

A RESENHA NA UNIVERSIDADE: ENSINO E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COMO PRODUTOR DO GÊNERO

Ana Virgínia Lima da Silva (UFMG)

ABSTRACT: This paper focuses on the relationship between the teaching and the writing of the genre academic review. Our goal is to analyze the possible contributions of this teaching for the development of the student's ability to opine on the review text during the writing of reviews.

1. INTRODUÇÃO

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

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

A resenha está presente em periódicos da área de Linguística e, produzida por alunos na graduação, pode ser aperfeiçoada para a publicação nesses periódicos. Encontramos também textos com características semelhantes à resenha em *relatos de experiência, artigos, monografias, dissertações, teses, prefácios, apresentações* de

livros, etc., mais especificamente na seção geralmente intitulada *fundamentação teórica* ou *pressupostos teóricos*.

Neste trabalho, analisamos os possíveis efeitos do ensino da resenha para o desenvolvimento da capacidade do aluno de se posicionar acerca do texto-resenhado na produção do referido gênero. A resenha analisada foi produzida em duas versões por graduandos em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, no contexto de um ensino cujo enfoque foi a construção das relações de intertextualidade e a argumentação.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Os Gêneros Textuais

Os estudiosos dos gêneros, em sua maioria, baseiam-se em Bakhtin (2003 [1953]), mais precisamente no texto *Os gêneros do discurso*, em que os gêneros são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados. Bakhtin (2003 [1953]) afirma que os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático (assunto), estrutura composicional (organização do texto) e estilo (linguagem) que apresentam. Atendendo às suas condições de produção, os gêneros da esfera acadêmica, como a resenha, apresentam um conteúdo temático específico da área em que o texto é produzido. A organização do conteúdo varia conforme o gênero. De uma maneira geral, nos gêneros da esfera acadêmica, a estrutura composicional apresenta considerações do produtor do texto e também ideias mais ou menos explícitas dos textos em que ele baseia sua pesquisa, artigo, etc. O estilo, quase sempre, se constitui pela linguagem típica de cada gênero e pela subjetividade do produtor. Os gêneros para Bakhtin (2003 [1953]) são “relativamente estáveis”, possuem características próprias e são flexíveis, dependendo do sujeito e do contexto de produção.

Marcuschi (2002; 2008) define os gêneros textuais como fenômenos históricos e entidades sócio-discursivas que atuam sobre as atividades comunicativas, as quais eles ordenam e estabilizam. Acreditamos que os gêneros são os textos, constituídos por padrões sócio comunicativos, funções, objetivos e estilos realizados na “integração de

forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, 155). Eles transformam-se, desaparecem e reaparecem sob novas formas. Dada a própria dinamicidade da atividade humana, são dinâmicos e heterogêneos. Por essa razão, nem sempre é fácil reconhecer nos textos um determinado gênero. Logo, a teoria dos gêneros não serve para identificar os gêneros como tal, mas sim para perceber a dinamicidade e renovação do funcionamento da língua, destaca Marcuschi (2005).

Visando contribuições para o ensino, o psicólogo da linguagem Schneuwly (2004) define os gêneros como artefatos culturais historicamente construídos. Dominar um gênero textual pressupõe antes dominar uma forma de realizar objetivos específicos em contextos particulares, e não uma forma linguística. Mesmo elaborado sem um aspecto que lhe é típico, o gênero continua sendo aquele que pretendia funcionar como tal, destaca Schneuwly. Dessa maneira, entendemos que analisar resenhas elaboradas no contexto de ensino-aprendizagem universitário é antes de tudo analisar o funcionamento, e não apenas a forma que o gênero apresenta.

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

2.2. O Gênero Resenha

Os gêneros que circulam na academia decorrem da “demanda de conhecimentos de formas retóricas típicas de interação entre os membros da comunidade acadêmica”

(DELL'ISOLA, 2008, 3). A prototipicidade desses gêneros é reconhecida pelos membros da comunidade acadêmica e constitui um sistema de produção de novos textos, acrescenta Dell'Isola (2008).

