

# RESENHA E VERBOS DE DIZER: ESCRITA ACADÊMICA

Siderlene Muniz-Oliveira



Editora  
**UTFPR**



# **RESENHA E VERBOS DE DIZER: ESCRITA ACADÊMICA**

**Siderlene Muniz-Oliveira**





**Reitor:** Luiz Alberto Pilatti. **Vice-Reitora:** Vanessa Ishikawa Rasoto. **Diretora de Gestão da Comunicação:** Mariangela de Oliveira Gomes Setti. **Coordenadora da Editora:** Camila Lopes Ferreira.

**Conselho Editorial da Editora UTFPR. Titulares:** Bertoldo Schneider Junior, Isaura Alberton de Lima, Juliana Vitória Messias Bittencourt, Karen Hylgemager Gongora Bariccatti, Luciana Furlaneto-Maia, Maclovía Corrêa da Silva, Mário Lopes Amorim e Sani de Carvalho Rutz da Silva. **Suplentes:** Anna Silvia da Rocha, Christian Luiz da Silva, Lígia Patrícia Torino, Maria de Lourdes Bernartt e Ornella Maria Porcu.

Editora filiada a



# **RESENHA E VERBOS DE DIZER: ESCRITA ACADÊMICA**

**Siderlene Muniz-Oliveira**



Curitiba  
UTFPR Editora  
2016

© 2016 Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

*Esta licença permite o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.*

Disponível também em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>>.

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

M966 Muniz-Oliveira, Siderlene  
Resenha e verbos de dizer : escrita acadêmica. / Siderlene  
Muniz-Oliveira. — Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.  
126 p.

ISBN: 978-85-7014-161-3

1. Elaboração de resenhas – Técnica. 2. Análise do discurso.  
3. Comunicação escrita. 4. Língua portuguesa – Semântica. 5.  
Linguística aplicada. 6. Língua portuguesa – Aspecto verbal. 7.  
Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Título.

CDD (23. ed.) 401.41

---

Bibliotecária: Maria Emília Pecktor de Oliveira CRB-9/1510

#### **Coordenação editorial**

Camila Lopes Ferreira  
Emanuelle Torino

#### **Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica**

Vanessa Constance Ambrosio

#### **Normalização**

Laudicena de Fátima Ribeiro

#### **Revisão gramatical e ortográfica**

Adão de Araújo

UTFPR Editora  
Av. Sete de Setembro, 3165  
80.230-901 - Curitiba - PR  
[www.utfpr.edu.br](http://www.utfpr.edu.br)

*Ao José*

*Pelo apoio, incentivo e compreensão sempre!  
Meu amor e gratidão!*

*À Vitória*

*Pelo meu amor eterno.*

*“Livro, 6 livro, 8 livro, 9 livro*

*Mamãe foi pegar na biblioteca livro. E a vovó  
tá cuidando da filhinha”*

*(Vitória, 4 anos, 02/08/2004).*





*“Interpretar as interpretações dá mais trabalho do que interpretar a própria coisa, mas escrevemos mais livros sobre livros do que sobre os assuntos mesmos; não fazemos mais que nos entreglosar” (MOINTAIGE, 1588 apud SANTI, 2003, p. 77).*



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DO LIVRO .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO GÊNERO RESENHA .....</b>	<b>27</b>
<b>A DIFICULDADE DE IDENTIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO DO GÊNERO RESENHA .....</b>	<b>29</b>
A METATEXTUALIDADE E O GÊNERO RESENHA.....	32
PESQUISAS ESPECÍFICAS SOBRE O GÊNERO RESENHA.....	37
<b>CLASSIFICAÇÃO DE VERBOS PROPOSTA POR SEARLE.....</b>	<b>41</b>
<b>FORMAS DO DISCURSO DIRETO E DO DISCURSO INDIRETO.....</b>	<b>44</b>
ESTUDOS SOBRE OS VERBOS DE DIZER.....	48
<b>ATIVIDADE SOCIAL, AÇÃO DE LINGUAGEM E OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....</b>	<b>55</b>
<b>INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....</b>	<b>57</b>
<b>ATIVIDADE DE LINGUAGEM E O AGIR COMUNICATIVO.....</b>	<b>58</b>
A AÇÃO DE LINGUAGEM .....	62
AS OPERAÇÕES E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	63
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>75</b>
<b>PROCEDIMENTOS DE COLETA E SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE .....</b>	<b>77</b>
<b>CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>78</b>
OBJETIVOS INICIAIS E DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	78
DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE: OS VERBOS DE DIZER.....	79
<b>RESULTADOS DAS ANÁLISES .....</b>	<b>83</b>
<b>A OCORRÊNCIA DOS VERBOS DE DIZER NO <i>CORPUS</i> ANALISADO.....</b>	<b>85</b>

<b>CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES DE LINGUAGEM ATRIBUÍDAS AO AUTOR RESENHADO .....</b>	<b>87</b>
VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES DE AÇÃO .....	87
VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES DISCURSIVAS.....	91
VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS.....	98
<b>CLASSIFICAÇÃO NÃO ESTANQUE: INTERAÇÃO ENTRE AS OPERAÇÕES .....</b>	<b>104</b>
<b>LEITURA E ESCRITA: DOMÍNIO NAS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM.....</b>	<b>105</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>109</b>
<b>RESENHAS ANALISADAS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>

# APRESENTAÇÃO

**E**ste livro é resultado de minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob o título Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal, defendida em 2004 pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Minha experiência como professora de ensino superior, há uma década, revela que os alunos de graduação e de pós-graduação continuam (desde esse período) apresentando muitas dificuldades para citarem o discurso do outro, em outras palavras, para fazerem referência a outros autores em diferentes gêneros acadêmicos e, especificamente, para empregarem verbos adequados para inserir as formas de discurso citado/relatado. Assim, este livro tem como objetivo apresentar um estudo sobre o gênero resenha acadêmica a fim de apontar subsídios para o processo de ensino-aprendizagem desse gênero (e de gêneros semelhantes), em especial, referentes ao emprego de verbos utilizados para fazer citação do autor do texto fonte, o que está totalmente relacionado à interpretação do texto resenhado.

Como integrante do grupo de pesquisa Análise da linguagem, trabalho educacional e suas relações (ALTER) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que teve como líder, até 2011, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Rachel Machado (in memoriam)<sup>1</sup>, orientadora desta pesquisa, parto da perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo, que considera os estudos da linguagem como fundamental para o desenvolvimento humano.

Para a análise, selecionamos textos pertencentes ao gênero resenha produzidos por especialistas. Utilizamos como principais pressupostos teórico-metodológicos autores da área da linguagem como Authier-Revuz (2001) e Mainjeuneau (1997, 2001), que estudam formas de discurso relatado (DR); Dolz e Schneuwly (1998), que apresentam operações de linguagem envolvidas numa ação de linguagem materializada sob a forma de texto, e Bronckart (2003, 2006), que propõe um quadro teórico para a análise de textos.

---

<sup>1</sup> Após o falecimento de Anna Rachel Machado em 2012, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Gouvêa Lousada do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo assumiu a liderança do Grupo Alter-CNPq, do qual fazemos parte.

