negro* (Nassim Nicholas Taleb)”, “*um blog que anuncia livros interessantes*”; “*Sonhos em cena de Cíntia Medeiros*”, que fornece dados acerca da peça.

Logo após, questionamos os participantes sobre o que haviam deduzido com relação à nomeação de cada texto. Alguns cursistas se pronunciaram e responderam que o primeiro texto, crítica, tratava de uma resenha, pois o autor resumiu a obra, fez uma análise de certos pontos e realizou uma retomada histórica para comparar a temática (ABREU-TARDELLI; LOUSADA; MACHADO, 2004).

Com isso, explicitamos que, consoante as autoras supracitadas, textos assim são designados de resenha na universidade ou escola, no entanto, textos divulgados na internet ou outros meios, geralmente, não recebem nome ou também podem ser chamados de *crítica*. Ademais, também discutimos em cada texto sobre o autor, sua função social, a imagem que o autor tem de seu destinatário, tema/objeto, locais onde o texto circula, momento da produção e objetivo do autor do texto (ABREU-TARDELLI; LOUSADA; MACHADO, 2004).

Figura 4 – Perguntas antes de produzir uma resenha



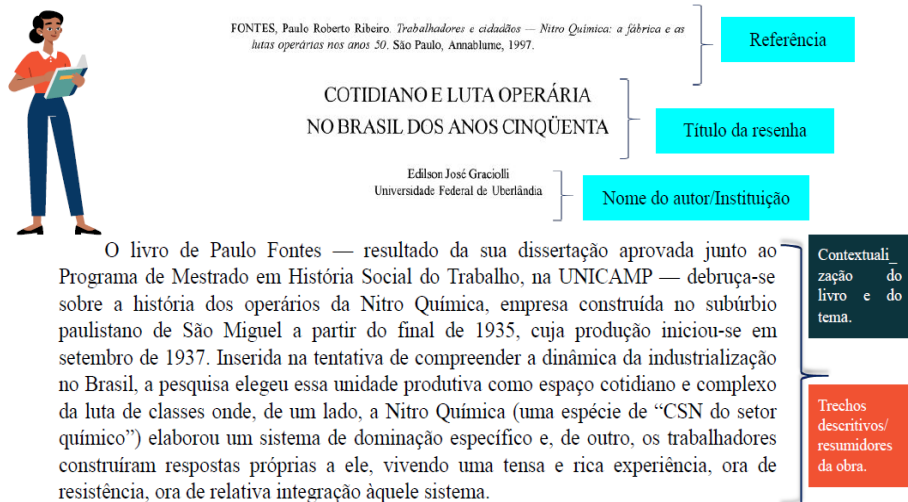
Fonte: Batista-Santos (2021).

Após termos dialogado sobre as noções conceituais do gênero resenha e sobre sua diferença em relação ao resumo, de disponibilizarmos vários textos para que se tornasse perceptível o fato de que o gênero em estudo também circula em meios midiáticos, introduzimos a discussão sobre resenha acadêmica com a seção intitulada o **plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)**.

Antes de fazer uma leitura aprofundada da resenha, as palestrantes pediram aos cursistas que identificassem o título do livro resenhado, o autor do livro, a contextualização do livro, o tema do livro, o autor da resenha, a área em que o resenhista se insere, o veículo em que ela foi publicada e os livros citados nas referências bibliográficas. Feito isso, pediram aos participantes que, voluntariamente, fizessem a leitura em voz alta.

Logo após, fomos explicando onde estava cada componente da resenha, a referência, o título da resenha, nome da instituição, contextualização do livro e trechos descritivos. Na ocasião, evidenciamos que, em se tratando de publicações, cada revista exige uma formatação específica para a resenha, mas que geralmente os elementos são os mesmos.

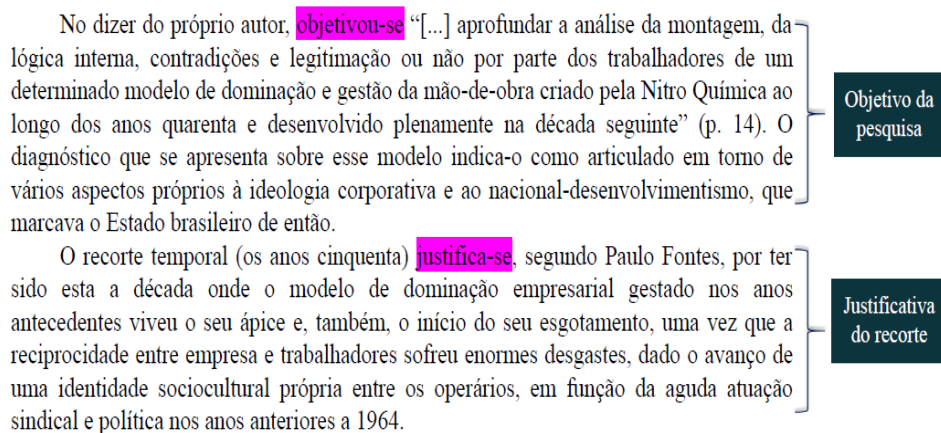
Figura 5 – Cotidiano e luta operária no Brasil dos anos cinquenta 1



Fonte: Batista-Santos (2021).

Em seguida, explicamos de que forma foi introduzido o objetivo da pesquisa e como foi feita a justificativa do recorte da pesquisa. Informamos que os verbos *objetivou-se* e *justifica-se* evidenciam o propósito do resenhista.

Figura 6 - Cotidiano e luta operária no Brasil dos anos cinquenta 2



Fonte: Batista-Santos (2021).

Em sequência, evidenciamos os parágrafos nos quais o resenhista realizou uma abordagem geral de todos os capítulos do livro resenhado e introduziu, a partir de operadores organizacionais de espaço e tempo, o conteúdo do primeiro e segundo parágrafo. Também ressaltamos que o autor do texto faz generalizações e informa quais materiais extratextuais irá utilizar.

Figura 7 - Cotidiano e luta operária no Brasil dos anos cinquenta 3

O trabalho se estrutura em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se uma análise do contexto que marcou a trajetória da empresa, desde a sua criação até o final dos anos cinquenta. Tal análise permite ao leitor a compreensão de aspectos, como por exemplo as relações de cumplicidade havidas entre o governo de Getúlio Vargas e os proprietários da Nitro Química (José Emílio de Moraes e Horácio Lafer), ou ainda o lugar que a Segunda Guerra desempenhou no crescimento econômico da empresa. Encontram-se também menções ao complemento que o Círculo Operário Católico de São Miguel significou ao serviço de assistência social que a empresa, desde o início, implantou com vistas à moderação dos movimentos reivindicatórios dos trabalhadores.

No capítulo seguinte, Paulo Fontes aborda, a partir do cuidadoso exame do discurso empresarial, os mecanismos do sistema de dominação desenvolvido pela indústria. A noção de “família nitrina” era intensamente estimulada, buscando a consolidação, no ideário operário, da existência de uma “comunidade fabril”, onde capital e trabalho deveriam se harmonizar. Até mesmo a origem majoritária dos operários (fundamentalmente nordestinos) era apropriada pelo discurso empresarial enquanto fator de “integração”. A “nordestinidade” reforçaria, assim, a busca da paz social. Não obstante tratar-se de uma empresa privada, a Nitro Química apresentava-se como instrumento a serviço dos interesses nacionais, fator de patriotismo, da mesma forma como, por exemplo, a Companhia Siderúrgica Nacional o fazia. A implicação desse elemento de dominação era imediata: ser parte da família nitrina significava atender aos interesses da nação e, conseqüentemente, fazer greves ou outros movimentos reivindicatórios seria contrapor-se a tais interesses.

A
estrutura
do livro;

Conteúdo
do 1º e 2º
capítulos.

Fonte: Batista-Santos (2021).

Continuando a nossa dinâmica de interação, pedimos aos participantes que lessem em voz alta, e identificassem onde se encontrava o comentário de Gracilli acerca da obra resenhada. Assim, os cursistas localizaram e debateram os parágrafos que continham a crítica negativa e a crítica positiva. Ademais, explicamos que Edilson inseriu outros discursos em sua resenha, para isso, usou citações diretas e indiretas.

Figura 8 - Cotidiano e luta operária no Brasil dos anos cinquenta 4

Além de ser resultado de uma acurada pesquisa sobre as manifestações cotidianas daquele segmento da classe trabalhadora nos anos cinquenta, o livro de Paulo Fontes aponta para aspectos fundamentais da possibilidade de uma ação ofensiva por parte dos trabalhadores: “A ação da militância comunista e sindical no interior da fábrica pôde potencializar este descontentamento operário para a conquista da direção do sindicato, para a organização no local de trabalho e para realizar uma campanha salarial na empresa em diferentes moldes no ano de 1957. A nova orientação do sindicato tornava-o aos olhos dos trabalhadores um efetivo instrumento para a conquista de direitos, um porta-voz coletivo de seus representados e, portanto, uma necessidade” (p. 165).

Porém, teriam, efetivamente, os trabalhadores da Nitro experimentado a greve de outubro de 1957 fundamentalmente em função de uma intensa organização interna à empresa? Esta é uma das principais conclusões polêmicas que Paulo Fontes apresenta em relação ao que outros autores (notadamente Leôncio Martins Rodrigues e Armando Boito Jr.) sustentam a respeito, uma vez que, para estes autores, praticamente inexistiu, no período, organização sindical nos locais de trabalho. Rodrigues afirma que as greves são organizadas “[...] de dentro para fora das empresas” (RODRIGUES, 1966:76) e Boito Jr. sustenta que “o sindicato de Estado não organiza de modo sistemático e estável os operários e demais trabalhadores” (BOITO Jr., 1991: 236), sendo, isto sim, um importante fator para sua frágil presença nos locais de trabalho.

Crítica
positiva ao
livro
resenhado.

Opinião de
outros
autores.

Fonte: Batista-Santos (2021).

Na conclusão do texto, mostramos que o autor evidencia a dificuldade da pesquisa e faz uma recomendação do livro. Explicitamos que, por se tratar de uma publicação, a resenha apresenta a data em que foi recebida para publicação e informações profissionais referentes ao escritor do texto analisado.

Figura 9 – Cotidiano e luta operária no Brasil dos anos cinquenta 5

Essas observações em nada diminuem o vigor do livro. O exaustivo trabalho de pesquisa que se pode perceber e a constante preocupação com o fazer-se dos operários da Nitro Química em suas experiências de resistência credenciam-no como leitura obrigatória aos que se interessam pelo mundo do trabalho, quer pelo ofício de pesquisador, quer pela militância sindical ou, ainda, pela absoluta necessidade de se compreender a realidade brasileira.

Recebido para publicação em março de 1998.

Edilson José Gracioli (ejgmz@triang.com.br) é Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BOITO Jr., A. (1991). O sindicalismo de Estado no Brasil. São Paulo/Campinas, Hucitec/UNICAMP. RODRIGUES, L. M. (1966). Conflito industrial e sindicalismo no Brasil. São Paulo, Difel

Fonte: Batista-Santos (2021).

Conclusão.

Trechos de comentários.

Data em que foi recebido pela revista para publicação.

Informações sobre o autor da resenha.

Feito isso, expusemos um quadro elaborado por Batista-Santos e Silva (2021), contendo as características composicionais de uma resenha. Debates sobre os itens necessários à configuração desse gênero. Nesse sentido, evidenciamos que nem todos os componentes eram obrigatórios. Além disso, dialogamos acerca do estilo de linguagem. Explicamos como fazer uma paráfrase e usar a intertextualidade.

Outrossim, informamos aos participantes a diferença entre citação direta, citação indireta, paráfrase e plágio. Enfatizamos a importância de se fazer retomadas ao autor de diversas formas e, caso quisessem destacar algum trecho da obra, que o fizessem, seguindo as normas de citação direta da Associação Brasileira de Normas Técnicas, de forma que cópias do texto fonte sem a devida referência não seriam aceitas em hipótese alguma.

Quadro 4 - Características do gênero resenha

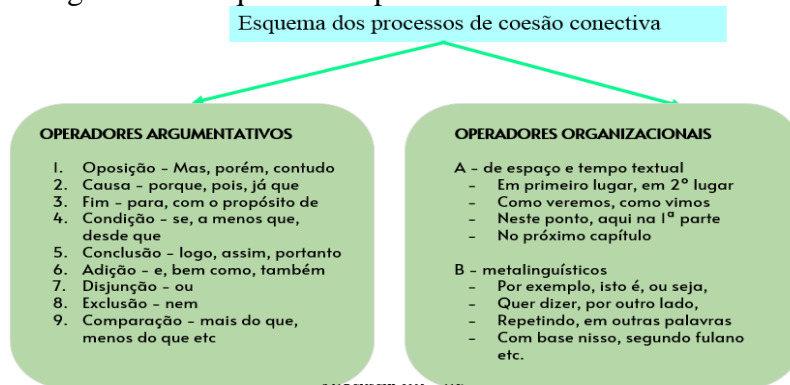
1 REFERENCIAL DA OBRA	
a) referência da obra resenhada	ou
b) título da obra resenhada	
2 CREDENCIAIS DO(A) AUTOR(A)	
Passo 2 informar a formação e/ou área de atuação do(a) autor(a) da obra resenhada	
3 APRESENTAR A OBRA	
Passo 3 informar tópico geral do livro	e/ou
Passo 4 definir o público-alvo	e/ou
Passo 5 dar referência sobre o autor	e/ou
Passo 6 fazer generalizações	
Passo 7 inserir o livro na disciplina	
4 DESCREVER A OBRA	
Passo 8 dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 9 estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 10 citar material extratextual	
5 AVALIAR PARTES A OBRA	
Passo 11 realçar pontos específicos	
6 (NÃO) RECOMENDAR A OBRA	
Passo 12a desqualificar/recomendar o livro	ou
Passo 12b recomendar o livro apesar das falhas indicadas	

Fonte: Batista-Santos e Silva (2021).

Em seguida, passamos a seção denominada **os mecanismos de conexão: o uso dos organizadores textuais**. Inicialmente, perguntamos aos participantes que papéis os conectivos exerciam em um texto. Alguns deles responderam que a sua utilidade era estabelecer relações nos textos. Logo após, explicamos passo a passo a tabela que representa a coesão conectiva elaborada por Marcuschi (2020).

Informamos que existem os operadores argumentativos e os operadores organizacionais, sendo que os primeiros indicam conclusão, causa, finalidade etc., e os segundos fazem referência ao tempo, espaço e metalinguagem. Enfatizamos a relevância dos conectivos para a coesão e coerência textual. Além disso, discutimos que cada conectivo possui uma relação de sentido e, por isso, eles devem ser usados da forma correta, caso contrário poderão deixar o texto desorganizado.

Figura 10 – Esquema dos processos de coesão conectiva



Fonte: Batista-Santos (2021).

Em seguida, tendo como base Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004), fizemos uma retomada à resenha e questionamos os cursistas qual seria o sentido expresso pelos conectivos que introduziram os parágrafos 10 e 11, porém e todavia, eles responderam corretamente que se tratava de uma relação de oposição.

Também requisitamos aos estudantes que identificassem os parágrafos que apresentavam uma conclusão polêmica do livro e aqueles em que havia críticas negativas. Além do mais, foi solicitado que classificassem as conjunções e/ou conectivos de acordo com o seu sentido, ou seja, adição, contraste e explicação. Para melhor compreensão dos cursistas, enviamos os textos no grupo de *WhatsApp* do curso de extensão.

Quadro 5 - Identificação de elementos da resenha

Consulte a resenha “Trabalhadores e cidadãos” mais uma vez e identifique os parágrafos em que o resenhista

Apresenta um conclusão do livro que ele classifica como polêmica	10
Faz comentários negativos em relação à obra resenhada	11, 12, 13

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliene; MACHADO, Anna Rachel; 2004.

Fonte: Batista-Santos (2021).

Feito isso, seguimos para a seção 5 denominada **a expressão da subjetividade do autor da resenha**. Com isso, destacamos alguns trechos da resenha em análise e comentamos sobre a linguagem utilizada pelo autor da obra. Evidenciamos que foram utilizadas expressões que apesar de se remetem a críticas, foram construídas sutilmente, sem descredenciar o escritor. Ademais, evidenciamos como o uso de verbos, advérbios e conjunções se constituiu para que o resenhista se expressasse.