Machado (2003; 2005) descreve a resenha acadêmica com base em um modelo de análise das operações de linguagem. Para Machado (2003; 2005), a produção textual compreende operações de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

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

Quanto à situação de produção e mobilização de conteúdos, a leitura, interpretação e sumarização antecedem a produção da resenha, a qual apresenta as informações centrais do TF. Logo, resumir com eficácia um texto é condição essencial para resenhá-lo (MACHADO, 2003; 2005 e MACHADO ET ALLI, 2004).

Ao mobilizar operações de ação na produção de resenha, o produtor pode mobilizar conteúdos de outros textos, a fim de comparar e avaliar o TF.

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

Quanto às operações discursivas, elas dizem respeito à planificação textual, à organização sequencial e sua articulação, à escolha e elaboração dos conteúdos. Na resenha acadêmica, a apresentação do TF se dá pela predominância de sequências descritivas (MOTTA-ROTH, 1996) que orientam o leitor quanto à organização e tratamento dos conteúdos nesse texto, seguindo a ordem de ocorrência dos conteúdos do TF.

Outra característica do gênero em questão é a de que, através de um trabalho interpretativo, o resenhador utiliza verbos que atribuem ao autor do TF as ações: 'examina', 'classifica', 'analisa', 'comenta', 'propõe', etc. As ações podem ser também

atribuídas ao TF, com o uso de expressões como ‘o livro apresenta’, ‘inicialmente’, ‘a seguir’, etc.

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

A coesão nominal ocorre na resenha pela repetição do nome completo do autor, de uma parte, pelo apagamento ou pela substituição ‘o autor’, ‘o pesquisador’, etc. A coesão se dá também no referente à obra, através da indicação do título do livro no início e da retomada como ‘a obra’, o ‘estudo’, etc.

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

Quanto aos mecanismos de textualização no gênero resenha, eles são caracterizados apenas superficialmente por Machado (2005). Por esse motivo, preferimos apresentar o plano global da resenha a partir dos quadros apresentados por Motta-Roth (2001). Reunimos os quadros em um só, no quadro 2, e acrescentamos a ação de “criticar”, a fim de tornar mais clara a análise nos capítulos posteriores.

Motta-Roth (2001) e Carvalho (2005) denominam as partes que constituem a resenha acadêmica de *movimentos retóricos*, estruturados em *passos* ou *subfunções*, que podem aparecer separada ou alternadamente. O quadro 1 demonstra a organização global da resenha acadêmica que adotamos nesse trabalho:

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA RESENHA
MOVIMENTOS E SUBFUNÇÕES

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

Quadro 2: **Organização Retórica da Resenha**, com base em Motta-Roth (2001).

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

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

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

3. O ENSINO DA RESENHA

A resenha analisada neste trabalho foi coletada em uma *sequência didática* realizada em duas turmas da graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo essas turmas constituídas por alunos de diferentes níveis do curso. A sequência didática corresponde a um conjunto de procedimentos que envolvem basicamente leitura, produção textual e análise linguística, com o objetivo de desenvolver no aluno a proficiência em um determinado gênero (DOLZ ET AL., 2004).

Segundo o modelo de Dolz et al. (2004), a primeira etapa da sequência didática é a *apresentação da situação de produção*, em que os aluno lê e discute textos enfocando o tema sobre o qual produzirá o gênero escolhido e estuda a caracterização desse gênero. Depois, na *produção inicial*, o aluno elabora uma primeira versão do gênero planejado. A partir da produção inicial, o professor realiza um diagnóstico útil para o planejamento dos procedimentos seguintes e planeja *módulos* de atividades de leitura e de análise linguística que contemplem os problemas presentes na produção inicial, buscando instrumentalizar o aluno para o uso eficaz do gênero na produção final. Na *produção final*, espera-se que o aluno demonstre os conhecimentos construídos nas atividades realizadas no decorrer da sequência didática, permitindo

assim ao professor analisar os progressos referentes à produção inicial e avaliar o desempenho do estudante na última produção. Para cada uma das ações planejadas, é essencial que o professor explicita o conteúdo, os objetivos, a sequência metodológica, a avaliação através de exercícios orais ou escritos e os recursos didáticos.