Os resultados mostram que são diversos os verbos que podem ser usados para citar/relatar o discurso do outro e eles se referem às operações de linguagem, pois, o resenhador, ao descrever o texto a ser resenhado, interpreta as operações desenvolvidas pelo autor resenhado. Desse modo, a dificuldade de alunos e pesquisadores iniciantes para empregarem os verbos adequados para introduzir o DR está intrinsecamente ligada ao fato de que o aluno não compreende as operações de linguagem do autor resenhado.

A partir do trabalho desenvolvido, fornecemos subsídios para a produção de resenhas e de diferentes textos pertencentes ao gênero acadêmico, que envolvem um trabalho anterior de leitura do texto a ser resenhado e/ou resumido.

Para este livro, foram feitas algumas adequações à nova situação comunicativa, algumas poucas modificações e/ou acréscimos, seguindo valiosas sugestões dos pareceristas anônimos, a quem agradeço. Espero que ele possa contribuir, de modo geral, com alunos de graduação e de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento no que diz respeito à produção e leitura de diferentes textos acadêmicos. De modo específico, espero que contribua com professores de todas as áreas do conhecimento que tenham orientandos de graduação ou de pós-graduação que precisam produzir textos acadêmicos. Ademais, instigo professores da área de Letras/Linguística a utilizarem-no como instrumento no ensino de leitura e produção de textos acadêmicos, até mesmo para alunos de Ensino Médio.

## ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Na **Introdução**, apresentamos a problemática geral na qual se inscreve este trabalho, além de delimitar os objetivos da pesquisa. Apresentamos também os pressupostos teóricos mais amplos que utilizamos para o seu desenvolvimento.

No **Capítulo 1**, trazemos elementos para a compreensão do objeto de pesquisa, haja vista a complexidade em definir e classificar a resenha. Em seguida, discutimos trabalhos sobre verbos de dizer introdutórios de DR (discurso direto - DD e discurso indireto - DI) que nos dão subsídios para uma melhor compreensão do gênero resenha.

No **Capítulo 2**, apresentamos os pressupostos gerais do ISD aqui utilizados, discutindo conceitos como atividade, ação e operação.

No **Capítulo 3**, são expostos os procedimentos metodológicos, sendo apresentados os procedimentos de seleção e coleta do corpus e os caminhos percorridos para a definição das categorias de análise.

No **Capítulo 4**, apresentamos a análise dos dados, mostrando a ocorrência geral dos verbos de dizer encontrados e propondo uma classificação para eles com base nas operações de linguagem. Desenvolvemos uma discussão dos resultados obtidos, exemplificando com a análise dos verbos em alguns enunciados. Sintetizamos a discussão trazendo procedimentos para o processo de produção de resenhas (ou de textos semelhantes) que está estritamente relacionado ao domínio de determinadas operações de leitura e ao domínio de determinadas operações de escrita.

Nas **Considerações finais**, sintetizamos a discussão e sugerimos algumas pesquisas futuras que possam originar-se deste trabalho, além de expor as contribuições gerais para a comunidade científica da área.

Agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento desta pesquisa, em especial, a Anna Rachel Machado (in memoriam), orientadora e grande incentivadora desta pesquisa. Agradeço também ao órgão de fomento CNPq, que concedeu bolsa de pesquisa durante o desenvolvimento deste trabalho (2003-2004), e à Editora da UTFPR pela publicação desta obra. Boa leitura!

A autora





# INTRODUÇÃO





**É** preocupação constante de pesquisadores de diferentes áreas a melhoria da qualidade de ensino, já que no Brasil, embora o número de analfabetos venha diminuindo, os chamados analfabetos funcionais ou iletrados, em sentido lato, constituem a maioria da população. Já é fato amplamente constatado que não apenas alunos do nível médio e fundamental, mas também grande número de alunos universitários não são capazes de compreender textos de forma efetiva, estabelecendo as relações necessárias para a construção de sentido. Da mesma forma, no que se refere à produção textual, venho constatando, desde o início do século XXI, como participante de banca de correção de redação do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo e das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que os alunos egressos do Ensino Médio apresentam grande dificuldade para produzir textos articulados e coerentes.

Todas essas dificuldades certamente estão relacionadas à concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem dos educadores. As duas últimas décadas do século passado foram marcadas exatamente por uma crítica ao ensino tradicional, que, metodologicamente, supõe uma transmissão frontal de conhecimento, que toma o professor como provedor do saber e o aluno como receptor passivo, que apreende o conteúdo. Do ponto de vista do ensino da linguagem, por muito tempo, ele tem sido concebido como transmissão de conhecimento, e a aprendizagem como simples aquisição de um código e de uma gramática, considerados como suficientes para o desenvolvimento de capacidades de comunicação.

Porém, no caso do ensino de Língua Portuguesa, quando a linguagem passa a ser concebida como forma de interação – concepção essa que aparece mais distantemente nas teorias dos atos de fala – ocorre uma postura educacional diferenciada, uma vez que essa concepção situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. A partir dessa nova concepção de linguagem, podemos citar as pesquisas na área de leitura e produção de Garcia et al. (1982), Zilberman e Silva (1988), Kleiman (1989, 1993). Além dessa nova concepção de linguagem, pesquisadores começaram a conceber o processo de aprendizagem de acordo com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na teoria de Vygotsky (1994), utilizando

preceitos desse autor para o desenvolvimento de suas pesquisas. Diante dessa nova abordagem, começaram a surgir pesquisas sobre leitura e compreensão de textos, pesquisas estas que abordam as dificuldades dos alunos em relação à leitura e compreensão de textos (SMOLKA et al., 1989; GERALDI, 1991; ROJO, 2001a, 2001b, 2002; TERZI, 2002; MACHADO, 1998).

Além destas pesquisas, podemos citar os trabalhos situados na abordagem da Linguística Textual sobre coesão, coerência e intertextualidade que muito contribuíram tanto para a leitura quanto para a produção de textos (KOCH, 1989, 1997; KOCH; TRAVAGLIA, 1990). Porém, embora estes estudos considerassem o texto como unidade de significação, eles eram centrados nas tipologias textuais que classificavam os textos levando em conta apenas aspectos estruturais, como em dissertação, narração e descrição. Com o desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística e da Linguística Aplicada, pouco a pouco foram surgindo e firmando-se teorias de discurso que mostram a insuficiência das tipologias textuais.

Dentro desse novo paradigma científico mais amplo, são de relevância maior as pesquisas desenvolvidas sobre gêneros de discurso que, segundo Bakhtin (2000, p. 279), podem ser definidos como “formas relativamente estáveis de enunciados”, características das diferentes atividades humanas, nas diferentes situações de uso da língua social e historicamente estabelecidas. Utilizando o conceito de gênero, com uma preocupação de ordem didática, podemos citar o interacionismo sociodiscursivo (ISD), corrente da psicologia da linguagem que se apoia em uma perspectiva interacionista social da linguagem e em teorias que dão primazia ao social, como a de Bakhtin (2000) e, principalmente, na teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1994).