Logo após, iniciamos uma nova seção, **procedimentos de inserção de vozes**. Explicamos que alguns artifícios são utilizados para demarcar as vozes no discurso. “No dizer do próprio autor, segundo, para” fazem referência ao escritor do livro. Contudo, é permitido ao resenhista embasar seus argumentos por meio de outras vozes, isso ocorre quando são introduzidas falas de outros autores.

Elas, geralmente, são identificadas por expressões como “outros autores sustentam que”, e podem vir entre aspas, por citação direta, ou não, por citação indireta. Portanto, sempre se remetem ao livro ou ao autor por meio de termos que fazem referência à obra ou ao livro como discutido anteriormente. Além disso, explicitamos acerca dos verbos que o resenhista usa para orientar a sua escrita e se referir ao autor da obra.

Quadro 6 - Verbos

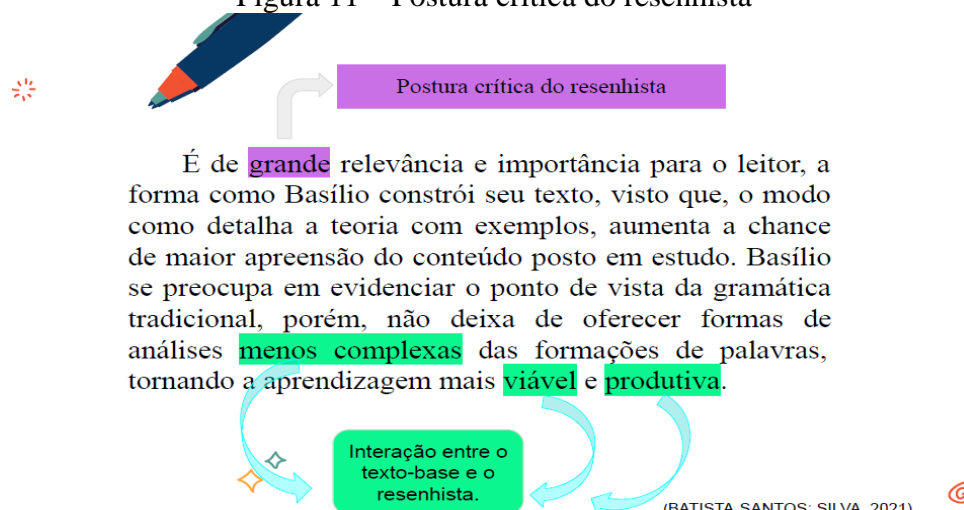
PARÁGRAFO	AÇÃO	VERBOS USADOS
1º	Seleciona o conteúdo central que vai desenvolver; Escolhe o conteúdo da obra.	Debruçar-se; Eleger-se
2º	Escolhe um determinado objetivo da obra	Objetivar
3º	Justifica o recorte temporal	Justificar
4º	Organiza o conteúdo da obra e seleciona o conteúdo do primeiro capítulo	Estruturar-se; apresentar; encontrar menções

ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; LOUSADA, Eliene; MACHADO, Anna Rachel; 2004, p. 56.

Fonte: Batista-Santos (2021).

Ademais, levamos exemplos da pesquisa de Batista-Santos e Silva (2021), resultado de uma pesquisa sobre autoria com acadêmicos do 3º período de Licenciatura em Letras. Dentre outros aspectos, os autores analisaram o posicionamento do resenhista através de adjetivos e advérbios.

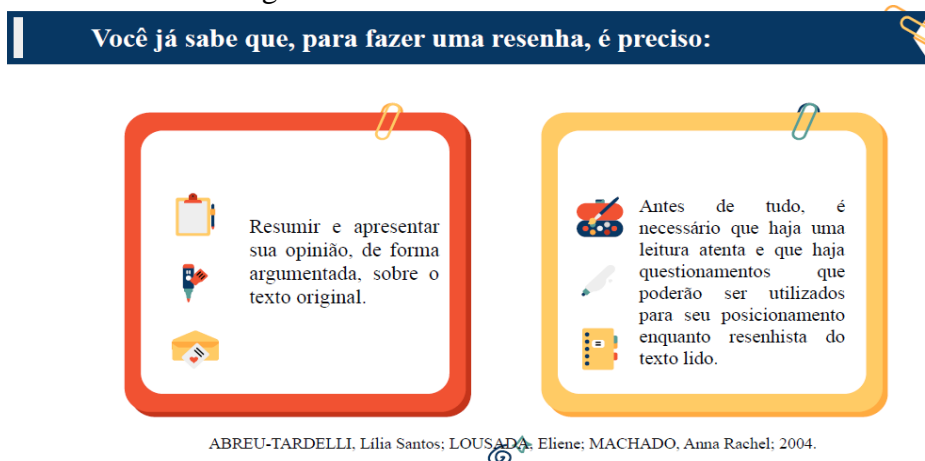
Figura 11 – Postura crítica do resenhista



Fonte: Batista-Santos (2021).

Em seguida, iniciamos a seção denominada **o diário de leitura**. Antes disso, retomamos a alguns aspectos conceituais sobre resenha baseados em Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004), e dialogamos sobre o diário de leitura. Discutimos sobre a relevância de anotações em um diário sobre os livros que lemos.

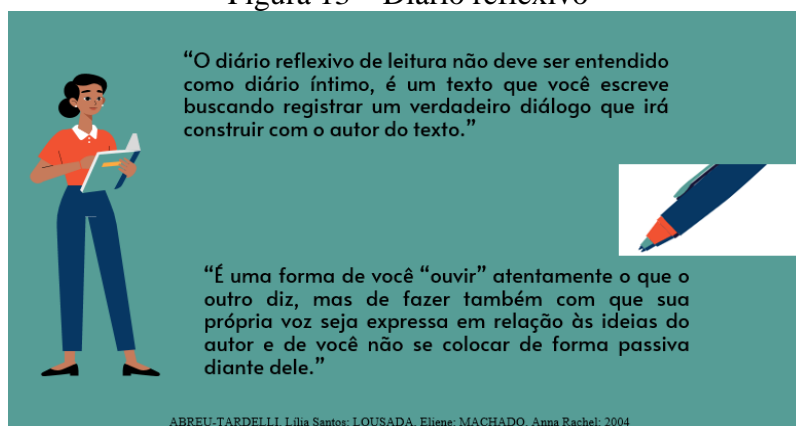
Figura 12 – Para fazer uma resenha...



Fonte: Batista – Santos (2021).

Esclarecemos também que não se trata de registros pessoais, mas de explicações subsidiárias para o processo de escrita. Nesse momento, o leitor deixará anotado aquilo que achou importante, suas dúvidas e associará a outras leituras.

Figura 13 – Diário reflexivo



Fonte: Batista – Santos (2021).

Finalmente, passamos a última seção **elabore sua resenha**. Sendo assim, como feito em todo o curso, dialogamos com os participantes sobre as dúvidas que surgiram. Logo após, solicitamos que realizassem a leitura do livro. Feito isso, requisitamos a produção de uma resenha acadêmica.

Além da apresentação de slides, elaboramos um material com instruções sobre este gênero. Vale ressaltar que esse documento, os slides e vários modelos de resenha acadêmica foram enviados ao e-mail de todos os participantes do curso e postado no Google Sala de aula.

Quadro 7 – Passo a passo para fazer uma resenha

<p>INSTITUIÇÃO DE ENSINO/LOCAL CURSO/PERÍODO NOME COMPLETO DO ESTUDANTE</p> <p style="text-align: center;">RESENHA</p> <p>Exemplo: SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação da obra. (Referência bibliográfica da obra resenhada de acordo com a ABNT).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Informações sobre o autor da obra; informações sobre a formação e/ou área de atuação do(a) autor(a) da obra resenhada; contextualização da obra. ● Dar uma visão geral da organização do livro; apresentar o conteúdo de cada capítulo com as suas palavras; citar material extratextual (opcional); definir o público-alvo; dar referência sobre o autor; fazer generalizações. ● Crítica positiva ou negativa em relação ao livro; Realçar pontos específicos. ● Informar se você recomenda ou não o livro e se possui alguma ressalva. <p><u>OBSERVAÇÕES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - É permitido citar outros livros que se associem ao tema; - É permitido apreciar a obra, comentar pontos específicos, dizer o que gostou ou não gostou, o que precisaria melhorar e como; - É permitido recomendar ou não recomendar a obra; - Fonte: Times New Roman; - Tamanho: 12; - Espaçamento entre linhas: 1,5; - Não é permitido realizar plágio; havendo a necessidade de copiar algum trecho do livro, faça com base nas normas da ABNT; a) Citações com até três linhas: devem ser inseridas entre “aspas duplas” no texto. Antes da citação direta: segundo Antunes (2010, p. 45). Após a citação direta: (ANTUNES, 2010, p. 45); b) Citações com mais de três linhas: devem ser destacadas com recuo de 4cm, tamanho 10, sem as aspas e com espaçamento simples. (ANTUNES, 2010, p. 45). <p>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA (Caso tenha utilizado outro material além da obra lida).</p>

Fonte: Batista-Santos (2021).

Acrescente-se que o livro a ser resenhado “A palavra e a sentença: um estudo introdutório” de Ronaldo Oliveira Batista foi enviado aos participantes antecipadamente. Com isso, assim que finalizamos o curso, instruímos sobre a produção do gênero. Passados alguns dias, recebemos as primeiras produções das resenhas. Assim, fizemos a leitura e as devidas correções. Ressalva-se que antes de enviar aos cursistas, essas produções foram encaminhadas ao e-mail da coordenadora do projeto para que fossem supervisionadas.

Dessa forma, requisitamos a reescrita das resenhas. Visto que a produção já estava concluída, mas que necessitaria de alguns ajustes, estabelecemos um prazo de cinco dias úteis para que fossem, novamente, enviadas.

Vale ressaltar que a coleta de dados foi laboriosa. Por várias vezes, houve a necessidade de se requisitar a alguns cursistas a produção dos textos e elaboração do relato. Contudo, outros, já demonstraram prontidão para cooperar com a pesquisa. Apesar dos entraves para a continuidade do estudo, enfatizamos que conseguimos realizar todos os procedimentos, oportunizando, desta forma, os resultados.

4.5 Procedimentos para análise dos dados

Nesta seção, explicitamos os métodos utilizados para a análise de dados. O estudo foi dividido em duas etapas. Primeiramente, analisamos o *estilo*, *conteúdo temático* e *construção composicional*. Logo após, investigamos o uso dos operadores argumentativos, verbos, modalizadores e diferentes formas de menção ao autor, que caracterizam marcas de autoria dos resenhistas. Para isso, nos fundamentamos em Bakhtin (2011), Bronckart (2006), Batista-Santos e Silva (2021), Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) e Désirée e Hendges (2010). Segue a tabela contendo as características composicionais do gênero resenha de acordo com Batista-Santos e Silva (2021):

Quadro 8 – Características do gênero resenha

Características do gênero resenha	
1 REFERENCIAL DA OBRA	
a) referência da obra resenhada	ou
b) título da obra resenhada	
2 CREDENCIAIS DO(A) AUTOR(A)	
Passo 2 informar a formação e/ou área de atuação do(a) autor(a) da obra resenhada	
3 APRESENTAR A OBRA	
Passo 3 informar tópico geral do livro	e/ou
Passo 4 definir o público-alvo	e/ou
Passo 5 dar referência sobre o autor	e/ou
Passo 6 fazer generalizações	e/ou
Passo 7 inserir o livro na disciplina	
4 DESCREVER A OBRA	
Passo 8 dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 9 estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 10 citar material extratextual	
5 AVALIAR PARTES DA OBRA	
Passo 11 realçar pontos específicos	

6 (NÃO) RECOMENDAR A OBRA	
Passo 12a desqualificar/recomendar o livro	ou
Passo 12b recomendar o livro apesar das falhas indicadas	

Fonte: Batista-Santos e Silva (2021).

Ressalta-se que averiguamos os indícios autorais dos estudantes, também, a partir dos estudos de Antunes (2005), Antunes (2010) e Marcuschi (2008). Sendo assim, verificamos como o emprego desses elementos contribuem para que o resenhista expresse os seus argumentos e manifeste a sua voz.

Quadro 9 – Operadores linguístico-discursivos

Elementos que indicam autoria a serem observados
Uso de operadores argumentativos: demarcados por elementos que indicam causa, adição, exclusão etc.; e operadores organizacionais: designam espaço, tempo (no primeiro capítulo; no segundo capítulo);
Emprego de verbos: delineiam a justificativa, objetivo; ordenam e selecionam conteúdo;
Modalizadores discursivos;
Modos de citação do discurso alheio: Diferentes formas de menção ao dizer do autor do autor do texto resenhado e de outros autores;

Fonte: produzido pela própria autora (2021).

De acordo com Koch (1994), as relações discursivas são responsáveis por organizar o texto. “O que se assevera não é, como nas relações de tempo lógico, uma relação entre conteúdo de duas orações, mas produzem-se dois (ou mais) enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é tomado como tema” (KOCH, 1994, p. 65). Para o direcionamento da pesquisa, elencamos, com base em Koch (1994) e Koch (2000), operadores discursivos para análise textual. Vejamos a seguir.

1. Hierarquia dos elementos numa escala, assinalam o argumento mais forte para uma conclusão (**mesmo, até, até mesmo, inclusive**) ou, então, o mais fraco (**ao menos, pelo menos, no mínimo**), deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes.
2. Argumentos que apontam para uma mesma conclusão: **e, também, nem tanto...como, não só... mas também, além de, além disso, ainda, etc.** Exemplo: João é, sem dúvida, o melhor candidato, tem boa formação e apresenta um excelente

programa administrativo. Além disso, revela pleno conhecimento dos problemas da população.

3. Conclusão em relação a argumentos já mencionados: **portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente**. Exemplo: João é um indivíduo perigoso. Portanto, fique longe dele.
4. Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas ou diferentes: **ou, ou então, quer...quer, seja...seja**. Exemplo: Todo voto é útil. Ou não foi útil o voto dado ao rinoceronte “Cacareco” nas eleições municipais há alguns anos atrás?
5. Operadores que estabelecem comparações entre elementos, visando atingir uma conclusão: **mais que, tão...como, menos que, tão...quanto, tanto, tal...como(quanto), mais...(do) que**. Exemplo: João é tão alto quanto Pedro.
6. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: **mas (porém, contudo, todavia, no entanto), embora (se bem que, ainda que, posto que, apesar de(que))**. Exemplo: Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz. Mas vivia só e deprimido.
7. Operadores que introduzem conteúdos pressupostos: **já, ainda, agora**. Exemplo: Pedro ainda/já(não)/agora mora em Brasília.
8. Escalas orientadas no sentido da afirmação plena (universal afirmativa: tudo, todos) ou da negação plena (universal negativa: nada, nenhum). Os quantificadores selecionam determinados operadores capazes de dar seqüência ao discurso. Exemplo: **Muitos** estudantes estão descontentes com o nosso sistema de ensino: quase 80%.
9. Explicação/justificativa: **que, pois, porque, já que**. Quando se encadeia sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica o anterior. Exemplo: Não vá ainda, que tenho uma coisa importante para lhe dizer. (Justificativa). Exemplo: Deve ter faltado energia por muito tempo, pois a geladeira está totalmente descongelada. (Explicação).
10. Generalização: **aliás, também, é verdade que, de fato, realmente, bem, mas**. Maria está atrasada. Também/aliás/é verdade que, ela nunca chega na hora. Exemplo:
11. Especificação/exemplificação: **por exemplo, como**. Exemplo: Muitos de nossos colegas estão no exterior. Pierre, por exemplo, está na França.
12. Correção/definição: **isto é, se, ou melhor, de fato, pelo contrário, ou seja, em outras palavras, quer dizer**. Esclarece, retifica, desenvolve, matiza. Exemplo: Irei à sua festa. Isto é, se você me convidar.