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

O objetivo da sequência didática na qual coletamos os dados foi propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção de resenhas, a partir da leitura, análise e reflexão crítica na leitura e na escrita do gênero, com enfoque na intertextualidade e na sua relação com a argumentação. A sequência didática que realizamos foi dividida nas seguintes etapas:

1) **Produção-diagnóstico** de resenha do livro *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno (publicado pela Edições Loyola, em 1998), sem orientação alguma, e posterior **avaliação** do texto do colega. Pretendíamos verificar, por meio da produção-diagnóstico, qual a representação que os alunos tinham desse gênero. Pretendíamos também analisar os aspectos predominantemente positivos e negativos nas resenhas produzidas, de forma a orientar o planejamento.

2) **Estudo do gênero resenha** com base nas produções-diagnóstico, com o intuito de instrumentalizar os alunos para a produção de resenhas, através de um processo de ensino-aprendizagem interativo. Selecionamos três produções-diagnóstico elaboradas no encontro anterior para discussão sobre as características do gênero, preservando a identidade do autor.

3) **Estudo Dirigido**, no qual abordamos os objetivos do gênero resenha, a estrutura composicional, a consistência argumentativa e o estilo.

4) **Elaboração de resenha** do livro *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman (traduzido por Judith C. Hoffnagel e publicado pela Editora Cortez em 2006).

5) **Análise da intertextualidade** em resenhas dos alunos e em resenhas de periódicos, com o objetivo de fornecer aos participantes bases teóricas e práticas para o desenvolvimento de sua capacidade de construir a intertextualidade no

gênero, a partir de um ensino-aprendizagem em que eles participassem ativamente; e também demonstrar a importância e a função da intertextualidade em resenhas, focalizando as estratégias presentes na avaliação e na opinião sobre o texto resenhado.

6) **Reescrita** da resenha do livro *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno.

7) **Atividade sobre intertextualidade**, a fim de auxiliar aos alunos em possíveis dificuldades quanto à construção de relações intertextuais;

8) **Reescrita** da resenha do livro *Gênero, Agência e Escrita*, de Charles Bazerman.

4. A PRODUÇÃO DE RESENHA

Durante a realização da sequência didática para produção textual na graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, coletamos sessenta e uma (61) resenhas produzidas em duas versões. Dentre essas resenhas, a maior parte delas apresenta avanços quanto à elaboração do gênero na segunda versão/versão final em relação à primeira. A seguir, analisamos a versão final de uma resenha cujo produtor apresenta, na primeira versão do seu texto, dificuldades quanto à construção da intertextualidade e quanto à argumentação. Para tornar clara a análise, retomamos, quando necessário, trechos da primeira versão da resenha analisada neste artigo.

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

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

15 a escrita.

Ao introduzir a obra, Charles Bazerman aborda a questão do gênero e relaciona escrita à agência. Ao primeiro, é atribuído um caráter tanto subjetivo quanto inovador, uma vez que, nas palavras do autor, “gênero dá

1 forma a nossas ações e intenções” (p. 10), não se restringindo apenas a um
1 contexto formal. Assim, nota-se que o gênero adquire um novo significado
10 que ultrapassa um simples enquadramento de textos em conjuntos de aspectos
formais, relacionando-se, também, à nossa realidade.

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

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

A obra atinge seu “ponto máximo” nos capítulos 3 e 4, os quais
1 abordam assuntos de extrema relevância para o professor de língua
25 portuguesa: enquanto é feita a pertinente sugestão, no terceiro capítulo, de
que o professor tente trabalhar com textos que sejam interessantes para o
aluno ou que relacionem à sua realidade, o capítulo seguinte trata dos
importantes temas do ambiente da sala de aula e do papel que o professor
deve assumir para estabelecer a dinâmica desta.