Dentre esses autores, podemos citar os pesquisadores de Genebra, como Bronckart (2003), Pasquier e Dolz (1996), Dolz e Schneuwly (1996, 2004), Dolz; Gagnon e Decândio (2010) que consideram o gênero como um instrumento de ação nas diferentes situações sociais em que nos inserimos; concepção essa que os fazem postular que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, eles (os gêneros) deveriam ser tomados como objetos de conhecimento a serem apropriados pelos alunos de diferentes níveis de ensino.

No Brasil, diversos pesquisadores vêm utilizando as teorias do gênero no campo da linguística aplicada. Este fato relaciona-se também aos referenciais teóricos nacionais de Ensino de Línguas (os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) que enfatizam a necessidade de serem ensinados diferentes gêneros na escola, destacando-se a importância de se considerar suas características na leitura e na produção dos textos.

Nesse quadro, podemos citar a obra *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, organizada por Rojo (2001b); as obras *Gêneros textuais & ensino*, organizada por Dionísio, Machado e Bezerra (2002), e a obra *Gêneros textuais*, organizada por Meurer e Motta-Roth (2002). Estas obras trazem artigos sobre diferentes gêneros. Podemos citar o artigo de Souza (2002) sobre gêneros jornalísticos; o artigo de Abreu (2002) sobre o gênero *chat*, que se constitui no contexto da Internet; o artigo de Costa (2002) sobre gênero literário, como a canção; e o artigo de Lousada (2002) sobre diversos gêneros escolhidos para a elaboração de material didático. Além desses trabalhos, há dissertações de mestrado e teses de doutorado que utilizam um gênero específico ou o conceito de gênero como objeto de estudo, como Barbosa (2001), Cristovão (2001) e Buzzo (2003), entre outros.

Além disso, há diversas outras pesquisas que utilizam um gênero específico como objeto de estudo (para citar alguns: MACHADO, 1998, 2004a, 2004b, 2005; SILVA; MATA, 2002; MATÊNCIO, 2002) e que abordam a leitura e/ou a produção de textos. Dentre esses trabalhos, Silva e Mata (2002) e Matêncio (2002) trabalham com o gênero resumo, e Machado (2004a, 2004b) trabalha com o gênero resenha, visando à construção de propostas para as dificuldades que os alunos de graduação revelam ao produzir textos pertencentes a esse gênero e relatar o discurso do outro<sup>2</sup>.

A partir do contato com a universidade e com professores da pós-graduação, posso afirmar que a dificuldade em inserir as vozes no texto ao relatar o discurso do outro não é só dos alunos de graduação, mas também dos alunos de pós-graduação, pois esses alunos também apresentam essa dificuldade para redigir textos pertencentes a diferentes gêneros acadêmicos como resumos, resenhas, projetos de pesquisa, artigos, dissertações e teses.


Nos textos pertencentes ao gênero acadêmico, é muito comum a presença de outras vozes que não são do autor do texto, podendo a voz do outro estar claramente marcada. Dentre as possibilidades de ocorrência desse fenômeno que chamamos DR, encontramos o uso de DI e o uso de DD.

No DI, não se pretende reproduzir as palavras do texto fonte, mas seu conteúdo, seu significado genérico. De acordo com Campos, Souza-e-Silva e Brait (2003)<sup>3</sup>, há diversas formas de se introduzir o DI, que são elencados a seguir com exemplos retirados dessas autoras:

---


2 Garcia et al. (1982) já evidenciava a dificuldade dos alunos nos procedimentos de inserção de vozes.

3 Apostila utilizada, pela a autora (Campos), no curso *Português instrumental: resumo e resenha* da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE/PUC-SP) sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabeth Brait. Apostila gentilmente por elas cedida (em 2003), a quem agradeço.

-  Citações com verbos de dizer, que ora introduzem o objetivo do autor (como *objetivar*), ora descrevem o ato de fala subjacente ao objetivo (como **explicar**, **refutar**):

Exemplo:

“Mauk e Behrens (1993) **ressaltam** que uma das vantagens deste procedimento é o alto número de falso-positivos e falso-negativos” (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 34, grifo do autor).

-  Citação nominal do outro (com verbo de dizer ou não), acompanhada da citação da obra (ou vice-versa):


Exemplo:

“**Cybele de Almeida** chama a atenção, em ‘A caixa de Pandora’, para o fato de o marco inaugural do feminismo, a Convenção de Sêneca Falls, em Nova York, 1848, coincidir com a data do Manifesto Comunista” (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 34, grifo do autor).

-  Citação do outro nominalmente entre parênteses:

Exemplo:

“A idade média do diagnóstico de deficiência auditiva nos Estados Unidos é de 1 a 3 anos (**MAUK; BEHRENS, 1993**)” (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 34, grifo do autor).

-  Citação por intermédio de um adjetivo derivado de um nome próprio ou por meio de vários nomes pertencentes a um mesmo domínio:

Exemplo:

“O texto **lacaniano** oferece, de acordo com o arcabouço de sua teoria, uma rede de significantes que estabelecem traço com a história [...] e que apontam para o futuro de sua teoria para os outros discursos, por exemplo: **Foucault, Sartre, Heidegger, Hegel**” (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 35, grifo do autor).



Citação por meio de termo (ou expressão) genérico/a precedido ou não do artigo definido **o, a, os** ou **as**:

Exemplo:

“**Algumas teorias** levam em conta, quase que exclusivamente, as semelhanças que ocorrem (JAKOBSON; STAMPE). **Outras**, porém, não se ocupam muito delas (WATERSON; FERGUSON)” (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 35, grifo do autor).

O DD, que parece reproduzir as falas citadas e não apenas identificar a responsabilidade do enunciador, também pode ser introduzido de diferentes formas:



Por verbos de dizer que marcam a fronteira dos dois discursos:

- colocados antes do DD:

Exemplo:

Salla **observa** em seu livro: “São pequenos terremotos que atordoam [...]” (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 36, grifo do autor).

- colocados no final:

Exemplo:

“[...] abomino mesmo o meu pobre nome por não ser um nome como o de toda a gente [...]”. Assim se **manifestava** Florbela Espanca... (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 36, grifo do autor).




Pela ausência de introdutor explícito: a única marca de DD são os dois pontos e as aspas:

Exemplo:

“A plasticidade biológica se fundamenta numa concepção interfuncional do organismo:

‘A dinâmica interfuncional está o tempo todo presente no desenvolvimento humano[...]’ (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 36).


 Por meio de grupos preposicionais: que assinalam uma mudança de ponto de vista (segundo X, para X, conforme X):

Exemplo:

“**Segundo Megginson, Mosley Pietri (1986)**, ‘comunicação é o processo de transferir significação sob forma de ideias ou informação de uma pessoa para outra’” (CAMPOS; SOUZA-E-SILVA; BRAIT, 2003, p. 35, grifo nosso).

Percebemos que são diversas as formas e diversos os itens lexicais usados para fazer referência ao discurso do outro. Dentre os itens lexicais usados para fazer referência a outros autores, percebemos que são usados verbos, adjetivos, nomes, grupos nominais, grupos preposicionais.