Em relação aos modalizadores discursivos, Bronckart (1999, p. 131, grifo do autor) informa que são “as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático têm sido designadas, na tradição gramatical, pelo termo **modalização**”. Segundo o autor, elas podem ser divididas em:

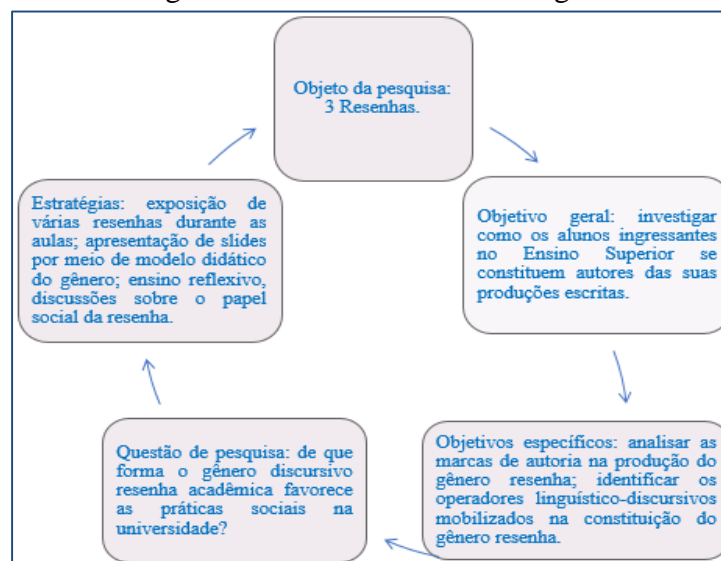
Quadro 10 - Modalizadores Discursivos

Tipo de Modalização	Exemplos
Lógicas: consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.;	<ul style="list-style-type: none"> • Que... deve ter existido. • Pode indicar o desejo de seus usuários dar força aos seus enunciados (normalmente, necessariamente, frequentemente) ou mesmo relativizá-los (talvez, provavelmente, acho).
Deônticas: avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;	<ul style="list-style-type: none"> • Você deve ter iniciativa. • Pode usá-lo na foto.
Apreciativas: traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditaremos sem esforço. • Lamentavelmente, “o trabalho era inesgotável”.

Fonte: Bronckart (2009).

Agora, para que o leitor melhor se situe e compreenda as etapas e como ocorreu esta pesquisa, apresentarei um esboço metodológico por meio do quadro a seguir, observe:

Figura 13 – Síntese da metodologia



Fonte: Produzido pela autora desta dissertação (2021).

Dito isso, no próximo capítulo, faremos a análise das produções escritas. Primeiramente, investigaremos os aspectos da constituição do gênero e, posteriormente, analisaremos as marcas de autoria.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O LUGAR DE INSCRIÇÃO DO SUJEITO EM SEU DIZER

“[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente” (TRIVIÑOS, 2019, p. 128).

Este capítulo tem como objetivo apresentar as análises e resultados de pesquisa. Para tanto, iniciamos as análises, apresentando os aspectos que compreendem o primeiro momento, referentes ao conteúdo temático, estilo e construção composicional. Em seguida, analisamos as marcas de autoria nas resenhas.

5.1 Análise do estilo, conteúdo temático e construção composicional da Resenha 01

Como explicado, este é o primeiro momento da análise da Resenha 01 sobre o livro “A palavra e a sentença: estudo introdutório”, obra escrita por Ronaldo Batista de Oliveira. Eis a resenha:

Figura 14 – Resenha 01

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A Palavra e a Sentença: estudo introdutório. 1 ed. EParábola, 2011.*

1 Em *A Palavra e a Sentença: estudo introdutório*, o autor Ronaldo de Oliveira
2 Batista, que, de acordo com Currículo Lattes, é Doutor em Linguística e Pós Doutor em
3 Historiografia Linguística, chama a atenção para os aspectos da Linguagem e língua. No
4 decorrer da obra, demonstra os seus sistemas complexos, elementos sonoros e de signos,
5 como a linguagem é primordialmente constituída, como se relaciona com a criação e o
6 melhoramento, sua interpretação e desenvolvimento na relação entre a fala, estrutura e
7 som.

8 A língua é compreendida no seu funcionamento, no processo articulatório, no uso
9 de sons com menores ou maiores unidades nos órgãos do aparelho fonador. O conceito
10 de língua tem seus tipos e suas variações, tais como: a função de articulador de sons,
11 produção desses sons. Na execução das unidades se faz a linguagem ou linguagens, com
12 isso, o falante consegue se comunicar. Conhecendo o conceito de língua, linguagem e
13 comunicação, a língua pode ser analisada e preservada, apresentando unidades e
14 estruturas que permitem o seu bom uso.

15 O ser humano tem a capacidade de produzir diferentes manifestações de sons e
16 gestos que possibilitam a comunicação, analisada no nível fonético-fonológico,
17 morfológico e sintático. Portanto, é necessário compreender a língua portuguesa brasileira
18 com seus sistemas complexos, que passa a ser definida em relação a sua estrutura, para
19 assim funcionar como meio de expressão e comunicação. Segundo o autor, é
20 indispensável entender que a língua é vista como resultado de permanentes relações entre
21 os elementos que a compõe, que se faz necessária, atribuindo-a à necessidade entre as
22 unidades comunicativas, considerando possibilidades de intencionalidade discursiva,

23 utilizando-a para se posicionar no seu espaço de atuação social.

24 Visando a compreensão da formação das palavras, é feita uma explicação das
 25 unidades integrantes desse processo, tais como: lexema, vocábulo, gramema e afixos.
 26 Todos esses elementos estão interligados e obedecem regras gramaticais para formar
 27 palavras e colocá-las na sentença de maneira coerente. Após entender a formação da
 28 palavra, fez-se necessário apresentar uma definição para a mesma. E conforme o recorte
 29 histórico, surgiram as seguintes definições: elemento gráfico; unidade dicionarizada; uma
 30 estrutura; unidade de sentido e representação sonora/fonológica.

31 Com base nessas propostas, surgiu a definição de que para a língua portuguesa,
 32 seria a menor unidade, que de forma isolada ou interligada, produz sentido, podendo
 33 ocupar várias posições em uma mesma sentença. Além dessa abordagem, tem a
 34 propositura de Camara Jr, defendendo que são formas livres e formas dependentes, ou
 35 seja, estruturas que têm sentido isoladamente e as que dependem de outras unidades para
 36 constituir um significado. Sendo assim, em uma mesma palavra, poderia ter mais de uma
 37 forma livre e dependente.

38 Na seção dois, considerando o significado de “palavra”, realiza-se uma discussão
 39 sobre a morfologia, ciência responsável pelo estudo das unidades integrantes de uma
 40 palavra e a maneira como se dá essa interligação. Para entender essa formação,
 41 decompõe-se a palavra em unidades mínimas (morfemas) para serem analisadas e
 42 partindo dessa análise se obtém o significado real da palavra.

43 A palavra é formada por morfemas, que são classificados em: livres e presos;
 44 lexicais e gramaticais; radical e afixos; alomorfes; morfema zero; desinências e sufixos;
 45 morfema vazio; morfema latente, morfema alternativo e redundâncias na estrutura
 46 morfológica. Dentre os tipos de morfemas, o zero e o vazio possuem uma definição que
 47 contraria o significado de morfema e gera uma certa imprecisão quando se tenta
 48 compreendê-los como a menor parte vinculada à composição de uma palavra.

49 Na sequência, o autor faz um breve panorama sobre: a estrutura morfológica da
 50 língua portuguesa que é constituída dos seguintes elementos: Radical; Vogal temática;
 51 Tema; Afixos; Desinências nominais e verbais e a classificação dos morfemas que, de
 52 acordo com Kehdi (1993) pode se dar de dois tipos: a primeira classificada *de caráter*
 53 *formal*, onde o *significante* é o foco do estudo. Podendo ser: Aditivo; Subtrativo;
 54 Alternativo; Reduplicativo; De posição; Zero; Cumulativo; Vazio. A segunda classificada
 55 *de base funcional*, ou seja, a *função dos morfemas*, representados pelos: Radical; Afixos;
 56 Desinências; Vogais temáticas; Vogais e consoantes de ligação.

57 Para a classificação dos morfemas tem-se a morfologia flexional e morfologia
 58 lexical. Sendo a primeira responsável pela relação entre uma palavra e as diferentes
 59 formas ocorridas a partir de flexões gramaticais, como nas conjugações dos verbos e a
 60 mudança de singular para plural. Já a segunda, preocupa-se com as regras relacionadas à
 61 formação de novos léxicos. Estas flexões podem ocorrer de caráter obrigatório, nominal
 62 e verbal.

63 Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras pode
 64 ocorrer: tanto de natureza aditiva quanto de natureza subtrativa; por justaposição e
 65 aglutinação; derivação prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria ou
 66 conversão; por abreviação, onomatopeias, hibridismo e as siglas. O autor finaliza este
 67 capítulo, expondo os processos ocorridos a partir de transformações socioculturais como:
 68 neologismos fonológicos; neologismos sintáticos; processos de conversão; neologismos
 69 semânticos; neologismo por empréstimo.

70 Já na seção três, apresenta as classes de palavras, classificadas em abertas
 71 (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e numerais). Ocorrem das combinações
 72 realizadas, da evolução e do dinamismo da língua, que proporciona o aparecimento de
 73 novas palavras, portanto, ilimitadas; fechadas (artigos, preposições, conjunções,
 74 pronomes e interjeições). É limitada, relacionada à função da palavra, ou seja, são
 75 palavras funcionais.

76 Dentro das classes fechadas têm-se os numerais, divididos em: cardinal, ordinal,
 77 multiplicativo e fracionário. Para definição das classes abertas adota-se os seguintes
 78 critérios: critério semântico; critério morfológico; critérios sintáticos. E de acordo com as
 79 considerações gramaticais realizadas, as interjeições não são consideradas uma classe de
 80 palavras, mas sim uma frase situacional.
 81 Essa obra, por ter um caráter introdutório, apresenta um estudo breve acerca da
 82 temática mencionada, principalmente sobre as unidades compositoras da palavra, que por
 83 serem complexas, requer uma atenção maior. Diante disso, cabe ao leitor o esforço de
 84 aprofundar o conhecimento partindo das leituras sugeridas pelo autor, pois o conteúdo
 85 apresentado pode ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato
 86 com a morfologia. Mesmo tendo uma abordagem introdutória, essa produção é muito
 87 relevante na formação de futuros licenciados em Letras. Isso porque, dentre os
 88 componentes curriculares presentes na matriz curricular do curso, temos “Morfologia do
 89 Português”, que trabalha os elementos pontuados nesta publicação.

Fonte: Extraída do banco de dados do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora” (2021).

No que diz respeito ao **conteúdo temático**, percebemos que o resenhista entende o domínio discursivo em que o texto se insere, e perpassa por temas relativos, ou seja, a lexicografia e a morfologia. Ademais, compreende que se trata de um livro com noções introdutórias importantes para a continuidade dos estudos na área. No primeiro parágrafo, o participante resume os principais tópicos contidos na obra.

No decorrer da obra, demonstra os seus *sistemas complexos, elementos sonoros e de signos*, como a *linguagem é primordialmente constituída*, como se relaciona com a criação e o melhoramento, sua interpretação e desenvolvimento na relação entre a fala, estrutura e som (Linhas 3, 4, 5, 6, 7).

Feito isso, desenvolve o texto abordando os temas de cada seção, sendo que isso só fica perceptível a partir do segundo capítulo, (linhas 38 e 69) uma vez que no primeiro, a participante não indica o seu início (não temos elementos linguísticos que marcam essa organização), deixando o leitor sem direcionamento.

Alguns traços (a partir da linha 8) indicam que o estudante assimilou a proposta de produção. Durante a maior parte do texto, verificamos a existência de diversas paráfrases, ou seja, o resenhista explica com suas palavras aquilo que está contido no texto fonte. Além disso, há elementos que imprimem o posicionamento de quem escreve por meio de comentários avaliativos. Isso pode ser exemplificado por meio do fragmento a seguir “*Diante disso, cabe ao leitor o esforço de aprofundar o conhecimento partindo das leituras sugeridas pelo autor, pois o conteúdo apresentado pode ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia.*” (linhas 83-86).

Em relação ao **estilo**, notamos que das linhas 8 a 14, há o procedimento coesivo de conexão por associação, em que contém várias palavras e/ou conjunto de palavras

pertencentes ao mesmo campo semântico, a saber: “órgãos”, “aparelho fonador”, “língua”, “linguagem”, “comunicação”, “falante”, “sons”.

A escrita do aluno também é marcada por paralelismo, fenômeno coesivo típico da reiteração. Eis alguns exemplos: “*analisada no nível fonético-fonológico, morfológico e sintático*” (Linhas 16 e 17); “[...] *lexema, vocábulo, gramema e afixos*” (Linha 25). Percebemos que esse mecanismo ocorre por meio de séries que realizam enumeração, ou seja, as palavras são transcritas de forma sequencial. Dessa forma, também não há variação gramatical. Outros casos de paralelismo: “*tanto de natureza aditiva quanto...*” (Linha 64); “*Ocorrem das combinações realizadas, da evolução e do dinamismo da língua*” (Linhas 71-72).

Alguns elementos estilísticos como a substituição pronominal por meio do pronome demonstrativo “seu”, exemplo, “*no seu funcionamento*” (Linha 7), “*seus tipos e suas variações*” (Linha 9), “*seu bom uso*” (Linha 12) tornam-se repetitivos para um texto de cunho acadêmico que exige escrita mais formal.

Ademais, há paráfrases na resenha, uma delas está expressa no excerto “é feita uma explicação das unidades integrantes desse processo, tais como: lexema, vocábulo, gramema e afixos” (Linhas 24-25). Por meio do termo “tais como” o resenhista esclarece o que foi dito no enunciado anterior. Também há paráfrase em: “ou seja, estruturas que têm sentido isoladamente” (Linhas 34-35). Nesse fragmento, se apresenta por meio da expressão “ou seja”.

Como a resenha é um texto sobre outro texto, durante a maior parte da escrita, o resenhista promove explicações a partir de algo dito pelo autor, vejamos: “Segundo o autor, é indispensável entender que a língua...” (Linha 19), o que caracteriza paráfrase, como dito anteriormente.

Em “Todos esses elementos” (Linha 26), há referência anafórica e substituição gramatical por hiperonímia. O pronome indefinido **todos** e o pronome possessivo **esses** fazem referência a “lexema, vocábulo, gramema e afixos” (Linha 25). Ao passo que o termo **elementos** é um nome genérico, nesse sentido foi utilizado para substituir as palavras mencionadas.

Em relação às **características composicionais** ou **construção composicional** do gênero resenha, constatamos que o resenhista faz a referência à obra, contudo esquece-se de alguns detalhes, como o local de publicação do livro, além de colocar em negrito e itálico fugindo, assim, dos padrões da ABNT. Ainda, o resenhista sumariza o conteúdo, delineando a organização geral do texto.

Logo no primeiro parágrafo é descrito o título da obra e nome do autor. Ademais, é apresentado um resumo do Currículo Lattes do escritor da obra, segunda característica composicional do gênero, ou seja, as **credenciais do autor**. Em seguida, o resenhista informa a atuação do autor do texto fonte, Doutor em Linguística e Pós-Doutor em Historiografia Linguística. No mesmo parágrafo, **apresenta a obra**, sucintamente. Dessa forma, expõe as principais ideias discutidas no livro.

Da linha 8 a 39, a resenha apresenta discussões sobre língua, linguagem, comunicação e formação de palavras. Nesse ínterim, o resenhista não utilizou nenhum operador organizacional para demarcar o início do capítulo. Assim, o leitor não conseguirá distinguir se trata da introdução, do capítulo 1 ou de outra parte da obra.

Dessa forma, o autor já inicia a quarta etapa da resenha: **descrever a obra**. A partir da linha 40, deixa explícito o início do segundo capítulo, vejamos “*Na seção dois...*”. Inicia o terceiro capítulo a partir da linha 72.

Já no último parágrafo, faz suas considerações sobre o que compreendeu, momento em que **recomenda a obra** e insere o livro na disciplina. Dessa forma, demonstra os seus valores axiológicos, explicitando o que compreendeu acerca da obra, bem como sua relevância. Dito isso, de maneira geral notamos que o texto sob análise é bem circunscrito ao gênero resenha. Na próxima seção, faremos a análise dos elementos que indicam autoria no gênero em questão.