1 Após a promoção de uma “rica” abordagem, detalhada e
30 esclarecedora, nos capítulos anteriores, sobre questões frequentes na realidade
do professor de Língua Portuguesa (como a dos gêneros e a do modo como
estes são ensinados em sala de aula); nos capítulos 5 e 6 a obra “empobrece”,
pois são tratados assuntos que se distanciam dessas temáticas mencionadas e
que não se adéquam à realidade brasileira. No quinto capítulo, são abordadas
1 diferentes formas de escrita, como a escrita científica e a retórica e é

35 destacado que diferentes ênfases são dadas a um determinado assunto de acordo com a área em que a pesquisa é feita.

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

1 Nos três últimos capítulos, Charles Bazerman aborda três temas
40 bastante relevantes, tratando da questão da escrita. O primeiro tema (capítulo 7) é a intertextualidade (são apresentadas as suas formas explícitas e implícitas), o segundo seria a retórica na relação “ação-participação” (capítulo 8). Por sua vez, no capítulo 9, o autor apresenta o texto como mediador no estabelecimento de significado entre escritor e leitor e aponta
1 dificuldades da interação letrada, como o fato de “as pistas com que
45 construímos a performance pretendida dos outros” (p 127) serem “mais esparsas e mais dependentes de nossa reconstrução mental que nas interações face a face” (p. 127).

Enfim, a obra “Gênero, Agência e Escrita” possui aspectos que comprometem a qualidade dela, como a ausência de tradução de termos como
1 “selves”, “floor” (que podem não ser bem compreendidos pelo leitor), a
50 “interdependência” de um capítulo em relação ao outro que, embora possibilite a leitura dos capítulos em ordem aleatória, torna certos assuntos repetitivos (como a abordagem de textos em sala de aula” e outros, aparentemente descontextualizados (como os capítulos 5 e 6). Nota-se também que, ao tratar da abordagem dos gêneros em sala de aula, Bazerman
1 refere-se a uma realidade diferente da brasileira e, também, não considera os
55 eventuais contratempos que o professor poderia sofrer no ambiente de sala de aula, ou seja, tem-se a impressão de que este último é idealizado, “perfeito”. Talvez o autor conseguiria aproximar-se mais do leitor caso considerasse as adversidades que podem “atrapalhar” o trabalho do professor.

Todavia, essa obra de Bazerman é bastante relevante para a formação
1 do professor de Língua Portuguesa, pois (apesar dos aspectos
60 comprometedores mencionados acima) proporciona a esse a oportunidade de repensar sobre a abordagem dos gêneros e da escrita na sala de aula.

Nesse exemplo há um equilíbrio entre descrição e avaliação: o produtor fornece ao leitor uma visão geral do TF e avalia esse texto, ressaltando os aspectos positivos e negativos dele. A intertextualidade é estabelecida a partir de uma leitura crítica e o conteúdo apresentado dá suporte para a opinião. Assim sendo, a resenha em questão revela, em primeiro lugar, uma leitura em que o texto de origem é ressignificado a partir das opiniões do produtor. Em segundo lugar, a resenha aponta para a capacidade de textualizar os objetivos e representações do gênero produzido.

O exemplo é introduzido pelo movimento retórico de descrição, que é integrado à avaliação de partes, constituindo um só movimento. O produtor descreve a organização geral do livro (l 3-4) e indica ao leitor, de modo implícito, que os capítulos podem ser lidos aleatoriamente (“os quais não são interdependentes” – l 3). São apresentadas as partes constitutivas do TF2, como vemos em “Ao introduzir a obra, Charles Bazerman aborda a questão do gênero e relaciona escrita à agência” (l 4-5). Segue-se ao trecho a opinião “Ao primeiro, é atribuído um caráter tanto subjetivo quanto inovador” (l 6), justificada pela citação ‘gênero dá forma a nossas ações e intenções’ (p. 10) – l 7. A citação, inclusive, é reconhecida pelo produtor como um recurso que pode auxiliar na opinião, conforme entrevista:

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

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

Ao contrário dos demais capítulos do TF2, que são em sua maior parte avaliados pelo produtor, na apresentação do primeiro e do segundo capítulo não há posicionamento, provavelmente por esses dois capítulos serem menos interessantes para o produtor. Por outro lado, vale ressaltar que a seleção de informações revela participação do produtor (KOCH, 1983). Logo, é interessante percebermos na resenha analisada a ideia de que “é proposto que os alunos produzam resumos, a fim de melhor compreender as ideias dos textos; fato que irá auxiliá-los na produção de um texto baseada em leitura prévia” (l 20-22). Essa ideia é selecionada em detrimento de outras centrais no segundo capítulo do TF e parece ser importante para o produtor da resenha que, como estudante da graduação em Letras, necessita produzir resumos e compreender os textos que lê.

O terceiro e o quarto capítulo do TF são descritos e avaliados. A ideia de que os capítulos três e quatro do livro “abordam assuntos de extrema relevância para o professor de língua portuguesa” (l 23-24) sustenta a opinião de que “A obra atinge seu ‘ponto máximo’ nos capítulos 3 e 4” (l 23). A avaliação articulada à descrição desses e dos demais capítulos não ocorre na primeira versão da resenha analisada. Desse modo, a versão final indica avanços quanto à análise e à capacidade de textualizar a opinião enquanto descreve, como percebemos no quadro a seguir:

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

No trecho retirado da primeira versão da resenha, o produtor apenas descreve o TF. Na segunda versão, a descrição é articulada à avaliação do TF, sendo o ponto de vista expresso nos trechos em destaque. A expressão “é feita uma pertinente sugestão” (1b) substitui “é sugerido” (1a), bem como “trata dos importantes temas” (2b) substitui “aborda” (1a). Tais substituições confirmam a relevância do terceiro e quarto capítulo do TF2 para o produtor.

Diferente da primeira versão, na versão final da resenha os capítulos cinco e seis são não apenas descritos, como também avaliados. Em toda a resenha, a opinião é justificada pela intertextualidade com o TF, conforme o trecho da segunda versão apresentado no quadro:

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

	estuda o discurso interno de alegações, e “retórica da tecnologia”, que seria “apelativa”, voltada para o “mercado”. (l 29-37).
--	---

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

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

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

Quando eu quero colocar a ideia do texto e não sei como parafrasear eu acho que a citação delimita melhor.

A avaliação de partes ou assuntos específicos do TF ocorre como movimento retórico após a descrição e avaliação conjunta. Na avaliação de partes, o produtor retoma argumentos que são extraídos das opiniões apresentadas no movimento anterior,

explica e reúne esses argumentos, discutindo os pontos negativos do livro resenhado. Essa prática contribui para a coesão e coerência da resenha apresentada e sinaliza a preocupação em deixar claro para o leitor a avaliação do TF. Há uma estreita articulação não só entre a descrição e o ponto de vista, como também entre as opiniões explicitadas ao longo do texto e sustentadas pelas estratégias intertextuais de síntese e reformulação.

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

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

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

Por sua vez, a avaliação final é mantida em relação à primeira versão desse exemplo, sendo acrescentado apenas o trecho em destaque no quadro a seguir:

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
Todavia, essa obra de Bazerman é bastante relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa, pois proporciona a esse a oportunidade de repensar sobre a abordagem dos gêneros e da escrita na sala de aula.	Todavia, essa obra de Bazerman é bastante relevante para a formação do professor de Língua Portuguesa, pois (<u>apesar dos aspectos comprometedores mencionados acima</u>) proporciona a esse a oportunidade de repensar sobre a abordagem dos gêneros e da escrita na sala de aula. (l 57-60).

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

Mais do que atender a uma atividade didática, o produtor demonstra pretender que a sua resenha seja convincente. Como membro da esfera acadêmica, esse produtor assume ativamente seu papel à medida que lê para compreender e analisar, leitura que propicia ao estudante participar da construção do saber, principalmente quando questiona o texto-fonte, como fica evidente nas críticas apresentadas na resenha analisada.