Neste livro, vamos estudar os verbos usados para relatar o discurso do outro que, segundo Motta-Roth e Hendges (2003), podem ser usados de quatro formas:

 Com o autor relatado na posição de sujeito na oração:


Exemplo:

“**Coelho** mostra que o desenvolvimento sustentável é eficiente” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 60).

 Com o autor relatado como agente da passiva:

Exemplo:

Esse modelo foi desenvolvido **por** Coelho (2002) (MOTTA-ROTH; HENGDES, 2003, p. 60).

 Com um termo generalizado, como, por exemplo, **pesquisadores, autores**:

Exemplo:

“**Vários estudos** na literatura **usam** modelos similares” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 60).





Com termos que substituem o agente pelo processo ou produto, como, por exemplo, metodologia, resultados, conclusões:

Exemplo:

**“Os resultados** indicam que o modelo é eficaz” (COELHO, 2002 apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 60).

Neste livro vamos analisar os verbos com o autor relatado na posição de sujeito na oração, pois pesquisas já comentadas anteriormente revelam a dificuldade que os alunos de graduação apresentam ao usar os verbos de dizer ao relatar o discurso do outro.

Embora a dificuldade em relatar o discurso do outro esteja presente em textos pertencentes a diferentes gêneros, esta pesquisa incide em um gênero específico, a resenha, que tem como função descrever e avaliar o discurso do outro, sendo, portanto, um gênero em que se espera identificar variados verbos de dizer usados pelo resenhador ao descrever a obra lida e resenhada.

Escolhemos o gênero resenha, também, pela sua grande importância na sociedade, pois ela é muito utilizada nos meios jornalístico, literário e acadêmico. Na universidade, a resenha é uma das ferramentas mais utilizadas em diferentes disciplinas como forma de os professores avaliarem a compreensão de textos dos alunos (BEZERRA, 2001). Saber redigir resenhas não é só importante, mas imprescindível para desenvolver a mentalidade científica, constituindo-se no primeiro passo para introduzir o iniciante na pesquisa e na elaboração de trabalhos monográficos (SEVERINO, 2002).

Além disso, na comunidade acadêmica, uma das atividades discursivas realizadas pelo pesquisador, dentre as diversas que lhe são atribuídas, é a produção de resenhas acadêmicas para a publicação em periódicos em diferentes áreas de conhecimento. Assim, a resenha acadêmica pode ser considerada uma forma de interação entre os membros dessa comunidade, pois é muito usada na academia para avaliar o resultado da produção intelectual de uma área do saber. Para o pesquisador iniciante, a produção de resenhas acadêmicas representa uma possibilidade de ingresso no debate acadêmico (MOTTA-ROTH, 1995).

Observamos, desse modo, que produzir resenhas é uma prática universal. Assim, é importante os professores incentivarem alunos de pós-graduação para a produção de resenhas acadêmicas para publicação em periódicos da área como forma de desenvolvimento de capacidades de linguagem voltadas para a esfera acadêmica.

Encontramos diversas pesquisas na área da linguagem sobre o gênero resenha (MOTTA-ROTH, 1995, 1998; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003; ARAÚJO, 1996, 1997; BEZERRA, 2001; MACHADO, 1997, 2004b, 2009), pesquisas estas que trazem muitas contribuições para o ensino-aprendizagem da resenha. Machado (2004b), ao estudar as dificuldades dos alunos na produção de resenhas, revela que as vozes predominantes em resenhas produzidas por especialistas são duas: uma que se poderia chamar de voz neutra do expositor e a outra do autor do texto resenhado. Segundo a autora, diversos procedimentos são usados para distinguir as vozes de um e de outro, tais como: utilização de expressões do tipo **conforme X, segundo X, para X**, às quais podem seguir paráfrases ou citações diretas do autor do texto resenhado; uso de aspas ou itálico para marcar termos técnicos utilizados pelo autor da obra resenhada; DD, diretamente inserido no enunciado do autor do texto resenhado, sem que seja introduzido por verbo de dizer, mas destacado por aspas; DI, introduzido por verbos de **dizer + que**, que vão desde os mais neutros como **diz que**, aos que evidenciam uma interpretação do resenhador, como **sugere que, sustenta que**.

Para a autora, falta conhecimento aos alunos para expressarem o responsável pela enunciação, o que provoca um dos problemas mais graves na produção de resenhas que é a mistura de vozes do autor do texto resenhado e do produtor da resenha. Assim, é necessário um estudo dos mecanismos de inserção de vozes em resenhas, incluindo o uso de diferentes verbos adequados para se indicar diferentes tipos de ações atribuídas ao autor do texto resenhado. Além disso, o domínio dos mecanismos de inserção de vozes, segundo a autora, está ligado à capacidade de interpretar, sendo necessário um trabalho de leitura que incida não apenas sobre os conteúdos do texto a ser resenhado, mas também sobre aquilo que o autor faz nas diferentes partes que o constituem, ou seja, sobre suas ações de linguagem.

Percebe-se que os alunos, além da dificuldade para separar as vozes, também apresentam dificuldades para empregar os verbos adequados ao relatar o discurso do outro. Assim, a nossa preocupação é exatamente tentar compreender por que os alunos têm essa dificuldade para empregar os verbos ao relatar o discurso do outro.

Para chegar à resposta para essa questão, faremos um levantamento dos verbos usados para inserir o discurso do outro em resenhas acadêmicas, atentando para as diferenças de significados dos verbos e propondo uma classificação para os mesmos, com o objetivo de subsidiar o trabalho do aprendiz de pesquisador e do profissional de ensino, não só em relação a resenhas, mas

também em relação a textos pertencentes a outros gêneros acadêmicos como projetos de pesquisa, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, entre outros, nos quais o mesmo procedimento de inserção de vozes é utilizado.

Desse modo, temos como objetivo específico responder às seguintes questões:

- a) quais são os diferentes verbos de dizer usados pelo resenhador para inserir as vozes do autor resenhado em resenhas acadêmicas produzidas por especialistas da área de linguística e publicadas em periódicos da área?
- b) como podem ser classificados os verbos de dizer utilizados para inserir as vozes do autor resenhado?

Ao responder a essas questões, será possível evidenciar implicações para o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos acadêmicos pertencentes a diferentes gêneros.



# **ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO GÊNERO RESENHA**





## **A DIFICULDADE DE IDENTIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO DO GÊNERO RESENHA**

Na tentativa de identificar/classificar a resenha, observamos que há vários rótulos usados pela comunidade acadêmica para os gêneros que apresentam como uma das características relatar o discurso do outro, como resumo, resenha, resenha crítica, recensão, notas bibliográficas. Por exemplo, o termo resumo é utilizado em cadernos de congressos ou revistas especializadas para textos produzidos pelo autor do texto publicado pela revista, com o objetivo de dar à comunidade científica em questão as informações que permitam ao destinatário decidir se vai ou não ouvir a comunicação. Do mesmo modo, há publicações que usam o termo sinopse para os textos que trazem informações sucintas sobre filmes, textos estes que não são produzidos pelo autor do filme. Podemos dizer que o uso corrente do termo resumo nas publicações científicas abrange textos equivalentes ao que o dicionário Aurélio designa sinopse, que é definida como a apresentação concisa do conteúdo de um artigo redigido pelo autor ou pelo redator da revista na qual é publicado o trabalho. Por sua vez, analisando a Revista Delta (do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP), constatamos mais três rótulos, resenha, nota bibliográfica ou notas sobre livros, que parecem corresponder a uma mesma espécie de texto, produzido por um emissor-enunciador diferente do autor do texto original.