5.1.1 Marcas de autoria na Resenha 01

Nesta seção, investigamos de que maneira a autoria se manifesta nas resenhas acadêmicas por meio de alguns elementos, como: os operadores argumentativos (KOCH, 1994, 2000), os operadores organizacionais (MARCUSHI, 2008), o emprego de verbos (ABREU-TARDELLI; LOUSADA; MACHADO; 2004; MOTTA-ROTH; HENDGES; 2004), os modalizadores discursivos (BRONCKART, 2009) e os modos de citação do discurso alheio: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores (BAKHTIN, 2011; ABREU-TARDELLI; LOUSADA; MACHADO; 2004).

Iniciamos com a análise do operador argumentativo **portanto**. Vejamos: “*O ser humano tem a capacidade de produzir diferentes manifestações de sons e gestos que possibilitam a comunicação, analisada no nível fonético-fonológico, morfológico e sintático. Portanto, é necessário compreender a língua portuguesa brasileira com seus*

sistemas complexos...” (Linhas 13-16). O uso da conjunção **portanto** pelo resenhista indica uma conclusão em relação ao que foi afirmado anteriormente. Nesse sentido, o autor da resenha finaliza a ideia do primeiro enunciado. Primeiramente, explicou à sua maneira, depois trouxe suas considerações e esclareceu a finalidade de se compreender a língua portuguesa.

Ainda, ao empregar a conjunção o resenhista expõe a sua autoria, pois ele não apenas faz um resumo acerca do assunto abordado no texto-fonte, mas deixa registrado o seu comentário, caracterizando a polifonia, ou seja, também insere a sua voz, mesclando-se com a voz do autor.

Outro emprego de **portanto** também se revela em: “*Já na seção três, apresenta as classes de palavras, classificadas em abertas (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e numerais). Ocorrem das combinações realizadas, da evolução e do dinamismo da língua, que proporciona o aparecimento de novas palavras, portanto, ilimitadas...*” (Linhas 72-75). Assim, como no excerto anterior, o uso do operador **portanto** indica uma ideia conclusiva. Com o uso dessa conjunção, ainda, o resenhista demonstra compreender aspectos importantes do texto-base

Outro elemento que contribui para a coesão do texto é o termo **todos** expresso no parágrafo “*Visando a compreensão da formação das palavras, é feita uma explicação das unidades integrantes desse processo, tais como: lexema, vocábulo, gramema e afixos. Todos esses elementos estão interligados e obedecem regras gramaticais para formar palavras e colocá-las na sentença de maneira coerente.*” (Linhas 22-25). Esse operador atua no sentido de uma afirmativa universal. Dessa forma, o elemento **todos** faz uma retomada aos elementos sem exceção. Logo após, explica o que há de comum entre eles.

Também observamos a presença do operador argumentativo **tanto...quanto** no trecho que se sucede: “*Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras pode ocorrer: tanto de natureza aditiva quanto de natureza subtrativa...*” (Linhas 55-57). Esse termo indica comparação entre duas ideias. A resenhista informa que o processo de formação de palavras ocorre de duas maneiras, natureza aditiva e subtrativa. Dessa forma, o operador é utilizado para demonstrar duas concepções diferentes.

Temos também os operadores argumentativos **além dessa (além disso)** e **ou seja**. Vejamos: “*Com base nessas propostas, surgiu a definição de que para a língua portuguesa, seria a menor unidade, que de forma isolada ou interligada, produz sentido, podendo ocupar várias posições em uma mesma sentença. Além dessa abordagem, tem*

a propositura de Camara Jr, defendendo que são formas livres e formas dependentes, ou seja, estruturas que têm sentido isoladamente e as que dependem de outras unidades para constituir um significado.” (Linhas 29-33). O emprego de **além dessa** introduz mais um argumento que se direciona para a mesma conclusão do enunciado inteiro. O primeiro enunciado apresenta algumas conceituações para palavra. Desse modo, o operador **além dessa** mobiliza mais uma definição proveniente de Camara Jr.

Mais adiante, há o emprego do operador **ou seja**. Esse elemento redefine e desenvolve o enunciado anterior. Ao dizer *‘estruturas que têm sentido isoladamente e as que dependem de outras unidades para constituir um significado’* entendemos que o autor da resenha explica de outra maneira as *“formas livres e formas dependentes.”* Em seguida, temos a aplicação do operador discursivo **ou seja**. Observemos: *“É limitada, relacionada à função da palavra, ou seja, são palavras funcionais.”* (Linhas 69-70). Dessa forma, o elemento **‘ou seja’**, contribui para esclarecer a ideia presente na premissa inicial.

Outro operador usado é o **‘mesmo tendo’** presente no enunciado: *“Mesmo tendo uma abordagem introdutória, essa produção é muito relevante na formação de futuros licenciados em Letras.* (Linhas 80-82). Esse elemento equivale a **apesar de/embora**. Percebemos que o enunciado que impera é o segundo, no qual informa que *“essa produção é muito relevante na formação de futuros licenciados em Letras”*. Nesse sentido, o resenhista considera os temas abordados no livro como sucintos, não abarcando os conteúdos de forma mais profunda. Nesse fragmento, o participante também demonstra a sua autoria, utilizando-se da responsividade ativa, tendo em vista que evidencia o seu ponto de vista acerca da obra.

Em seguida, notamos o operador argumentativo **‘porque’**: *“Isso porque, dentre os componentes curriculares presentes na matriz curricular do curso, temos “Morfologia do Português”, que trabalha os elementos pontuados nesta publicação.”* (Linhas 82-84). A conjunção **‘porque’** traz a ideia de explicação, ou seja, o resenhista demonstra uma compreensão mais analítica do texto lido. O resenhista, ainda, argumenta coesivamente que embora a obra seja voltada para noções iniciais, é significativa para os professores que no momento são estudantes da disciplina de Morfologia do Português que aborda assuntos presentes no livro. Em muitas produções, o movimento e direcionamento argumentativo da escrita é evidenciada por intermédio de conectivos (conjunções) que exprimem relações de oposições, explicação, causa, concordância etc.

Em relação aos **operadores organizacionais**, notamos que há alguns. Identificamos: **na seção dois e na seção três, dando continuidade, na sequência**. Esses são utilizados a fim de estruturarem o conteúdo de cada capítulo. Observamos que o resenhista inicia comentando sobre a seção dois, deixando de demarcar o início da seção um. Embora o conteúdo do capítulo 1 esteja expresso, não foi utilizado um operador organizacional para que o leitor ficasse ciente do assunto tratado referente à obra. Os operadores organizacionais indicam a progressão das informações do texto resenhado.

Sobre os modalizadores discursivos, importa dizermos que eles possibilitam ao locutor a emissão de julgamentos e produção de argumentos que avaliam determinado ato de fala. Dessa forma, como estamos investigando as marcas da autoria em resenhas acadêmicas, os estudos das modalizações são fundamentais no processo de demarcar autoria. Para um melhor entendimento, dividimos os modalizadores de acordo com as classificações formuladas por Bronckart (1999): modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

As *modalizações lógicas* encontradas no texto foram: *Pode* (Linha 11), *tem a capacidade* (Linha 13), *possibilitam* (Linha 14), *podendo* (Linha 30), *poderia* (Linha 34), *podem* (Linha 58), *pode* (Linha 59), *não são consideradas* (Linha 74), *pode ser* (linha 79). Ao dizer “*a língua **pode** ser analisada*” (Linha 11), o modalizador **pode** indica uma possibilidade. Nesse sentido, o resenhista imprime seu julgamento acerca da definição de língua, ao demonstrar conhecimento do seu conceito, bem como a possibilidade de analisá-la e preservá-la.

No decorrer do texto há mais outros seis usos desse modalizador. O emprego do modalizador *possibilitam* no trecho que se sucede expressa possibilidade de ocorrer determinado fato, “[...] *produzir diferentes manifestações de sons e gestos que **possibilitam** a comunicação*” (Linha 14).

Na expressão “***podendo** ocupar várias posições em uma mesma sentença.*” (Linha 30), o modalizador indica uma possibilidade facultativa em que a palavra possui essa alternativa de em uma proposição possuir diversas colocações. Assim, temos uma avaliação que resultou da análise do leitor da obra que, por sua vez, escreveu a resenha. Essa é a modalização deôntica.

Situação semelhante ocorre a seguir “***poderia** ter mais de uma forma livre e dependente*” (Linha 34). Também há uma espécie de modalização deôntica, haja vista que encontramos uma certa probabilidade que pode ou não ocorrer, ou seja, há a possibilidade de existir formas livres e dependentes em uma mesma palavra.

No fragmento “Estas flexões **podem** ocorrer de caráter obrigatório, nominal e verbal” (Linha 58), temos outro caso de modalização deontica, uma vez que há uma certa permissividade, elencando de que maneira as flexões acontecem. O mesmo ocorre nas linhas 59 e 79, sucessivamente, vejamos: “*Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras **pode** ocorrer...*” (Linha 59). “*Diante disso, cabe ao leitor o esforço de aprofundar o conhecimento partindo das leituras sugeridas pelo autor, pois o conteúdo apresentado **pode** ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia*”. (Linha 79).

Em “*tem a capacidade* (Linha 13), observamos a presença de uma modalização direcionada para a visão de uma competência. Ao introduzir o parágrafo afirmando que “*o ser humano **tem a capacidade de** produzir diferentes manifestações...*”, o resenhista atribui o seu juízo de valor, indicando habilidade. Logo, esse é um modalizador lógico.

No trecho “*Portanto, é **necessário** compreender a língua portuguesa brasileira com seus sistemas complexos*” (Linha 15), há uma determinada exigibilidade no que diz respeito à compreensão da integridade dos sistemas da língua portuguesa. Aqui temos uma situação de modalização deontica.

Na resenha analisada, também, notamos a presença de modalizações apreciativas. A primeira delas está expressa a seguir por meio do termo **bom**, vejamos, “*apresentando unidades e estruturas que permitem o seu **bom** uso*” (Linha 12). Ao retomarmos o texto percebemos que o resenhista considera que se instruir acerca da língua permite uma utilização frutífera. Assim, é possível notar um aspecto axiológico por parte de quem escreve a resenha, tendo em vista que foi capaz de ler e compreender criticamente expressando sua valoração sobre ela.

Em: “*Portanto, é necessário compreender a língua portuguesa brasileira com seus sistemas **complexos**...*” (Linhas 15-16), observamos que a palavra **complexos** trata-se de uma avaliação sobre a estrutura da língua portuguesa brasileira. A autora reconhece a diversidade em que a língua está configurada e percebe a sua relevância desse conhecimento para que seja possível um emprego reflexivo.

Também há um exemplo de modalização apreciativa, por meio do operador linguístico ‘ilimitadas’: “*que proporciona o aparecimento de novas palavras, portanto, **ilimitadas***” (Linha 68-69). No trecho: “*Essa obra, por ter um **caráter introdutório***” (Linha 76), notamos uma avaliação acerca do texto fonte. Conforme o resenhista, o teor do livro é de noções, não sendo, portanto, tão expansivo em seus conteúdos. Nesse sentido, há, por parte da escritora, uma apreciação genérica. Mais adiante, tem-se uma

complementação desse fragmento: “*apresenta um estudo **breve***” (Linha 76). Dessa forma, o resenhista reforça o atributo sintético da obra.

Em: “***principalmente** sobre as unidades compositoras da palavra, que por serem complexas...*” (Linha 77-78), temos o modalizador apreciativo **principalmente** que, por sua vez, enfatiza as “*unidades compositoras da palavra*”. Também há entendimento de prioridade no uso do modalizador **maior** em: “*requer atenção **maior***” (Linha 78). Ao analisarmos o trecho em sua integridade, percebemos que há uma certa intensidade atribuída à “*atenção*”.

Há no trecho que se sucede uma relação de alerta ao leitor por meio do modalizador apreciativo **insuficiente**. Observe: “*pois o conteúdo apresentado pode ser **insuficiente** para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia*” (Linha 79-80). O termo avalia a eficácia da obra, presumindo que são necessárias outras leituras para compreender os aspectos morfológicos.

Para finalizar, o resenhista informa que: “*Mesmo tendo uma abordagem **introdutória**, essa produção é **muito relevante***” (Linhas 80-81). Notamos a repetição do modalizador ‘**introdutória**’ e o surgimento de outro que o contrapõe, **muito relevante**. Não obstante os traços de noções, não foram localizadas modalizações pragmáticas.

As modalizações, independentemente da classificação são fortes indícios autorais. É por meio delas que o escritor da Resenha 01 manifesta de forma polida, as suas impressões acerca da temática apresentada. Observamos, por exemplo, o emprego do adjetivo insuficiente. O participante não desqualifica a obra, afirmando que o conteúdo é “vago” ou “desnecessário”. Mas adverte o leitor de que o conteúdo não é tão completo.

Sobre as *marcas verbais*, importa dizermos que elas contribuem para indicar as intencionalidades do autor da resenha. Assim, o emprego de verbos no gênero discursivo resenha é capaz de ressaltar a autoria do resenhista, além de explanar a quem pertence as vozes elencadas no texto. Com isso, é possível diferenciar os diversos momentos em que são promovidos os discursos. Evidencia-se que, por meio dos verbos, o resenhista pode confirmar e concordar com o que autor disse, como também tem a possibilidade de discordar por meio de argumentos presentes na própria obra.

Em relação aos **verbos**, percebemos que o resenhista explicita várias ações de forma a retomar o assunto abordado no livro pelo autor. Ao utilizar os verbos **chamar** (Linha 3) e **demonstrar** (Linha 4), ele aborda genericamente a principal temática presente no livro: os aspectos da linguagem e da língua, bem como os seus sistemas complexos. Ademais, os verbos **chamar** utilizado no trecho ‘**chamar a atenção**’ e ‘**demonstrar**’ são

verbos discursivos, pois o resenhista concorda com o que foi dito pelo autor do texto fonte e, por isso, faz a indicação. Essas classificações são baseadas em Motta-Roth e Hendges (2004).

Nesse trecho, o resenhista, por meio da locução verbal ‘**é feita**’ (Linha 24), não possui o objetivo de se apossar das palavras do autor, pelo contrário, deixa explícito que se trata do entendimento do escritor da obra. O verbo ‘**realizar**’ (Linha 38), por sua vez, é responsável por organizar e resumir de forma abrangente o que será dito na seção dois. Observamos que por meio do verbo ‘**faz**’, (Linha 49), a resenhista apresenta uma seção do livro. O verbo ‘**destaca**’ (Linha 62) evidencia partes específicas.

O verbo *finaliza* tem o intuito de resumir as ideias do autor, para a conclusão do parágrafo. ‘**Apresentar**’ (Linha 69) é um verbo responsável por expor a temática principal do terceiro capítulo. Os dois verbos são classificados como de atividade discursiva, tendo em vista que apontam partes da obra. Os verbos utilizados pelo resenhista também enfatizam sua voz. Fica evidente para o leitor o discurso pertencente ao autor do texto fonte e o discurso de quem escreve o gênero.

Em relação aos **modos de citação do discurso alheio**: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores, constatamos que há o predomínio do discurso indireto.

As expressões **segundo o autor** e **o autor** são utilizadas recorrentemente, já que são técnicas utilizadas a fim de eliminar repetições. E, além disso, como dito anteriormente, são de um meio de inserir a voz do autor da obra.

Observamos, ainda, trechos do texto nos quais o resenhista delimita o discurso do autor da obra de forma indireta, uma vez que não verificamos nenhum indício relativo ao discurso direto. Isso não significa que a autora não tenha se posicionado diante das ideias enunciadas no texto fonte. Discutiremos isso mais adiante, pois, primeiramente, apresentamos traços do discurso indireto que retomam falas do autor.

Dentre muitos momentos que indicam o discurso do autor selecionamos os seguintes: “*No decorrer da obra, demonstra os seus sistemas complexos...*” (Linhas 3-4); “*Segundo o autor, é indispensável entender que a língua é vista como resultado de permanentes...*” (Linhas 19-20); “*Além dessa abordagem, tem a propositura de Camara Jr, defendendo que são formas livres e formas dependentes...*” (Linhas 35-36); “*Na sequência, o autor faz um breve panorama sobre: a estrutura morfológica da língua portuguesa...*” (Linhas 51-52); “*Dando continuidade, o autor destaca que o processo de*

formação de palavras...” (Linha 65); “*O autor finaliza este capítulo, expondo os processos ocorridos a partir de transformações socioculturais*” (Linhas 68-70).