É importante destacar ainda que, nessa resenha, a construção da intertextualidade e suas relações com o ponto de vista, tornando-os consistentes, revelam apropriação adequada do gênero resenha e, conseqüentemente, alcance da sua função que é materializada na organização retórica do texto. Obviamente, a organização retórica não determina a qualidade da produção, mas, na maioria das resenhas analisadas, ela indica a capacidade em textualizar a leitura crítica e o conhecimento do gênero, dialogando com o TF enquanto o avalia.

Como na resenha analisada neste artigo, na reescrita de textos produzidos a partir de propostas de elaboração do gênero mencionado, os alunos-produtores dos textos coletados na sequência didática que realizamos tendem a avançar na capacidade

de produzir resenhas e apresentar um maior domínio do gênero, especialmente no que diz respeito à construção de um ponto de vista e ao diálogo estabelecido com o TF. Percebemos assim a importância de um ensino-aprendizagem da resenha que considere a construção da intertextualidade e sua relação com a argumentação, de modo a orientar o aluno em aspectos que, geralmente, ele possui dificuldade, isto é, no emprego eficaz de estratégias intertextuais e na competência argumentativa, ambas essenciais para a elaboração de gêneros na esfera acadêmica.

Como leitor e também produtor de resenhas, o aluno universitário necessita comprovar a leitura do TF. Mas, como sabemos, isso não é suficiente na produção de resenha, embora necessário. A prática de resenhas e de leitura na esfera acadêmica exige dos estudantes (pelo menos daqueles das Ciências Humanas), além de comprovar leitura, demonstrar um posicionamento com base no conhecimento teórico adquirido em sua formação. Aliás, esse não deve ser um objetivo do Ensino Superior, como também da escola, onde o aluno passa a maior parte de sua vida antes de ingressar na universidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as características do gênero resenha, a análise demonstra que é preciso insistir no desenvolvimento do estudante como agente na esfera acadêmica, focalizando habilidades relacionadas à intertextualidade e ao seu vínculo com a argumentação. Como produtor de gêneros acadêmicos, o estudante precisa ser motivado a ter objetivos e a realizar seu “livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003 [1959]), para que assim sejam inseridos em um processo de desenvolvimento da suas capacidades individuais e do seu potencial de produzir textos.

É preciso também criar situações que provoquem o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que sua escrita não corra o risco de “dizer nada a ninguém, por nenhuma razão em particular” (BAZERMAN, 2006, 15). Desse modo, capacidades referentes à intertextualidade compreendem não só o processo de escrita, como também a leitura, pois é na escrita que a leitura é revelada.

Nesse contexto, a intertextualidade é um aspecto crucial a ser observado. Ela deve ser entendida em sua relação com os parâmetros de ação e com as operações

mobilizadas na produção de resenhas, sobretudo no tocante à função que ela possui nesse gênero e como estratégia pela qual o estudante demonstra a interação com textos que lê e com o gênero que produz. Atividades de retextualização de textos teóricos provavelmente desafiam o aluno a mobilizar várias habilidades relacionadas à construção da intertextualidade, e é através do desafio de textualizar o diálogo com o TF que o aluno pode desenvolver-se como produtor de resenhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003, p.1-9.
- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem: textos e discursos*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Dos limites entre o estável e o instável em textos de divulgação científica*. ANAIS DO III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO, abril de 2008.
- _____. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. de S. (trad. e org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KOCHI, I. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1983.
- MACHADO, A. R. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. et al; (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.
- _____. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2003. p. 215-229.
- _____; LOUSADA, E. & ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et alli (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MOTTA- ROTH, D. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria, RS: UFSM/ Imprensa Universitária, 2001.
- _____. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academic. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 17 n 2, p. 99-131, 1996.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de

RECORTE – revista eletrônica
ISSN 1807-8591

**Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso / UNINCOR
V. 6 - N.º 2 (julho-dezembro /2009)**

Roxane Rojo & Glaís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.