Além desses rótulos empregados, há também os rótulos resenha e resenha crítica. Alguns autores consideram a resenha como síntese ou relato de uma obra, e a resenha crítica como síntese ou relato, acrescentando o julgamento de valor da obra (SEVERINO, 2002; MEDEIROS, 1991).

Severino (2002), por exemplo, classifica a resenha em:

- a) informativa: quando apenas o resenhador expõe o conteúdo do texto;
- b) crítica: quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto a ser analisado;
- c) crítica-informativa: quando o resenhador expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado.

Por sua vez, Medeiros (1991), citando Fiorin e Savioli (1990), afirma que esses autores dividem a resenha em descritiva e crítica. Na resenha descritiva, o que se ressaltaria é a estrutura da obra (parte, capítulos, estrutura, índices). Já na resenha crítica, seriam acrescentados comentários e julgamento de valor do resenhador. Percebemos que há convergência em relação à definição de resenha e de resenha crítica entre Severino (2002) e Fiorin e Savioli (1990), sendo a resenha um gênero mais descritivo e a resenha crítica descritiva e avaliativa.

Em relação a Medeiros (1991), o que percebemos é que há uma confusão ao definir resenha e resenha crítica. O autor, no capítulo 7, denominado Resenha, destina a primeira seção à resenha e a segunda à resenha crítica. Porém, o autor apresenta uma mesma definição para resenha e para resenha crítica. Notamos, em Medeiros (1991), que não há clareza para a definição de resenha e de resenha crítica, parecendo se tratar do mesmo gênero.

Percebemos também que, na comunidade acadêmica, usa-se o termo resenha para textos descritivos e avaliativos. Citamos como exemplo a Revista Delta, da área da linguagem, que publica em uma de suas seções o que nomeia resenha, mas de acordo com algumas análises que realizamos em resenhas publicadas nessa revista e, de acordo com as definições de Severino (2002) e Fiorin e Savioli (1990), as resenhas publicadas na Delta, a nosso ver, corresponderiam à resenha crítica e não à resenha, já que são textos que descrevem e avaliam a obra resenhada.

A existência de rótulos variados está relacionada à nomeação que é dada a um gênero pela sociedade, que nem sempre é sistemática e homogênea. Por exemplo, podemos encontrar um mesmo gênero com nomes diversos, um mesmo nome para gêneros diferentes, gêneros novos para os quais não há um nome estabelecido. Assim, a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, não é transparente e não está aí pronta ou dada de forma indubitável ao analista ou ao professor (MACHADO, 2002).

Marcuschi (2003, p. 20) postula que os gêneros são caracterizados “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas estruturais”, sendo de difícil definição formal. Mesmo levando em conta o fato de os gêneros mais estabilizados serem reconhecidos por seus aspectos linguístico-textuais, não são as formas que os definem, mas “seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas” (MARCUSCHI, 2003, p. 20).



Nesta mesma direção, considerando os gêneros entidades profundamente vagas, Bronckart (2003, p. 73) afirma que:

As múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizada e coerente. [...]. Essa diversidade de classificação deve-se, primeiramente, à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero.

Para o autor, esses critérios podem ser referentes ao tipo de atividade humana implicada (por exemplo, gênero científico), ao efeito comunicativo visado (por exemplo, gênero poético), ao tamanho e/ou natureza do suporte utilizado (por exemplo, romance, artigo de jornal), ao conteúdo temático abordado (por exemplo, romance policial). Além dos diversos critérios existentes para a classificação dos gêneros, eles estão em perpétuo movimento, podendo desaparecer, reaparecer, modificar; tudo isso ligado ao caráter fundamentalmente histórico das produções textuais (BRONCKART, 2003). Esse autor acrescenta que:

A organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma **nebulosa**, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes) (BRONCKART, 2003, p. 74, grifo do autor).

Como exemplo da dificuldade em classificar os gêneros, citamos Machado (2002) que revela a complexidade em nomear/classificar o gênero resumo. Ao fazer um levantamento das ocorrências de resumo na mídia digital, a autora percebe que há uma diversidade muito grande de textos que circulam com o nome de resumo. No meio impresso, percebe-se que há uma grande quantidade de textos ou de textos pertencentes a diferentes gêneros, cuja produção implica o processo de sumarização (o qual será explicado na próxima seção). Para a autora, não há consenso no meio acadêmico para a definição/identificação e classificação para esse gênero por haver uma confusão terminológica entre processo de redução semântica ou sumarização desenvolvido durante a leitura e os textos produzidos como resumos.

Segundo a autora, a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são atribuídos é problemática, não é transparente, não é dada de forma indubitável ao analista, professor ou aluno. Diante dessa nebulosa, não é difícil compreender porque não há consenso em relação aos rótulos empregados para designar

diversos gêneros, o que está ligado tanto à complexidade de classificar os gêneros em virtude de seu caráter fluido, mutável historicamente, quanto à possibilidade de serem aplicados diferentes critérios para sua definição e classificação.

Diante dessa complexidade para a classificação e definição de diferentes gêneros, para circunscrever nosso objeto de pesquisa - a resenha - apresentamos uma síntese de pesquisas já realizadas especificamente sobre resenhas e também pesquisas que possam nos fornecer elementos para definição/classificação desse gênero.

## A METATEXTUALIDADE E O GÊNERO RESENHA

De acordo com Bakhtin (1997), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. Para o autor, o diálogo, no sentido estrito do termo, constitui uma das formas mais importantes da interação verbal. No sentido amplo, pode-se compreender que toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, é dialógica. Seguindo essa concepção dialógica, encontramos em uma enunciação as vozes dos diferentes papéis desempenhados pelos participantes em um discurso. Assim, o discurso é constituído de modo polifônico, em um jogo de várias vozes que se cruzam, em complementação ou em contradição.

Desse modo, todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior e desse exterior fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe (KOCH, 1997).

Nessa concepção, a intertextualidade é condição de existência do próprio discurso e, assim, todo texto tem relações dialógicas e intertextuais com outro texto. Koch (1997), ao estudar esse fenômeno, estabelece uma diferença entre a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita. Para a autora, a intertextualidade é explícita quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nas citações e referências, nos resumos, em resenhas e em traduções, por exemplo. Já a intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la para construir o sentido do texto.