Dessa forma, é possível notar que o resenhista não se apropria indevidamente do discurso alheio, haja vista que ele utiliza estratégias que permitem ao leitor diferenciar aquilo que é dito pelo autor do texto-base e aquilo que é dito pelo escritor da resenha. Por diversas vezes, notamos que a resenhista utiliza termos como “segundo o autor” e “o autor”. Além disso, percebemos a inexistência de constituintes emocionais e afetivos conforme ressalta Bakhtin (2003). Isso ocorre porque não há elementos para isso, tais como, conjunções, exclamações, aspas, dentre outros, quesitos intrínsecos ao discurso direto.

Percebemos que a manifestação do resenhista com relação ao texto-fonte se apresenta ao final, no último parágrafo. Por se tratar de um gênero acadêmico, a resenha contém aspectos mais formais, contudo, faz parte de suas características composicionais inserir comentários sobre a obra, recomendar ou não, fazer indicações e ressalvas.

Ao se posicionar diante do texto, o resenhista adota uma postura responsiva ativa. Dessa forma, não há uma mera reprodução de conteúdo, mas um julgamento sobre o livro que foi lido e resenhado. Além disso, a escritora da resenha resgata alguns tópicos. Ao observar o trecho “*Essa obra, por ter um caráter introdutório, apresenta um estudo breve...*” (Linha 83), a escritora do gênero apropria-se da palavra ‘**introdutório**’, presente no título da obra e faz uma explicação sobre ela. Informa que as unidades que compõem a palavra necessitam ser estudadas com mais cautela, ao passo que o livro apresenta somente noções.

Embora tenha avaliado o livro como ‘**breve**’, a autora transfere a responsabilidade de se buscar outras leituras que, por sua vez, são recomendadas pelo próprio autor. Ademais, indica o livro a futuros licenciados em Letras. Assim, cumpre uma das proposituras do gênero que é inserir o livro na disciplina. Além disso, demonstra criticidade na interpretação da obra, uma vez que foi capaz de correlacionar a ementa da matéria com os assuntos abordados.

Por fim, por meio dos operadores argumentativos, organizacionais e expressões ou palavras do campo semântico, possibilita o processo de sumarização e o processo avaliativo. Na seção seguinte, analisaremos os elementos intrínsecos ao gênero presentes na Resenha 02.

Ao observarmos a resenha 01, no que diz respeito às dimensões escondidas, notamos que o resenhista entendeu qual a contribuição da obra e expressou seu ponto de vista, indicando o seu momento de fala e a voz do autor.

5.2 Análise do estilo, conteúdo temático e construção composicional da Resenha 02

Figura 15 – Resenha 02

Resenha: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **A Palavra e a Sentença: estudo introdutório**. 1 ed. Ed. Parábola, 2011.

1 A obra é escrita pelo doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo e pós-
2 doutor pela Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica) na área de Historiografia
3 Linguística. Seu vínculo profissional atual é como docente do Programa de Pós-
4 Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Como pesquisador atua
5 principalmente em reflexões que coloquem em discussão: desenvolvimentos da
6 linguística contemporânea, em suas diferentes vertentes no Brasil; aspectos históricos da
7 constituição do pensamento gramatical como forma de tratamento linguístico; aspectos
8 metodológicos, teóricos e epistemológicos dos estudos historiográficos na linguística;
9 aspectos epistemológicos, metodológicos e historiográficos dos estudos sobre texto e
10 discurso.

11 Nas seções resenhadas a seguir, da obra “A palavra e a sentença”, o autor vai dar
12 enfoque às áreas da morfologia e léxico. Como a própria obra se propõe, por serem
13 estudos introdutórios é útil para aqueles que se iniciam na linguística.

14 Um conceito básico, na **INTRODUÇÃO** da obra, é quanto à língua, que será
15 definida pelo autor como um conjunto de unidades que assume um valor (exerce um papel
16 determinado), em permanente relação em torno de uma estrutura, para que a língua possa
17 funcionar como meio de expressão e comunicação.

18 Batista (2011) passa a expor a dupla articulação da língua, em torno das unidades
19 básicas que a organizam: os sons e os morfemas. Por sua vez, ele demonstra que a palavra
20 pode ser segmentada em unidades mínimas de forma e conteúdo, os chamados signos
21 mínimos, com significado e significante. As unidades significativas dizem respeito à 1ª
22 articulação da linguagem, “a que determina a presença de unidades com forma e sentido,
23 os signos mínimos, as menores partes que formam uma palavra. As unidades da 1ª
24 articulação são chamadas de MORFEMAS” (p.19). Enquanto que os FONEMAS,
25 unidades sonoras, “não mais significativas, mas distintivas, dizem respeito à 2ª
26 articulação da linguagem, à segunda divisão possível, determinando a presença de
27 unidades sonoras que compõem o sistema de sons da língua” (ibidem).

28 Essa divisão das línguas naturais em dois componentes, o fonológico e o
29 morfológico, permitindo segmentar uma língua (decompor unidades), é um dos princípios
30 básicos da atividade de análise linguística, que também abrange a descrição de qual
31 posição as unidades devem aparecer, quais são as combinações possíveis e quais são as
32 restrições que evitam formas da língua não reconhecidas como legítimas e possíveis pelos
33 falantes. Esse enfoque retoma os dois eixos centrais de observação de uma língua: o
34 paradigma (escolhas das unidades disponíveis para o uso) e o sintagma (formas de
35 combinação, de diferentes extensões, das unidades selecionadas pelos falantes nos
36 diferentes paradigmas). Assim, sintetizando duas operações fundamentais: selecionar e
37 combinar.

38 Para Batista (2011), uma outra noção introdutória é quanto às características das
39 línguas naturais: arbitrariedade (resultado de acordo coletivo), independência em relação

40 ao espaço e tempo (pode fazer referência a elementos abstratos, ao passado e ao futuro),
 41 produtiva e abertura (infinitas combinações, respeitadas as regras), gramaticalidade
 42 (competência linguística), divisão analítica em componentes (ou níveis de análise). Essa
 43 última característica, orienta para a descrição e análise da língua como uma estrutura, um
 44 conjunto de unidades formais em constante relação. Com isso, o autor quer dizer que cada
 45 vez que se avança nas segmentações, os sentidos complexos são perdidos e são
 46 evidenciadas formas que constituem unidades de uma língua.

47 O autor demonstra a constituição de níveis hierárquicos da língua: níveis
 48 morfológico e lexical, nível sintático, nível textual, aspecto semântico, pragmática. De
 49 uma forma global, ele vê a língua estruturada em torno de um léxico (conjunto de
 50 elementos lexicais responsáveis pela relação entre linguagem e mundo) e de uma
 51 gramática, vista como as regras de combinação presentes nos diferentes níveis que
 52 organizam e estruturam uma língua natural.

53 Batista (2011) afirma que, ao longo dos tempos, os métodos de descrição e análise
 54 das línguas naturais se constituíram em torno de duas perspectivas, que tomam a forma
 55 (desvinculada do uso real nos processos de expressão e comunicação em meio a trocas
 56 sociais) ou a função (destacando de que maneira a estrutura linguística é condicionada
 57 pelos diferentes fatores e processos que regem a interação verbal) que as unidades
 58 linguísticas apresentam.

59 No capítulo **O LÉXICO E A NOÇÃO DE PALAVRA**, o autor define os campos
 60 lexos por meio dos objetos de estudo e dimensão de análise. Nesse contexto, a lexicologia
 61 e a terminologia são a ciência do léxico. O estudo da terminologia consiste em termos
 62 específicos de um determinado campo do conhecimento, a lexicografia compreende
 63 técnicas e práticas da escrita de um dicionário. No caso da lexicologia a língua é o objeto
 64 de estudo. (p.31-32). O autor faz uma ligação entre duas hipóteses, a primeira hipótese o
 65 princípio parte da não adequação do pensamento em duas possibilidades de
 66 armazenamento de palavras. Na segunda hipótese a possibilidade é sobre a existência da
 67 criação de novas palavras e tais criações não estão armazenadas no léxico. A suposição é
 68 que o léxico contém radicais, afixos, elementos gramaticais e demais informações
 69 relacionadas ao processo de formação de novas palavras. (p.32-34).

70 O léxico é entendido como conjunto de recursos lexicais, incluindo morfemas da
 71 língua e outros processos disponíveis para a construção de palavras com tais recursos, e
 72 existem dois tipos de léxico, interno e externo, possui capacidade de expandir e
 73 categorizar através de unidades significativas, ou seja, temos as entradas lexicais, que são
 74 as unidades que compõem o Morfema Lexical, faz parte do núcleo de significação das
 75 palavras. Morfema gramatical faz parte das unidades gramaticais, como números, gênero,
 76 modo-tempo dentre outros, já o morfema derivacional atua no processo de formação de
 77 novas palavras. Temos os dêiticos, elementos constituídos por advérbios e pronomes que
 78 contextualizam os falantes a partir do processo de enunciação, também temos lexema,
 79 vocábulo, gramemas e afixos.

80 Batista (2011) comenta as definições de palavras, a mesma emerge como unidade
 81 de comunicação e expressão, mantém traços intuitivos dos falantes como unidade central
 82 de reflexão linguística. A definição de palavras apresenta diferentes formulações, nesse
 83 sentido é um elemento gráfico. É uma unidade dicionarizada, uma estrutura, sob essa
 84 ótica estrutural seria formada por elementos menores. É uma unidade de significação
 85 nesse enfoque, o jogo semântico de polissímia e homonímia entra em ação. A palavra é
 86 fonológica, nesse contexto, apresenta um acento único principal em sua ocorrência
 87 sonora. O autor finaliza a seção com argumentos que a palavra também é uma unidade
 88 sintática. A palavra ocupa diferentes posições e funções sintáticas, na verdade, é um termo
 89 de amplo sentido e significado. (p.38-45).

90 Quanto à seção **A ESTRUTURA MORFOLÓGICA**, o autor discute conceitos
 91 importantes para a compreensão da língua na morfologia. Diz que o objetivo é investigar
 92 do que é constituída uma palavra, quais seus elementos básicos, regras de combinação e
 93 que a morfologia ocupa se das palavras estudando sua estrutura e formação, como suas
 94 flexões e qualificações. O autor mostra que a análise das palavras pode ser dividida em
 95 unidades menores que recebem o nome de mórficos ou morfemas que significa a menor
 96 parte significativa que compõem as palavras. Segundo o autor, o conceito de Morfema
 97 está associado ao de composicionalidade uma vez que o significado de uma palavra pode
 98 ser obtido pela combinação dos significados dos morfemas. Em morfemas livres e presos
 99 é explicado que os livres são quando por si só eles encerram o significado de um vocábulo,
 100 não precisam estar fixados em algo para exercer sua função na língua, os presos precisam
 101 estar fixados em uma base para atuar na língua. Sobre morfemas lexicais, sua função é
 102 indicar o sentido da palavra enquanto os gramaticais são as unidades internas de
 103 significação das palavras. Se juntam com o radical e indicam a classe gramatical. Explica
 104 o radical e afixos mostra que o radical é responsável pela significação principal da palavra
 105 e diz que afixos morfemas presos anexados a um radical para mudar o sentido ou
 106 acrescentar uma ideia.

107 Os alomorfes são as diferentes formas de um mesmo morfema. Batista (2011)
 108 explica as desinências, os sufixos, o morfema vazio e alternativos. Explica a estrutura
 109 morfológica da língua portuguesa e aponta elementos que constituem a estrutura da
 110 palavra na língua. Explica que existem duas classificações dos morfemas, a primeira de
 111 caráter formal coloca em destaque o significante, a outra classificação de base funcional
 112 destaca a função dos morfemas. Mostra que a flexão possui seu caráter de obrigatoriedade
 113 uma vez que indica a sistematização coerente da língua, estabelecendo paradigmas
 114 flexionais de nomes e verbos.

115 O autor aponta a flexão nominal que são os nomes na língua portuguesa que
 116 apresentam flexões de número e gênero, é a análise de gêneros e números dos
 117 substantivos, adjetivos, numerais e pronomes, a flexão verbal é a variação do verbo em
 118 modo, tempo, número, pessoa e voz do discurso, nas palavras do autor "caracteriza-se na
 119 língua portuguesa pelas desinências indicadoras modo, tempo, número e pessoa".

120 Batista (2011) aponta que "Processos de formação de palavras no português
 121 podem ser vistos como resultados de duas operações linguísticas centrais, a natureza
 122 aditiva e outra subtrativa." Explica que a formação de palavras na língua portuguesa
 123 ocorre em geral por composição, derivação e outros processos. O tópico é finalizado
 124 explicando o Neologismos que é um nome dado a um termo recém criado, ou a uma
 125 palavra já criada na língua, porém assume um novo significado.

126 Na seção seguinte, **CLASSES DE PALAVRAS**, o autor vai tratar das classes de
 127 palavras abertas e fechadas no português. Segundo Batista (2011), constituem classes
 128 abertas do português, os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, conforme
 129 classificação em categorias lexicais. A língua ainda apresenta uma série de classes
 130 fechadas de palavras, que tem como função principal relacionar elementos numa
 131 sequência, ou seja, possuem função gramatical que, em oposição a palavras lexicais, não
 132 apresentariam significado. São exemplos de palavras funcionais: pronomes pessoais e
 133 clíticos, elementos -qu (pronomes interrogativos), conjunções, preposições,
 134 determinantes (artigos, demonstrativos, possessivos), pronomes relativos,
 135 quantificadores (numerais, pronomes indefinidos). Mas, ele fala que há nuances, pois
 136 artigos, preposição, conjunção, possuem uma espécie de significação, não lexical como a
 137 das classes abertas, mas de natureza gramatical.

138 Para finalizar, o autor argumenta que a linguística tem apontado que a definição
 139 de classes de palavras de uma língua deveria se processar seguindo: (a) critérios
 140 distribucionais, observação das propriedades de flexão, possibilidade de processos de
 141 derivação.

Fonte: Extraída do banco de dados do curso de extensão "Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora" (2021).

Fonte: Extraído do banco de dados do curso “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora.”

Em relação ao **conteúdo temático** observamos que o resenhista compreendeu as abordagens da obra. Foi capaz de descrever as principais temáticas do livro e de desenvolvê-las. Durante o texto, conduz diversas estratégias que remetem à voz do autor da obra, mas se manifesta minimamente.

Quanto ao **estilo**, observamos o uso da substituição gramatical por meio do pronome demonstrativo ‘essa’. Vejamos: “*Essa divisão das línguas naturais...*” (Linha 27). Ao utilizar o elemento anafórico, retoma-se aos termos morfema e fonemas. Em seguida, há outro uso de anáfora. A expressão “*Essa última* (Linha 40)” retoma “*Divisão analítica em componentes*”.

Também percebemos que, por vezes, o resenhista se utiliza de elipses. Um exemplo está expresso no trecho que a seguir “[...] *descrição e análise da língua como uma estrutura, um conjunto de unidades formais em constante relação...*” (Linhas 41-42). Com o propósito de não repetir a conjunção “como” houve uma supressão do termo e, ainda assim, o sentido foi mantido.

Em vários momentos da obra há o emprego do paralelismo, como se observa no excerto: “[...] *níveis hierárquicos da língua: níveis morfológico e lexical, nível sintático, nível textual, aspecto semântico, pragmática.*” (Linhas 45-46). Dessa forma, entendemos que o autor da resenha utiliza elementos com a mesma estrutura e de forma enumerativa o que configura o paralelismo.

Nas linhas 80 a 87, o resenhista utiliza-se da própria repetição para manter a progressão textual. Localizamos três usos. No entanto, é um recurso que contribui para o bom andamento do texto, pois nesse parágrafo são apresentadas diversas definições para palavra.

Também verificamos emprego de alguns conectivos, são eles: ‘*Segundo o autor*’ (Linha 94); ‘*Uma vez que*’ (Linha 95); ‘*Mas, ele fala que*’ (Linha 133). Embora a resenha contenha conjunções, notamos que o resenhista poderia ter utilizado mais, principalmente para estabelecer a conexão entre parágrafos que, caso tivessem conectivos proporcionaria mais ordem e fluidez ao texto. Para o melhor entendimento desse fato vamos analisar isso no texto. Observemos o fragmento “*Os alomorfes são...*” (105). O resenhista inicia esse parágrafo sem empregar elementos de conexão ou que preparem o leitor para o assunto a ser discutido.

Outro aspecto do estilo dessa resenha é a falta de adequação das citações, principalmente no que se refere às citações diretas. Por vezes, o participante insere as páginas ao final da citação com a presença de aspas, quando, na verdade, a página deveria vir posposta ao ano da obra e entre parênteses, é o que acontece no excerto “*Batista (2011)*” aponta que “*Processos de formação de palavras no português podem ser vistos como resultados de duas operações linguísticas centrais, a natureza aditiva e outra subtrativa.*” (Linhas 118-120).

Uma característica sobressalente no texto é a descrição de termos presentes na obra. Em decorrência disso, inferimos que o resenhista apresenta esse aspecto pelo próprio caráter da obra que apresenta muitos exemplos, esquemas e tabelas, juntamente com definições. Para isso, orienta-se com o uso de verbos.

No que se refere à **construção composicional**, notamos que o participante consegue seguir em sua quase totalidade as características do gênero resenha. Inicia o texto com o primeiro item de uma resenha, o **referencial da obra** (*Resenha: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A Palavra e a Sentença: estudo introdutório. 1 ed. Ed. Parábola, 2011*). Contudo, há alguns desvios, já que duplica a abreviação da palavra edição *-ed* e suprime o local de publicação, item indispensável ao se redigir uma referência. Também observamos que a palavra resenha vem antes da referência, prática que não é recomendada, tendo em vista que a sua posição deveria ser acima da referência.

Em seguida, são fornecidas informações sobre a autoria da obra. O resenhista aponta a universidade de formação do escritor, bem como o vínculo profissional e as áreas de pesquisa. Com isso, cumpre uma das exigências do gênero, as **credenciais do autor**.

Posteriormente, realiza a **apresentação da obra**. Dessa forma, informa o tópico geral do livro, momento evidenciado no excerto: “*o autor vai dar enfoque às áreas da morfologia e léxico.*” (Linhas 10-11). Ao se posicionar dessa maneira, o resenhista elenca as duas grandes temáticas que serão abordadas no decorrer da obra.

É interessante observar que concomitantemente a apresentação da temática do livro, há um aspecto avaliativo, uma vez que existe uma **recomendação** para pesquisadores iniciantes da linguística, vejamos: “*é útil para aqueles que se iniciam na linguística.*” (Linha 12). Geralmente, o momento em que se recomenda a obra e/ou apresenta-se possíveis falhas se situa ao final do texto, no entanto, isso não exclui a possibilidade do aparecimento desse atributo em qualquer outro ponto da obra.

Feito isso, inicia outro passo da resenha, a **descrição da obra**. Assim, apresenta em caixa alta todos os capítulos do livro, sendo eles “*Introdução*”, “*O léxico e a noção*

de palavra”, “A estrutura morfológica” e “Classe de palavras”. Para cada uma dessas seções são desenvolvidos um ou mais parágrafos que descrevem as principais ideias e trazem exemplos do texto fonte. A seguir, investigaremos as marcas de autoria na Resenha 02.

5.2.1 Marcas de autoria na Resenha 02

Em relação aos operadores argumentativos faremos a divisão de acordo com as relações de sentidos. Iniciaremos pelo operador **também**. Ao analisarmos o uso desse termo nas linhas 27 e 28, notamos que apesar de o resenhista incluir novos argumentos, a intenção é chegar a uma mesma conclusão. **Também** contribui, inclusive, para reforçar e explicar o argumento principal “*é um dos princípios básicos da atividade de análise linguística*”. (Linhas 27 e 28).

Isso ocorre porque os argumentos elencados “*que também abrange a descrição de qual posição as unidades devem aparecer, quais são as combinações possíveis e quais são as restrições que evitam formas da língua não reconhecidas como legítimas e possíveis pelos falantes.*” (Linhas 29-31) funcionam como uma extensão de inclusão à premissa “*é um dos princípios básicos da atividade de análise linguística*”. (Linhas 27 e 28). Analisaremos a seguir outros empregos do operador **também**.

No parágrafo que se sucede, a aplicação de **também**, similarmente ao uso anterior, faz referência à mesma conclusão em relação aos outros enunciados. Vejamos: “*Morfema gramatical faz parte das unidades gramaticais, como números, gênero, modo-tempo dentre outros, já o morfema derivacional atua no processo de formação de novas palavras. Temos os dêiticos, elementos constituídos por advérbios e pronomes que contextualizam os falantes a partir do processo de enunciação, também temos lexema, vocábulo, gramemas e afixos.*” (Linhas 72-74). O operador argumentativo **também** denota o sentido de acréscimo. Trata-se de uma forma de encadeamento de texto, pois estabelece-se uma conexão com os elementos discursivos.

Ao introduzir a expressão “*também temos lexema, vocábulo, gramemas e afixos.*” (Linha 74), o operador argumentativo elenca o restante dos itens que constituem o morfema derivacional. O resenhista inclui os termos *lexema, vocábulo, gramemas e afixos* (Linha 74) como parte da segunda classificação dos morfemas.

O último uso desse operador na Resenha 02 está expresso a seguir “*O autor finaliza a seção com argumentos que a palavra também é uma unidade sintática*”. No

decorrer do parágrafo, o resenhista apresenta concepções de palavra. Dessa forma, afirma, de acordo com o entendimento do autor do livro, que a palavra é *uma unidade dicionarizada* (Linha 78), *uma unidade de significação* (Linha 79), *fonológica* (Linha 80) e *também é uma unidade sintática* (Linha 82). São listadas as várias conceituações para *palavra*, sendo que a última insere uma informação que contribui para a conclusão das ideias e realiza a conclusão. Ademais, o operador discursivo ‘**também**’ contribui para o processo de autoria. O resenhista utiliza, geralmente, no final do período para inserir uma nova informação.

A seguir, analisaremos o operador argumentativo ‘**na verdade**’, presente na expressão “*A palavra ocupa diferentes posições e funções sintáticas, **na verdade**, é um termo de amplo sentido e significado.*” (Linhas 82-83). Esse elemento generaliza a ideia do primeiro enunciado. Ao ler o parágrafo na íntegra, percebemos que o resenhista resgata diversas definições para palavra descritas pelo autor do texto fonte e no final faz um resumo sobre o vocábulo, além de concluir que a palavra “***na verdade**, é um termo de amplo sentido e significado.*” (Linha 83). Esse operador enfatiza a autoria do participante, haja vista que atua como responsável por estabelecer conexões com o que já foi dito e ainda resumir.

A partir de agora investigaremos o emprego dos operadores ‘**ainda**’, ‘**ou seja**’, ‘**mas**’ e ‘**pois**’. Faremos a análise de forma sequencial, haja vista que os termos estão articulados em um mesmo parágrafo, contribuindo, assim, para a construção do discurso. Vejamos:

Segundo Batista (2011), constituem classes abertas do português, os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, conforme classificação em categorias lexicais. A língua **ainda** apresenta uma série de classes fechadas de palavras, que tem como função principal relacionar elementos numa sequência, **ou seja**, possuem função gramatical que, em oposição a palavras lexicais, não apresentariam significado. São exemplos de palavras funcionais: pronomes pessoais e clíticos, elementos -qu (pronomes interrogativos), conjunções, preposições, determinantes (artigos, demonstrativos, possessivos), pronomes relativos, quantificadores (numerais, pronomes indefinidos). **Mas**, ele fala que há nuances, **pois** artigos, preposição, conjunção, possuem uma espécie de significação, não lexical como a das classes abertas, **mas** de natureza gramatical. (Linhas 119-128).

Sobre o operador, **ainda**, presente no trecho a seguir: “*Segundo Batista (2011), constituem classes abertas do português, os substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, conforme classificação em categorias lexicais. A língua **ainda** apresenta uma série de classes fechadas de palavras*” (Linhas 119-121), percebemos que o sentido do termo é de

somar à premissa inicial e efetuar uma mesma conclusão. Contudo, notamos que há uma ênfase na explicação sobre as classes fechadas em detrimento das classes abertas, uma vez que mais adiante o autor da resenha mobiliza exemplos do texto fonte.

Passemos a investigar o uso de **ou seja**. Vejamos: “*A língua ainda apresenta uma série de classes fechadas de palavras, que tem como função principal relacionar elementos numa sequência, **ou seja**, possuem função gramatical que, em oposição a palavras lexicais, não apresentariam significado.*” (Linhas 121-123). A aplicação do operador argumentativo expressa a ideia de redefinição, pois reelabora e explica de outra forma a expressão “*que tem como função principal relacionar elementos numa sequência.*” (Linhas 121-122) que, por sua vez, é responsável por iniciar a explicação acerca de classes fechadas de palavras. Dessa forma, o último enunciado “***ou seja**, possuem função gramatical que, em oposição a palavras lexicais, não apresentariam significado*” (Linhas 122-123) esclarece o sentido do segundo.

Em seguida, no mesmo parágrafo, há dois usos do operador ‘**mas**’: “*São exemplos de palavras funcionais: pronomes pessoais e clíticos, elementos -qu (pronomes interrogativos), conjunções, preposições, determinantes (artigos, demonstrativos, possessivos), pronomes relativos, quantificadores (numerais, pronomes indefinidos). **Mas**, ele fala que há nuances, pois artigos, preposição, conjunção, possuem uma espécie de significação, não lexical como a das classes abertas, **mas** de natureza gramatical.*” (Linhas 123-128). O emprego do primeiro **mas** indica contrajunção, significa dizer que o operador introduz uma ideia de contraposição em relação a ideia inicial. A princípio, o resenhista exemplificou palavras funcionais ou de classe fechada e mais adiante introduziu um argumento de contraste, **mas**. Sendo assim, o leitor entende que o primeiro argumento não é totalmente verdadeiro, uma vez que aponta para algumas particularidades e/ou nuances.

No enunciado “*não lexical como a das classes abertas, mas de natureza gramatical*” (Linhas 127-128), o uso do segundo **mas** também exprime ideia contrária, uma vez que elucida, conforme o entendimento do autor do texto fonte, que, artigos, preposição e conjunção possuem significação de natureza gramatical, não sendo enquadradas no significado de natureza lexical. Assim, notamos dois extremos, natureza lexical e gramatical, de modo que prevalece natureza gramatical, uma vez que o enunciado foi introduzido pelo operador ‘**mas**’.

O operador argumentativo ‘**pois**’, expresso na linha 126, “*Mas, ele fala que há nuances, **pois** artigos, preposição, conjunção, possuem uma espécie de significação, não*

lexical como a das classes abertas, mas de natureza gramatical” sugere explicação em relação ao primeiro enunciado, informa quais são essas nuances.

Os operadores discursivos utilizados permitem que o resenhista aja de forma responsiva diante da obra, tendo em vista que o resenhista discorda, concorda, reforça ideias, exemplifica etc.

Em relação aos **operadores organizacionais** constatamos os seguintes: “na **INTRODUÇÃO** da obra” (Linha 13), “No capítulo **O LÉXICO E A FUNÇÃO DE PALAVRA**” (Linha 57), “Quanto à seção **A ESTRUTURA MORFOLÓGICA**” (Linha 88), “Na seção seguinte, **CLASSES DE PALAVRAS**” (Linha 124). O resenhista utiliza os operadores “na introdução”, “no capítulo”, “quanto à seção”, “na seção seguinte” com o intuito de organizar o texto. Dessa forma, orienta o leitor acerca de cada seção pertencente a obra.

A partir de agora faremos a análise dos **Modalizadores discursivos** presentes no texto. Começaremos identificando as **modalizações lógicas**. Vejamos alguns exemplos: “*Como a própria obra se propõe...*” (Linha 11); “[...] *que será definida pelo autor como...*” (Linhas 13-14). No primeiro fragmento, o autor da resenha introduz um argumento de certeza fundamentando-se no autor do texto fonte. Em decorrência disso, temos um julgamento com base em uma verdade. Em seguida, no segundo excerto, também há existência de uma certeza com relação a uma dada definição. O resenhista constrói o seu texto com base em uma garantia.

Passemos a analisar as **modalizações deônticas**. No trecho “[...] *ele demonstra que a palavra pode ser segmentada em unidades mínimas...*” (Linhas 18-19), o termo **pode** indica uma possibilidade no qual as palavras podem ser divididas. Podemos observar a mesma relação de sentido em “*O autor mostra que a análise das palavras pode ser dividida em...*” (Linha 92) e “[...] *o significado de uma palavra pode ser obtido pela combinação*” (Linhas 95-96). Por outro lado, notamos uma reação de obrigatoriedade neste fragmento: “[...] *que também abrange a descrição de qual posição as unidades devem aparecer...*” (Linhas 29-30).

Outra modalização deôntica pode ser notada neste trecho “*É uma unidade dicionarizada, uma estrutura, sob essa ótica estrutural seria formada por elementos menores*” (Linhas 81-82). Notamos que existe um julgamento indicando possibilidade. Com isso, entendemos que a palavra só “*seria formada por elementos menores*”, se fosse vista sob a “*ótica estrutural*”, Dessa forma, temos um verbo no futuro do pretérito.

Em relação às **modalizações apreciativas**, constatamos em um fragmento: “A palavra ocupa diferentes posições e funções sintáticas...” (Linha 86). A expressão “*diferentes posições e funções sintáticas*” aponta subjetividade. Notamos um julgamento valorativo em relação à “palavra”, uma vez que o autor informa um dos seus atributos.

Agora, investigaremos como ocorre o **Emprego de verbos** na resenha em análise. O verbo atuar conforme se observa no trecho: “[...] pesquisador **atua** principalmente em reflexões que coloquem em discussão...” (Linhas 4-5) tem a função de apresentar as principais linhas de pesquisa em que o escritor participa. Já a locução verbal **vai dar** expressa a seguir tem o papel de informar as grandes áreas que norteiam a temática do livro, morfologia e léxico, observe: “[...] o autor **vai dar** enfoque...” (Linhas 10-11).

Mais adiante o resenhista faz uma abordagem acerca do capítulo introdutório e, para isso, utiliza a locução **será definida**, como podemos notar em: “[...] **será definida** pelo autor...” (Linhas 13-14). Com isso, conceitua-se a língua. É importante ressaltar que o participante não toma a palavra do autor do texto fonte como sua, pois utiliza elementos referencias.

No excerto: “[...] ele **demonstra** que a palavra...” (Linha 18), observamos que o verbo demonstrar retoma uma ideia experimental. Assim, o resenhista indica um procedimento realizado pelo autor da obra, ocasião em que são apresentadas as unidades mínimas de uma palavra.

O verbo **afirmar** em “Batista (2011) afirma que...” (Linha 51) traz uma citação indireta e apresenta o conteúdo acerca dos “métodos de descrição e análise das línguas naturais”.

Em “[...] o autor **define** os campos...” (Linha 57), observamos que **define** organiza o assunto do capítulo “o léxico e a noção de palavra”. Dessa forma, informa no início do parágrafo o assunto principal presente na seção. No mesmo capítulo o resenhista utiliza o verbo **consistir** “O estudo da terminologia **consiste** em termos...” (Linha 59) a fim de definir um assunto, no caso a terminologia. No fragmento “O léxico é **entendido** como conjunto...” (Linha 68), a locução verbal define o que é léxico, um dos assuntos do capítulo. Na expressão “Batista (2011) **comenta** as definições de palavras...” (Linha 78), o verbo **comentar** introduz uma citação indireta, momento em que é feita uma paráfrase acerca do conceito de “palavra”.

Com o intuito de apresentar os assuntos abordados do capítulo que se sucede “A estrutura morfológica”, o resenhista faz uma introdução por meio verbo do verbo **discutir**, observe: “[...] o autor **discute** conceitos...” (Linha 88). Dessa forma, está

apresentando o conteúdo de forma genérica com o objetivo de situar o leitor. Posteriormente, no decorrer do parágrafo emprega os verbos **diz** (Linha 89), **mostra** (Linha 92) e **explica** (Linha 101) para detalhar aquilo que afirmou no início. Para dar continuidade a explicação das principais ideias do capítulo, o participante faz uso do verbo **apontar**, vejamos: “*O autor aponta a flexão nominal*” (Linha 113).