É diante dessa nebulosa que Genette (1981) estabelece uma classificação para a intertextualidade, renomeando-a com o termo transtextualidade, definida como toda relação, explícita ou implícita, que um texto mantém com outro. Assim, o autor divide a transtextualidade em cinco tipos:

- a) intertextualidade: quando há presença efetiva de um texto em outro, como na citação, plágio, alusão, que pode ocorrer com marcas mais explícitas e menos explícitas;
- b) paratextualidade: relação de um texto aos elementos que estão a sua volta, como o título, o subtítulo, o prefácio de um livro, a epígrafe de texto ou livro, a ilustração, os comentários marginais;
- c) metatextualidade: corresponde à relação de comentário de um texto sobre outro, relação essa que pode não ser feita necessariamente por meio da citação de fragmentos do texto comentado;
- d) arquitextualidade: muito mais abstrata, que coloca um texto em relação com as diferentes formas às quais ele pertence. Por exemplo, a relação do poema com a classe dos sonetos;
- e) hipertextualidade: a relação que liga um texto a outro texto, como a paródia.

Partindo dessa classificação, podemos dizer que a resenha se configura como um metatexto, já que é um gênero que tem como função comentar outro texto. Ao buscar pesquisas que nos possam dar subsídios para a compreensão dos metatextos, encontramos algumas sobre resumos, dentre as quais salientamos, em primeiro lugar, a de Machado (2002), já comentada anteriormente, que visa a compreender a dificuldade para definir e classificar o gênero resumo.

Como vimos, para a autora não há consenso no meio acadêmico para nomear o resumo por haver uma confusão terminológica entre processo de redução semântica - ou sumarização - desenvolvido durante a leitura e os textos produzidos como resumos. Segundo a autora, o processo de sumarização é condição fundamental para a mobilização de conteúdos pertinentes para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros, como resenhas, contracapas e reportagens. Para Machado (2002), em alguns desses gêneros, como na resenha, o resumo parcial ou integral de textos constitui-se como parte de seu plano global.

Para explicar o processo de redução semântica ou sumarização, a autora postula que, durante o processo normal de leitura com compreensão, ocorreria um processo de sumarização por meio do qual o leitor construiria uma espécie de resumo mental do texto, retendo informações básicas e eliminando as acessórias. Nessa abordagem, os leitores utilizariam regras para selecionar os conteúdos relevantes do texto, com o apagamento de informações desnecessárias. A essas regras, que passaram a ser tratadas como estratégias, foi atribuído um caráter flexível e não rígido e homogêneo, levando-se em conta que sua aplicação estaria condicionada ao objetivo da leitura, ao conjunto de conhecimentos

prévios do leitor, ao tipo de situação em que se processa a leitura, enfim, a uma série de fatores contextuais. Assim, admitiu-se que práticas que se voltassem para o ensino e conseqüente interiorização dessas regras/estratégias possibilitariam o desenvolvimento da compreensão da leitura e da capacidade de produção de resumos.

Porém, ainda não se levava em consideração a questão do gênero em relação:

- a) ao processo de sumarização;
- b) ao texto que era resumido;
- c) aos resumos produzidos.

Assim, para a autora, é fundamental rever esse posicionamento com base na noção de gênero para uma melhor compreensão do processo de sumarização e para a produção de resumo para a realização de um trabalho didático eficaz (MACHADO, 2002).

Para a pesquisadora, a produção de resumos como parte de outro texto é orientada pelas representações<sup>4</sup> sobre o contexto de produção do texto em que está inserido, portanto, sobre os destinatários, a instituição social, os objetivos típicos do gênero a que pertence.

Desse modo, considerando que a resenha se constitui por uma parte de resumo, acreditamos que o processo de sumarização para a resenha deva estar relacionado à situação concreta de comunicação, o que implica para seu enfoque didático a especificação clara dessa situação. Ou seja, pode-se trabalhar com as chamadas estratégias de redução semântica, mas como parte de um processo de sumarização que é contextualizada, levando-se em conta o contexto socio-cultural mais amplo em que o texto é produzido, o papel social do produtor, do destinatário, a instituição social em que o texto circula, os objetivos, o conhecimento suficiente sobre o tema abordado.

Esses diferentes conhecimentos interagem com as informações que vêm do texto resumido, com a representação que o leitor tem do contexto de produção

---

4 Haja vista a complexidade do termo representação, necessário se faz conceituá-lo nesta seção. Por um lado, todas as espécies vivas e não humanas mostram capacidades de representação: dispõem de impressões (*huellas*) internas mais ou menos estáveis e organizadas, que se derivam das modalidades de interação comportamentais com o meio. Estas impressões (*huellas*) internas permanecem, no entanto, individuais e a princípio idiossincráticas, porque estas espécies não dispõem de sistemas de intercâmbio de representações, que permitiriam elaborá-las, regulá-las e controlá-las coletivamente. Por outro lado, no caso dos humanos, as capacidades de representação, que são também ao mesmo tempo produtos e organizadores das interações, adotam a forma de um mecanismo de pensamento operatório, acessível, ao mesmo tempo, ou consciente, e que originam para atribuição de significados. A emergência, nos humanos, de um sistema de intercâmbio de representações (a língua) permite que os seres humanos se organizem em mundos coletivos de conhecimento, transmitidos de geração em geração (BRONCKART, 2002, tradução nossa). Esses mundos coletivos serão discutidos no próximo capítulo.

desse texto, com a própria leitura, permitindo a interpretação e seleção das informações que lhe parecerem mais pertinentes para a produção de outro texto.

A próxima pesquisa que traz contribuições para a compreensão do gênero resenha é de Matêncio (2002), que tem o objetivo de estudar as dificuldades dos alunos na produção de resumos.

A autora, cuja pesquisa fez parte do projeto Retextualização<sup>5</sup> de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos, analisa seus dados com o objetivo de estudar atividades de retextualização em textos acadêmicos em situações de ensino que visem à formação profissional para propor abordagens para o processo de retextualização. Para Matêncio (2002), propor atividades de retextualização na formação dos alunos ingressantes é também promover sua inserção nas práticas discursivas universitárias, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um saber fazer – quanto os modos de referência e de retextualização dos saberes – um saber dizer.

Segundo Matêncio (2002), parte-se do princípio de que retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolva tanto relações entre gêneros quanto relações entre discursos. Para a autora, a retextualização envolve a manifestação de três tipos de operações<sup>6</sup>:

- a) linguísticas, ou seja, de organização de informação – de construção dos tópicos, de equilíbrio entre informações dadas/novas –, de formulação textual – modos de dizer–e de progressão referencial;
- b) textuais, que se referem mais especificamente a operações de organização textual, referentes à organização dos tipos narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal e a seu esquema global;
- c) discursivas, que incluem o quadro interlocutivo – lugares, papéis sociais, propósito comunicativo – e os mecanismos enunciativos – diafonia, polifonia, modalização.

Considerando esses três tipos de operações, uma das dificuldades dos alunos ingressantes no meio acadêmico estaria relacionada ao uso dos mecanismos enunciativos que sinalizamos enunciadores do discurso. Segundo a autora, o agenciamento de vozes no texto, seja na citação direta ou em outras formas de DR, e o posicionamento de um determinado ponto de vista na comunidade discursiva representa um grande obstáculo para os alunos ingressantes. Observamos que Matêncio (2002) confirma o que temos dito sobre essa dificuldade.