Mais adiante, na conclusão da resenha, são empregados dois verbos **finalizar** e **argumentar**, “*Para finalizar, o autor argumenta*” (Linha 136). É dessa forma que o resenhista conclui a obra, informando de que maneira deveria ocorrer a conceituação de classes de palavras. Esses verbos são classificados como de atividades discursivas, uma vez que fornecem conclusões e citações referentes à obra.

Analisaremos agora a marca de autoria **modos de citação do discurso alheio**: diferentes formas de menção ao dizer ao autor do texto resenhado e de outros autores. Constatamos que o resenhista utiliza o discurso indireto durante a maior parte do texto. Observamos que a fim de referenciar a voz do autor da obra são empregados alguns artifícios, vejamos: “[...] **o autor** vai dar enfoque às áreas...” (Linhas 10-11); “[...] que será definida **pelo autor**...” (Linhas 13-14); “**Batista (2011)** passa a expor a dupla articulação da língua...” (Linha 17); “Por sua vez, **ele demonstra** que...” (Linha 18); “Com isso, **o autor** quer dizer...” (Linha 42); “**O autor** demonstra a constituição...” (Linha 45); “**Batista (2011)** comenta as definições...” (Linha 78).

Os verbos demarcam os momentos de fala. Assim, é possível identificar aquilo que é dito tanto pelo autor da obra quanto pelo autor da resenha. Agindo dessa maneira, o participante torna-se responsivo, ou seja, assume a quem pertence os enunciados presentes em seu texto.

Dessa forma, notamos que a expressão “o autor” é empregada constantemente. Contudo, essa não é a única maneira de fazer referência autoral ao texto fonte. Como podemos verificar, também foram adotadas outras estratégias, tais como, “Batista (2011)” e “ele demonstra”. A primeira trata-se de uma citação indireta, dentro das estruturas da ABNT. Já a segunda é outra estratégia que também introduz o pensamento do autor da obra. Ao utilizar esses métodos torna-se possível distinguirmos o que é dito tanto pelo autor da resenha quanto pelo autor do texto fonte.

Há poucas evidências de manifestação do resenhista, um exemplo está expresso a seguir: “Como a própria obra se propõe, por serem estudos introdutórios é útil para aqueles que se iniciam na linguística.” (Linhas 11-12). Primeiro, é retomado o próprio

subtítulo do livro “estudo introdutório”, depois pontua que a obra se apresenta profícua ao considerarmos aqueles que estão começando os estudos na área da linguística.

Com relação às dimensões escondidas verificamos que o resenhista possivelmente não tenha compreendido o real sentido da contribuição do texto. Mas suas marcas linguísticas são utilizadas de forma a demarcar a voz do autor e de quem escreve a resenha. Além disso, o resenhista preocupa-se em grande parte com a estrutura do gênero.

5.3 Análise do estilo, conteúdo temático e construção composicional da Resenha 03

Figura 16 – Resenha 03

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A Palavra e a Sentença: estudo introdutório. 1 ed. Ed. Parábola, 2011.

1 Podemos analisar que a obra "A palavra e a sentença: Estudo introdutório", do
2 autor Ronaldo de Oliveira Batista, ele introduz uma boa instrução do que é uma língua e
3 uma análise bem clara sobre ela, em que se pretende alcançar aos leitores uma grande
4 abertura de aprendizagem sobre a Língua.

5 O livro encabeça com uma introdução e mais três seções, partilhando imediato:
6 Introdução ponderando o que é uma língua e em detalhe uma análise sobre ela; seção um:
7 O léxico e a noção de palavra; seção dois: A estrutura morfológica; seção três: Classes de
8 palavras .

9 A obra aborda o básico para formação de curso na área de sintaxe e morfologia,
10 a divergência para outras opúsculo está na apresentação de duas áreas em um mesmo
11 livro, usando uma linguagem acessível para todos os leitores, tanto na formação de
12 discentes do curso de Letras ou para quem deseja aprofundar ao básica da Língua
13 Portuguesa. O objetivo principal do livro é descrever e analisar a ênfase na morfologia,
14 que estuda a estrutura da palavra e como ela é formada, sendo assim, resultante de
15 diferentes processo combinatórios, além de também analisado que é voltada ao
16 significado do signo empregado em determinada oração, ou seja, o sentido da palavra. -

17 O autor estabelece cada conceito separadamente, permitindo ao leitor uma
18 compreensão melhor. Na primeira seção encontra-se o estudo da palavra, com o
19 significado e noção, relata a definição desses elementos, é notório que trata-se de um
20 estudo complexo, contudo o autor exemplifica com diferentes hipóteses e tem por meio
21 trechos do dicionário com citações que facilitam a compreensão. Esclarecendo que o
22 conceito léxico compõe-se de diferentes significados, correspondentemente um vocábulo
23 pode ser utilizado de diversas formas na Língua, empregando um conceito diferente de
24 acordo com o contexto que ele é empregado. No decorrer do estudo, uma parte que entra
25 em destaque por relatar proposta de Mattoso Camara que foi um dos principais linguistas
26 que trabalham a descrição da língua, foi os critérios de definição do conceito em uma
27 palavra, portanto, definir palavras não é um encargo muito simples, onde entra que a
28 linguística expõe designar critérios.

29 Batista desenvolve na segunda seção, a estrutura, formação e também a
30 classificação da palavra, com estudos isolados das classes. Tendo em vista, uma ciência
31 bem detalhada da Língua, enfatizando os componentes básicos da palavra e a importância
32 das regras de concertos, separadas em dez tópicos, com demonstrativos dos elementos
33 que as formam. Assim, traz uma compreensão do significado de cada uma, pois a palavra
34 possui unidades mínimas que agrega um sentido. Colocando em discussão toda flexão da
35 Morfologia, especificando cada uma, abordando ao ensino que ela não obriga que alterem
36 sua categoria gramatical.

37 Na terceira seção, inicia-se com a classificação das palavras, trabalhando o estudo

38 nas classes abertas e fechadas. Vemos que, a classe aberta são os advérbios, adjetivos,
 39 verbos entre outros elementos gramaticais. E a fechada número limitado, que funciona
 40 com os elementos em sequência. Na página 70 (setenta) assedia a criação de um quadro
 41 de definições, trazendo com algumas classes de palavras já esclarecida no estudo
 42 apontando também o critério semântico, morfológico e sintático. A gramática pedagógica
 43 utiliza o critério semântico, já a linguística aponta de forma diferente que a definição de
 44 classes de palavras deveria seguir outros aspectos.

45 Com a finalização da seção três deste livro uma pergunta sobre as interjeições que
 46 são unidades autônomas, alguns gramáticos e linguistas, por tais descrições, considera a
 47 interjeição como uma frase de situação e não classe de palavras. Ao decorrer já relatado,
 48 observamos que definir classes de palavras não é simples. Daí onde entra a divisão
 49 tradicional expõe divisões de diversas classes entre grupos de palavras variáveis e
 50 invariáveis.

51 Conclui-se que o autor estabeleceu argumentos e teorias que de fato, tem uma boa
 52 influência para a formação de estudantes de Letras e afins, pois o mesmo conseguiu
 53 ensinar de uma forma clara e objetiva o conceito e estrutura da Língua.

Fonte: Extraída do banco de dados do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora” (2021).

Quanto ao **Conteúdo temático**, observamos que o resenhista demonstra mínima compreensão acerca do assunto abordado. Apresenta premissas que, muitas vezes, não condizem com aquilo que foi apresentado na obra. Por vezes, conseguimos compreender as intenções do participante. Observando-se o texto completo, percebemos que não há progressão textual, coerência e coesão.

Em relação ao **Estilo**, iniciaremos com observações acerca do primeiro parágrafo: “Podemos analisar que a obra ‘*A palavra e a sentença: Estudo introdutório*’, do autor *Ronaldo de Oliveira Batista*, ele introduz uma boa instrução do que é uma língua e uma análise bem clara sobre ela, em que se pretende alcançar aos leitores uma grande abertura de aprendizagem sobre a Língua” (Linhas 1-4). O resenhista não consegue atingir todas as finalidades de um texto, uma vez que o fragmento está desorganizado e não produz relações lógicas.

Já no trecho que se sucede “*O livro encabeça com uma introdução e mais três seções, partilhando imediato: Introdução ponderado o que é uma língua e em detalhe uma análise sobre ela*” (Linhas 5 e 6), constatamos escolhas lexicais que prejudicam a produção de sentido. Vejamos, ao fazermos uma busca em alguns dicionários, averiguamos que um dos significados do termo **encabeçar** é **iniciar**. Contudo, seu emprego não contribui para o bom entendimento e progressão textual, sendo inapropriado para a situação. Outra expressão incabível é **partilhar imediato**. Se lermos e relermos essa sentença, não conseguiremos encontrar nexos.

Outro trecho que não produziu sentido foi o seguinte: “[...] *a divergência para outra opúsculo está na apresentação de duas áreas em um mesmo livro...*” (Linhas 10 e 11). Notamos que as escolhas lexicais não formam uma unidade de coerência. Outro termo indevido para a situação comunicativa em questão é *assedia*, como podemos observar a seguir “*Na página 70 (setenta) assedia a criação de um quadro de definições*” (Linhas 40 e 41).

Analisaremos agora o excerto “*tanto na formação de discentes do curso de Letras ou para quem deseja aprofundar ao básica da Língua Portuguesa. O objetivo principal do livro é descrever e analisar a ênfase na morfologia, que estuda a estrutura da palavra e como ela é formada, sendo assim, resultante de diferentes processo combinatórios, além de também analisado que é voltada ao significado do signo empregado em determinada oração, ou seja, o sentido da palavra.*” (Linhas 11-16). O primeiro desvio observado é o de paralelismo, em vez de utilizar o conector *tanto quanto* o participante faz o uso de *tanto... ou para quem*.

Ademais, observamos incorreção gramatical em “*diferentes processo combinatórios*”, tendo em vista que todos os termos deveriam estar no plural. Mais adiante, o fragmento “[...] *além de também analisado que é voltada ao significado do signo empregado em determinada oração*” não apresenta clareza.

A seguir observamos informações sequenciadas com uso indevido da pontuação e de relações de sentido. Observe: “*Na primeira seção encontra-se o estudo da palavra, com o significado e noção, relata a definição desses elementos...*” (Linhas 18-19). Ao ler o trecho temos noção do que se trata, mas percebemos que o resenhista tem dificuldade em transmitir suas impressões, mesmo tratando de um processo meramente descritivo.

Além disso, percebemos excesso de gerúndios, o que prejudica o entendimento do texto, isso pode ser observado nos verbos *colocar*, *especificar* e *abordar*, expressos no trecho: “*Colocando em discussão toda flexão da Morfologia, especificando cada uma, abordando ao ensino que ela não obriga que alterem sua categoria gramatical.*” (Linhas 34-36).

Em relação à **Construção Composicional** no que concerne ao **referencial da obra**, verificamos que o participante atende a maioria dos requisitos como se pode observar: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A Palavra e a Sentença: estudo introdutório*. 1 ed. Ed. Parábola, 2011, mas, equivocadamente repete a edição e esquece de colocar a cidade onde ocorreu a publicação da obra. De acordo com a ABNT, a citação deveria ser

da seguinte forma: SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título da Obra. Número da edição.ed. Cidade: Editora, ano.

Ao observar as **credenciais do autor**, verificamos que o participante informa somente o nome do autor, mas deixa de comentar sobre sua formação, área que pesquisa e ocupação profissional que exerce atualmente. Dessa forma, não cumpre com todos os requisitos exigidos. Além disso, atende parcialmente a característica **apresentação da obra**, comenta sobre o tópico geral do livro e, no decorrer da resenha faz referência sobre o autor.

Com relação à **descrição da obra**, constatamos que o resenhista, com dificuldade, fornece uma visão geral acerca do livro, elenca e estabelece os tópicos dos capítulos. Isso foi demarcado pelos organizadores textuais “*Na primeira seção*” (Linha 18), “*Na terceira seção*” (Linha 29) e “*Na terceira seção*” (Linha 37).

Além disso, **avaliou partes da obra**, de forma a realçar **pontos específicos**, fato que pode ser constatado no trecho a seguir: “[...] *é notório que trata-se de um estudo complexo, contudo o autor exemplifica com diferentes hipóteses e tem por meio trechos do dicionário com citações que facilitam a compreensão.*” (Linhas 19-21). Na primeira seção o resenhista já registra suas impressões.

Ademais, constatamos que foi feita a **recomendação da obra**, como se pode notar nos fragmentos: “*A obra aborda o básico para formação de curso na área de sintaxe e morfologia, a divergência para outras opúsculo está na apresentação de duas áreas em um mesmo livro, usando uma linguagem acessível para todos os leitores, tanto na formação de discentes do curso de Letras ou para quem deseja aprofundar ao básica da Língua Portuguesa.*” (Linhas 9-13); “*Conclui-se que o autor estabeleceu argumentos e teorias que de fato, tem uma boa influência para a formação de estudantes de Letras e afins, pois o mesmo conseguiu ensinar de uma forma clara e objetiva o conceito e estrutura da Língua.*” (Linhas 51-53).

Ao finalizar o texto o resenhista informa que a linguagem é acessível para os estudantes de Licenciatura em Letras e para profissionais. No entanto, o participante possui diversos desvios linguísticos, apresentando problemas relacionados à sintaxe, morfologia e lexicografia.

5.3.1 Marcas de autoria na Resenha 03

Ao analisarmos os operadores argumentativos presentes nesta resenha notamos que há poucos. Começaremos com **tanto quanto**. Observe “[...] usando uma linguagem acessível para todos os leitores, **tanto** na formação de discentes do curso de Letras **ou** para quem deseja aprofundar...(Linhas 11 e 12).

Analisaremos o operador argumentativo **contudo**. Vejamos: “Na primeira seção encontra-se o estudo da palavra, com o significado e noção, relata a definição desses elementos, é notório que trata-se de um estudo complexo, **contudo** o autor exemplifica com diferentes hipóteses e tem por meio trechos do dicionário com citações que facilitam a compreensão.” (Linhas 18-21). Entendemos que o resenhista informa que o livro possui uma temática de teor complexo, mas os exemplos trazidos no texto fonte favorecem a compreensão. Dessa forma, percebemos um indício autoral, pois antes mesmo de finalizar o texto já emitiu sua opinião.

Analisemos o emprego da conjunção **pois**. Em “Assim, traz uma compreensão do significado de cada uma, **pois** a palavra possui unidades mínimas que agrega um sentido.” (Linhas 33 e 34). Observamos que a segunda oração exerce um papel explicativo em relação à primeira.

O operador **e** nos fragmentos a seguir promove a adição de um novo elemento na oração, guiando, assim, para uma única conclusão. Vejamos: “[...] ele introduz uma boa instrução do que é uma língua **e** uma análise bem clara sobre ela...” (Linhas 2 e 3); “O livro encabeça com uma introdução **e** mais três seções...” (Linha 5); “O objetivo principal do livro é descrever **e** analisar a ênfase na morfologia...” (Linha 13).

Em relação aos **operadores organizacionais**, observamos que o resenhista elenca todas as seções do livro no segundo parágrafo como pode ser observado a seguir: “O livro encabeça com uma introdução e mais três seções, partilhando imediato: Introdução ponderando o que é uma língua e em detalhe uma análise sobre ela; seção um: O léxico e a noção de palavra; seção dois: A estrutura morfológica; seção três: Classes de palavras.” (Linhas 5-8). Posteriormente, utiliza os operadores para se referir aos três capítulos do livro “Na primeira seção” (Linha 18); “[...] na segunda seção” (Linha 29); “Na terceira seção” (Linha 37).

Analisaremos a partir de agora os modalizadores discursivos lógicos e deônticos, apreciativos, sucessivamente. É exemplo de modalização deôntica, o que se expressa no período “O autor estabelece cada conceito separadamente, permitindo ao leitor uma

compreensão melhor” (Linha 11) em que o verbo permitir atua como modalizador, indicando a ideia de permissibilidade.

Identificamos algumas modalizações apreciativas na Resenha 03, são elas: “[...] *ele introduz uma boa instrução do que é uma língua e uma análise bem clara sobre ela...*” (Linhas 2 e 3); No excerto, observa-se que a locução adverbial **bem clara** remete à palavra língua. Dessa forma, percebemos que há uma apreciação sobre os conceitos elencados no decorrer do livro.