---

5 Matêncio (2002) utiliza aportes de Marcuschi (2001).

6 O termo operação será explicado no próximo capítulo na abordagem do ISD.

Para tentar compreender essa dificuldade dos alunos, a autora centra sua pesquisa na ação de resumir. Segundo a autora, a ação de resumir está envolvida na atividade de leitura, ou seja, ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a escrita de um outro texto. A autora se inspira em Machado (2002), para quem o processo de sumarização de textos, ou seja, o processo de redução de informação semântica, é condição fundamental para a mobilização de conteúdos pertinentes para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

Matêncio (2002), ao estudar a produção de resumos dos alunos, aponta a dificuldade destes de inserir as vozes e observa que, no que se refere aos mecanismos enunciativos, ao utilizar expressões do tipo **a autora quer, discute-se também, há uma reflexão, a autora fala** o autor do resumo atribui à autora do texto-base a coparticipação em sua retextualização. Essas expressões revelam operações textual-discursivas que nos permitem concluir que o aluno faz mais do que registrar a leitura ou referir-se a aspectos do texto-base, pois, por intermédio desses segmentos, o aluno realiza uma série de operações textual-discursivas, cujas funções são, simultaneamente:

- a) articular as proposições e macroestruturas do texto-base e do resumo;
- b) manifestar o ponto de vista do autor do texto-base e do autor do resumo;
- c) estabelecer a interlocução como leitor do resumo.

Segundo a autora, as estratégias textual-discursivas agenciadas no gerenciamento de vozes dão indicações sobre a perspectiva adotada pelo autor da obra resumida ou resenhada e sobre a perspectiva de leitura do próprio aluno. Em suas análises, os dados mostram que o gerenciamento de vozes é um dos aspectos de maior importância na abordagem da atividade de resumir, seja em termos do resumo como ação implicada na leitura, seja em relação ao resumo como gênero textual ao qual se recorre em diferentes práticas discursivas. Embora a autora confirme a existência do problema que enfocamos neste trabalho, ela não desenvolve um trabalho mais minucioso para estudar essa problemática, pois consideramos que há alguns pontos que precisam ser repensados.

Em primeiro lugar, de que forma o autor do resumo manifesta o ponto de vista do autor do texto-base? Na verdade, parece-nos que o autor do resumo não simplesmente manifesta o ponto de vista do autor do texto resumido, como se este pudesse ser manifestado sem nenhuma mediação, mas sim que esse ponto de vista apresentado é fruto da interpretação do leitor. Em segundo lugar, outra questão: esse ponto de vista do autor resenhado, aparentemente manifestado no resumo, é ponto de vista sobre o quê?

Esses são alguns dos pontos que nos têm chamado a atenção em relação à resenha e que investigamos detalhadamente neste livro. Para Matêncio (2002) e Machado (2004b), essa questão da interpretação está intrinsecamente ligada à leitura, não sendo possível pensar no ensino-aprendizagem de resenhas se não houver um trabalho anterior com a leitura e compreensão do texto a ser resenhado.

A partir dessas pesquisas, podemos compreender melhor como se configuram textos que mantêm uma relação de metatextualidade com outro texto, como a resenha, que é constituída por uma parte de resumo. Como vimos, o processo de redução de informação ou sumarização é fundamental para esses textos. Além disso, observamos também que, ao resumir um texto, o autor utiliza verbos como **discute, argumenta, sugere** para inserir as vozes que, na verdade, são atribuídas ao autor do texto-fonte.

## PESQUISAS ESPECÍFICAS SOBRE O GÊNERO RESENHA

Motta-Roth (1995) estuda a organização retórica em 60 resenhas acadêmicas produzidas por especialistas de três diferentes campos do saber – linguística, química e economia –, todas escritas em inglês e publicadas em periódicos científicos internacionais das respectivas áreas. Segundo Motta-Roth (1998), as resenhas acadêmicas são produzidas por especialistas de uma determinada área e são publicadas em revistas consagradas, tendo como função social tornar conhecido um livro recentemente publicado, a partir do julgamento de valor da obra. Segundo a autora, a avaliação do resenhador é uma crítica interpretativa consoante com as discussões atuais na área e é destinada tanto a pesquisadores iniciantes como a pesquisadores experientes que fazem parte da área disciplinar.

A autora utiliza em sua pesquisa aportes do modelo de Análise de Gênero (SWALES, 1990 apud MOTTA-ROTH, 1995), que considera os gêneros como eventos discursivos dependentes da comunidade discursiva, sendo constituídos de *moves* (unidades maiores) e *steps* (subunidades dos *moves*) que são materializados por expressões ou itens lexicais importantes para direcionar e orientar os leitores, indicando que ato retórico está sendo realizado. Em sua pesquisa, a autora apresenta, como resultado do *corpus*, uma descrição esquemática do padrão organizacional das resenhas acadêmicas, que compreende unidades maiores – bloco de texto que realiza uma função comunicativa específica – e unidades menores – que podem ser consideradas como as subfunções das unidades maiores. Assim, teríamos como unidades maiores:

- a) introduzir o livro na área;
- b) sumarizar o livro;
- c) destacar partes do livro;
- d) prover avaliação final do livro.

Interessante observar que Motta-Roth (1997), ao comparar as resenhas de linguística, economia e química, estuda o componente de variabilidade das resenhas de química, economia e linguística, observando o modo como o resenhador avalia em cada disciplina. Segundo a autora, essas variações estão ligadas tanto ao conteúdo proposicional (tipo de elemento focado na avaliação do livro em cada área) quanto à estrutura textual propriamente dita.

Ao estudar os termos avaliativos de elogio e de crítica, a autora observa que, nas resenhas de linguística, os resenhadores demonstram grande preocupação com discursos sobre o estatuto do conhecimento e com o tratamento claro e detalhado dos tópicos. Por sua vez, nas resenhas de economia, para um livro receber uma recomendação positiva, é necessário ser persuasivo e, quando um livro não é recomendado, os resenhadores o definem como não convincente. Em química, a qualidade positiva está relacionada a uma abundância de informação. A amplitude e o imediatismo no acesso à informação parecem estar relacionados à rapidez com que a química se desdobra em novos tópicos ou subáreas (MOTTA-ROTH, 1997).

Segundo a autora, essas variações têm relação com os modos característicos de argumentação nas disciplinas em função da cultura disciplinar específica de cada área. Para a autora, a diferença no uso dos termos de elogio e crítica em linguística, economia e química sugere uma diversificação no modo de produzir conhecimento.