O mesmo ocorre neste fragmento: “[...] *usando uma linguagem acessível para todos os leitores...*” (Linha 11). O resenhista caracteriza a linguagem, e ao mesmo tempo, faz a sua avaliação, prática própria do gênero resenha.

Em “[...] *resultante de diferentes processo combinatórios...*” (Linhas 14 e 15), notamos que o adjetivo **diferentes** faz referência ao processo de formação das palavras. Sendo assim, realiza-se uma avaliação acerca dos processos combinatórios. Verificamos que há um desvio da norma em relação à concordância nominal, uma vez que o substantivo **processo** deveria estar no plural. O mesmo pode ser observado em “*Esclarecendo que o conceito léxico compõe-se de diferentes significados...*” (Linhas 21 e 22).

Outra modalização que retrata um certo posicionamento do resenhista é expresso no trecho a seguir: “[...] *trata-se de um estudo complexo, contudo o autor exemplifica com diferentes hipóteses...*” (Linhas 19 e 20). O termo **complexo** indica a extensividade da temática. Diante desse emprego, notamos a carga valorativa a qual o participante atribui à obra. Outra vez o resenhista reforça a vasta abrangência abordada no livro. Ao afirmar “*Ao decorrer já relatado, observamos que definir classes de palavras não é simples...*” (Linhas 47 e 48), o adjetivo **simples** atua como uma avaliação.

A seguir temos um caso de modalização pragmática expressa por meio do verbo deveria no que se refere ao dever/fazer. “[...] *já a linguística aponta de forma diferente que a definição de classes de palavras deveria seguir outros aspectos...*” (Linhas 43 e 44). Ao utilizar os modalizadores, o resenhista manifesta seu ponto de vista, concordando, em sua maior parte.

No trecho “*Podemos analisar que a obra ‘A palavra e a sentença: Estudo introdutório’, do autor Ronaldo de Oliveira Batista, ele introduz uma boa instrução do que é uma língua e uma análise bem clara sobre ela...*” (Linha 1) depreendemos, ao fazer uso do verbo *analisar*, o resenhista faz uma tentativa de resumir o assunto discutido no livro. No entanto, a pretensão comunicativa foi afetada, pois com problemas de coesão e

coerência o resenhista não se expressa de forma efetiva. Dessa maneira, o trecho não se apresenta inteligível. Ao utilizar o verbo *analisar*, o resenhista tenta fazer a sua interpretação de forma resumida sobre a obra e repassar ao leitor. Portanto, trata-se de um verbo de atividade discursiva.

No fragmento “O objetivo principal do livro é *descrever* e *analisar* a ênfase na morfologia, que estuda a estrutura da palavra e como ela é formada...” (Linhas 13 e 14), o uso dos verbos *descrever* e *analisar* remetem à finalidade da obra em uma visão macro, analisar elementos morfológicos. Contudo, o resenhista se esquece de mencionar outra subárea presente no livro, a lexicografia. Mais uma vez encontramos verbos de atividade discursiva, pois foi usado com o propósito de elucidar fatos importantes sobre a área a ser estudada, a morfologia. Dessa forma, quem lê a resenha fica ciente dos principais pontos abordados.

O resenhista também utiliza o verbo *encontrar* nas linhas 18 e 19: “*Na primeira seção encontra-se o estudo da palavra, com o significado e noção, relata a definição desses elementos...*”. No entanto, semanticamente, verifica-se que esta escolha verbal não fornece o melhor entendimento acerca da ideia enunciada. Este verbo é considerado de atividade experimental uma vez que o resenhista aponta alguns dos tópicos a serem abordados na primeira seção.

Com relação à categoria Modos de citação do discurso alheio: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado, percebemos que o resenhista faz uso da citação indireta, empregando expressões como *o autor*, *o livro*, *a obra*, *Batista* (nome do autor do livro). Observe a seguir: “*o autor estabeleceu argumentos e teorias*” (Linha 51); “*O livro*” (Linha 5); “*A obra aborda*” (Linha 9); “*O autor estabelece cada conceito*” (Linha 17); “*contudo o autor exemplifica com diferentes hipóteses*” (Linha 20); “*Batista desenvolve na segunda seção*” (Linha 29).

Nesse sentido, Novaes (2008, p. 7) afirma que “as resenhas críticas passam a ser vistas como feixes de outras vozes, cuja finalidade é obter credibilidade e autoridade para a voz do enunciador”. Dessa forma, na resenha em análise, notamos que há um resgate do dizer do autor do texto fonte, de forma a estabelecer um constante diálogo entre resenhista e autor da obra, tendo em vista que informa por meio de paráfrases o responsável pelo enunciado.

Ademais, observamos outros usos: “*é notório que trata-se de um estudo complexo*” (Linhas 19 e 20); “*Batista desenvolve na segunda seção*” (Linha 29); “*Na*

terceira seção, inicia-se com a classificação das palavras” (Linha 37); “Ao decorrer já relatado, observamos que definir classes de palavras não é simples” (Linhas 47 e 48).

Os verbos também demarcam as vozes do discurso. Ao utilizar o verbo **aborda** em “*A obra aborda o básico*” (Linha 9), o resenhista pretende indicar o conteúdo da obra. Também indica os objetivos através dos verbos **descrever e analisar**: “*O objetivo principal do livro é descrever e analisar*” (Linha 13). Ademais, apresenta o conteúdo das seções como se observa a seguir: “*Na primeira seção encontra-se*” (Linha 18), “*Batista desenvolve na segunda seção*” (Linha 29).

O terceiro resenhista deixa indícios de que não compreendeu a contribuição da obra, não conseguiu emitir o seu ponto de vista de maneira coesa e coerente, e as marcas linguísticas não contribuem para a progressão textual. Vale ressaltar que essas resenhas são a produção final dos alunos, tendo em vista que foram realizadas correções com os devidos feedbacks.

6 CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, responderemos as problematizações apresentadas na introdução, bem como se foi possível atingir os objetivos propostos e comentar sobre como as limitações interferiram nesse processo. Além disso, apontaremos algumas reflexões desenvolvidas a partir desta pesquisa.

O processo de autoria é repercutido em todas as esferas da educação, contudo, nos delimitamos ao Ensino Superior (foco deste estudo). Ao ingressarem na academia muitos discentes não estão habituados à escrita científica e, por isso, julgar a sua escrita como correta ou incorreta não é a atitude mais indicada, mas sim, apontar caminhos para que se propicie uma compreensão das ideologias.

Intitular-se autor é se posicionar diante do texto lido. Nesse sentido, quem escreve deixa suas marcas e valores registrados. Seguindo essa lógica, podemos afirmar que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que após a análise das resenhas, notamos o percurso autoral dos estudantes em suas produções escritas. Ao investigar as três resenhas, constatamos que os participantes são acompanhados por uma certa bagagem sociocultural e histórica, trazem consigo conhecimentos adquiridos em outras etapas escolares que estão sendo ressignificadas no Ensino Superior.

Nesse viés, é por meio da responsividade que os estudantes ingressantes se constituem autores. Como visto em Bakhtin (2013), o nosso discurso é permeado por discursos alheios. Mas as questões axiológicas determinarão a nossa marca. São as impressões que deixamos em nossos escritos e forma que conduzimos, o discurso que dirão quem o escreveu. Nas resenhas em análise percebemos que, em sua maior parte, há distinção entre os ditos pertencentes ao autor da obra e o que caracteriza impressões do participante. A autoria não se restringe aquilo que o escritor diz com suas próprias palavras, vai muito além, também diz respeito a como ele insere as palavras de outrem.

Isso fica mais evidente ao se verificar os objetivos específicos: analisar as marcas de autoria na produção do gênero resenha e identificar os operadores linguístico-discursivos mobilizados na constituição do gênero resenha. A autoria decorre também dos elementos linguísticos, dessa maneira, os dois objetivos se complementam.

Analisando o primeiro objetivo na Resenha 01, verificamos que a paráfrase indica autoria. Resumir as ideias de cada seção com as próprias palavras e indicar a voz do autor, é um indício do agir responsivo diante do texto. Além disso, o resenhista utilizou-se das

modalizações para criticar, ao passo que foi capaz de manter a urbanidade durante a produção escrita.

Já na Resenha 02 observamos que o participante delimita claramente o início dos capítulos. Também faz uso da paráfrase, no entanto, em alguns parágrafos, não realiza as citações de acordo com as normas da ABNT.

Na Resenha 03, quase não há o emprego de operadores argumentativos e, em alguns momentos se apresentam fora de contexto formando, assim, períodos incoerentes, e afetando a coesão e informatividade textuais. Também há dificuldade nas escolhas lexicais, palavras que, às vezes, não possuem sentido na situação. Mesmo com essas lacunas, o resenhista emite a sua opinião. Nesse sentido, a compreensão foi responsiva de efeito retardado, pois no decorrer das práticas de letramento ‘cedo’ ou ‘tarde’ refletirá sobre a sua escrita e emitirá uma resposta condizente com o exigido.

Em relação aos operadores linguístico-discursivos, retomaremos aos elementos utilizados pelos participantes e suas implicações na formação da resenha. Para isso, verificaremos quais elementos os estudantes mobilizaram em cada uma das resenhas. Dessa forma, o intuito também é observar se o aluno conseguiu compreender a finalidade do gênero e que, mesmo que não tenha feito a produção no momento em que foi solicitada, irá realizá-la posteriormente.

A Resenha 01, apesar de apresentar as características do gênero (com algumas lacunas), pode ser considerada uma resenha acadêmica. Utiliza expressões como “surgiu”, “realiza-se”, “é feita” e “tem-se”, mas não deixa claro para o leitor a quem pertence aquela fala. No entanto, de forma geral, o resenhista cumpriu as intencionalidades do gênero proposto. Realizou a devida sumarização dos capítulos e deixou evidente a sua opinião sobre o livro, da forma mais convencional, ao final do texto. Também observamos uma certa fluidez na linguagem.

Na Resenha 02 há o cumprimento de uma boa parte das características composicionais do gênero em questão. O resenhista atende ao quesito referencial da obra, credenciais do autor, apresenta e descreve, todavia, esquece-se de recomendar ou não a obra.

Na Resenha 03, o participante se empenha para seguir as características, mas não cumpre em sua integralidade. Deixa de informar as credenciais do autor, sua formação e/ou área de atuação profissional e utiliza expressões que, muitas vezes, não contribuem para o bom entendimento sobre as seções do livro.

Ademais, a pergunta de pesquisa “De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica favorece as práticas sociais na Universidade? ” também foi respondida. As etapas deste estudo, desde a seleção teórica, ministração das aulas e escrita tiveram uma abordagem social. Isso não quer dizer que aceitamos qualquer texto, pois iríamos de encontro ao próprio Bakhtin (2003, p. 262), quando afirmou que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado”. De certa forma, os gêneros seguem parâmetros. Além do mais, os nossos discursos são orientados por certos padrões; não fosse assim, seria praticamente impossível nos comunicar e/ou sermos entendidos e entendermos os outros.

Para produzir o gênero em questão, os estudantes não foram submetidos somente a métodos, mas foram instruídos dos meios em que a resenha poderia ser encontrada, quem são os seus autores e qual é o seu papel social, ou seja, foi promovida uma discussão e reflexão sobre o uso deste gênero. Depois de uma sequência de encontros, discutindo sobre as características e apresentando a resenha, foi solicitada uma produção. Ao analisarmos a primeira produção, a que escolhemos para o corpus desta pesquisa, percebemos que nem todos compreenderam o propósito deste gênero, mas dois deles seguiram grande parte dos critérios. Compreendemos que mesmo que o estudante não tenha atingido os critérios linguísticos, consideramos que atingiu os critérios sociais, pois, participou das aulas, das discussões e produziu o texto, deixando suas marcas.

No entanto, isso se remete a questões formativas e identitárias advindas dos contextos de escolarização anteriores à universidade e ao fato de estarem tendo o primeiro contato com o gênero apenas na academia e se situando sobre a sua função social. Dessa maneira, entendemos que o curso de extensão contribui com as práticas sociais na universidade, pois, é uma oportunidade além da sala de aula.

Em relação à segunda pergunta, “Quais marcas linguísticas são mobilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria dos resenhistas? ”, observamos que vários elementos foram utilizados, tais como a paráfrase, a repetição, os modalizadores discursivos, as citações, os operadores argumentativos. Todos demarcaram autoria.

Consideramos a historicidade dos sujeitos, pois cada aluno pertence a uma realidade diferente e possui seu próprio ponto de vista, que ao chegar, na academia mescla-se com outros, com os de seus professores e de seus colegas. Será na interação do ambiente universitário, na leitura e produção dos gêneros que os estudantes assimilam e, dessa forma, serão capazes não apenas de executar uma produção, seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de refletir sobre eles. Assim, o ensino-aprendizagem abordará o

Letramento Ideológico e Acadêmico. O que se espera é que os estudantes pensem na função transformadora que a linguagem pode proporcionar, não apenas a partir do gênero trabalhado, mas que ampliem a sua visão em relação a todos os outros.

Uma das maneiras possíveis de se tornar o trabalho com gêneros discursivos menos dificultoso é proporcionar mais momentos de leitura reflexiva com os estudantes já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e não me refiro a uma leitura mecânica, ou a uma leitura em que se realize interpretações isoladas, mas de uma leitura que permita a associação entre o que se lê e os efeitos que repercutem nas práticas rotineiras, só assim a leitura será capaz de apontar e desvendar caminhos.

Além do mais, precisamos colocar na discussão as implicações do contexto pandêmico. Não paramos o ensino e nem a pesquisa, mas tivemos que nos reinventar e lidar com o caos e as exigências para a continuidade dos nossos trabalhos concomitantemente. Foi desafiante até mesmo ministrar as aulas, a conexão com a internet nem sempre favorecia e, no momento da produção, fiquei procurando maneiras de convencer os estudantes a produzirem os textos, por isso foi estressante e cansativo adquirir os dados para esta pesquisa.

Entendemos que os participantes, àquela altura, provavelmente, ainda não haviam produzido uma resenha e que o primeiro contato estava sendo na academia. Por isso, não ingressaram dominando o gênero, o que não significa que são pouco ou menos letrados por esse motivo. Enfim, fazer o estudante entender qual a relevância social do gênero resenha.

Acredito que esta pesquisa será de grande valia para pesquisadores, professores e também para alunos que buscam aprofundar as leituras sobre o gênero discursivo resenha, principalmente no Ensino Superior. Contudo, também é válida para pesquisadores da educação básica, pois será na base onde encontraremos a gênese da leitura e escrita dos sujeitos. Assim, compreenderemos o porquê da conduta do estudante ao ingressar na academia e qual a concepção de linguagem que permeou o seu processo de ensino. Além disso, será possível mapear algumas necessidades do ensino fundamental/médio e traçar metas na tentativa de supri-las ou minimizá-las.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: Coesão e coerência**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 2028: Informação e documentação — Resumo, resenha e recensão — Apresentação**. Rio de Janeiro: 2021.

BATISTA-SANTOS. **Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora**. Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo. Nova York: Academic Press, 1926/1976.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de. **Práticas de escrita na universidade: vozes de autoria no gênero resenha**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 356-374, maio/ago. 2021.

BATISTA-SANTOS; Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. PUC-SP. 2018.

BONINI, Adair; MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CRESWELL. John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa [recurso eletrônico]; escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DÉSIRÉE, Motta-Roth; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 165 p.

DEZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 160 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LEA; STREET; **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014, ISSN 1517-4530. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Habuske. Artigo acadêmico: revisão da literatura. In: MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Princípios básicos: redação acadêmica**. 4. Ed. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

MUNIZ-OLIVEIRA, Sirlene. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a introdução do agir verbal**. São Paulo: PUC, 2004.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Polifonia** - Revista de Letras. v.00, nº 00, jul./1993.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (Orgs). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

SILVA, Alexandre Peixoto. **A escrita de universitários ingressantes: o resumo como prática dialógica responsiva na produção textual acadêmica**. 2021. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional. Porto Nacional (TO), Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021.

INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS. 2015, Brasília. Brasília: Universidade de Brasília, Universidade de Londrina, 2015.

STREET, Brian Vincent. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em: Vista do Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos (ufsc.br). Acesso em: 10 nov. 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018, 376 p.