Mais recentemente, Motta-Roth e Hendges (2010), partindo de suas pesquisas anteriores, publicaram o livro *Produção textual na universidade*, dedicando-se ao estudo de variados gêneros acadêmicos, entre eles, a resenha. As autoras, após exemplificarem de forma bastante didática expressões utilizadas que servem para marcar as partes de uma resenha, apresentam uma descrição esquemática das estratégias retóricas encontradas em resenhas, constituídas de movimentos retóricos, nos quais estariam integrados os passos, conforme Motta-Roth e Hendges (2010, p. 43):



## 1 APRESENTAR O LIVRO

Passo 1: Informar o tópico geral do livro	e/ou
Passo 2: Definir o público-alvo	e/ou
Passo 3: Dar referências sobre o autor	e/ou
Passo 4: Fazer generalizações	e/ou
Passo 5: Inserir o livro na disciplina	

## 2 DESCREVER O LIVRO

Passo 6: Dar uma visão geral da organização do livro	e/ou
Passo 7: Estabelecer o tópico de cada capítulo	e/ou
Passo 8: Citar material extratextual	

## 3 AVALIAR PARTES DO LIVRO

Passo 9: Realçar pontos específicos

## 4 (NÃO) RECOMENDAR O LIVRO

Passo 10A: Desqualificar/recomendar o livro	ou
Passo 10B: Recomendar o livro apesar de falhas indicadas.	

Por sua vez, Araújo (1996) analisa um *corpus* de 80 resenhas de livros, em inglês, produzidas por especialistas na área de linguística, e estuda alguns termos que explicitam a coesão lexical (conexão frástica e interfrástica). Para essa análise, a autora utiliza pressupostos da teoria de orações relacionais que consideram que os sentidos de um texto são estabelecidos a partir de relações semânticas entre dois períodos ou a partir de um grupo de períodos, precedentes ou subsequentes, no mesmo texto. A autora revela, a partir da análise de substantivos, a importância desses termos não só para a articulação do texto, mas também para a avaliação da obra resenhada.

A estudiosa define resenhas críticas acadêmicas como um gênero discursivo que tem como objetivo claro descrever e avaliar o conteúdo de um livro, sendo a avaliação a principal característica, com recomendação, ou não, do livro avaliado.

Já Bezerra (2001) analisa os traços descritivos da organização retórica de 30 resenhas produzidas por alunos de graduação do curso de Teologia em situação acadêmica real, como exigência das disciplinas do curso, comparando-as com 30 resenhas de livros produzidas por especialistas e publicadas numa revista consagrada da área de Teologia. O autor também toma como base o modelo de gênero desenvolvido por Swales (1990 apud BEZERRA, 2001), com as adaptações propostas por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), centrando na questão do propósito comunicativo e na noção de subgênero. Bezerra (2001) chega à seguinte descrição das unidades maiores para as resenhas produzidas por especialistas:

- a) introduzir a obra;
- b) sumarizar a obra;
- c) criticar a obra;
- d) concluir a análise da obra.

Para cada uma dessas unidades, haveria também diversas subunidades que podem ser opcionais, como, por exemplo, **definir o tópico geral** que pertence à unidade **introduzir a obra**; **descrever a organização da obra** que pertence à unidade **sumarizar a obra**.

Em sua pesquisa, os dados revelam que a produção do gênero resenha admite considerável flexibilidade e maleabilidade, ligadas à grande variedade de escolhas que os escritores fazem no que diz respeito à disposição das subunidades. Assim, percebeu-se que as resenhas de especialistas se caracterizam por uma estrutura mais complexa em relação às resenhas produzidas pelos alunos. Além disso, Bezerra (2001) observou que há diferenças no que se refere ao procedimento de avaliação final do livro, o que decorre dos diferentes propósitos comunicativos em relação às resenhas produzidas por alunos e resenhas produzidas por especialistas.

Para o autor, “entende-se que a avaliação, mais que a descrição, é o traço característico, definidor da identidade das resenhas como um gênero acadêmico específico”, pois mesmo na apresentação e/ou discussão do conteúdo, a atitude do resenhador é revelada (BEZERRA, 2001, p. 80). O autor afirma ainda que a presença de estratégias avaliativas na resenha é precisamente o fator central para diferenciá-la de outros gêneros acadêmicos, como o resumo.

Machado (2004b), que também realiza um estudo sobre o gênero resenha, define a resenha crítica acadêmica como uma ação de linguagem<sup>7</sup> que se materializa em um texto a ser publicado em uma revista especializada de uma área, que circula numa instituição acadêmica, tendo como destinatários receptores ausentes, que também estão no papel social de especialistas da mesma área. O objetivo do resenhador é tornar conhecida uma obra recém-lançada por outro especialista e convencer os destinatários sobre a validade de seu posicionamento (na maioria das vezes, positivo) em relação à referida obra.

Para a autora, a ação de resenhar está relacionada a uma atividade de leitura, de interpretação e de sumarização prévias, uma vez que devem ser mobilizados os conteúdos centrais de uma obra e de suas inter-relações. Frequentemente, segundo a autora, o produtor ainda mobiliza conteúdos de outras obras,

---

<sup>7</sup> A definição para esse conceito será encontrada no próximo capítulo, no qual discutiremos alguns conceitos da abordagem teórica do ISD.

que lhe permitam estabelecer comparações e efetuar sua avaliação. Além disso, Machado (2004b) afirma que o produtor da resenha deve considerar que está se posicionando em relação a uma questão potencialmente controversa, pois outros leitores podem ou poderão ter uma opinião contrária à sua, devendo, portanto, apresentar argumentos convincentes e próprios da esfera acadêmica.

A partir das pesquisas discutidas, compreendemos tanto a resenha acadêmica quanto a resenha crítica acadêmica como uma ação de linguagem materializada em um texto escrito produzido por um especialista de uma área, e que é publicado em uma revista acadêmica de uma área específica, tendo como destinatários pesquisadores iniciantes e experientes. No que se refere ao conteúdo da resenha e da resenha crítica, há algumas especificidades.

Aqui e agora, considerando formas linguístico-discursivas relativamente estáveis de enunciados, utilizamos o termo resenha para o gênero que tem como função:

- a) apresentar o livro, informando sobre o tópico geral;
- b) situar o autor da obra resenhada na disciplina na qual a obra se insere;
- c) descrever a obra, ressaltando sua estrutura, tornando conhecido um livro recentemente publicado.

Outrossim, utilizamos o termo resenha crítica para os gêneros que, além desses elementos elencados, apresentam como característica fundamental a avaliação da obra resenhada, sendo o objetivo do resenhador o de convencer o destinatário sobre a validade da obra a partir de julgamento de valor. Nas resenhas críticas, além de itens lexicais avaliativos que podem aparecer também nas resenhas, já que não há neutralidade na linguagem, há uma parte, geralmente nos últimos parágrafos, dedicada exatamente à avaliação do livro, na qual se destacam pontos específicos da obra resenhada, podendo, ainda, o resenhador recomendar ou não o livro ou recomendá-lo apesar de falhas indicadas. A nosso ver, é essa parte, principalmente, que distingue a resenha da resenha crítica. Assim, a resenha focalizaria somente a informação da obra, enquanto a resenha crítica focalizaria tanto a informação quanto a avaliação da obra, com julgamento de valor.

## **CLASSIFICAÇÃO DE VERBOS PROPOSTA POR SEARLE**

Nesta seção, apresentamos uma classificação proposta por Searle (1990) para verbos de diferentes tipos utilizados em primeira pessoa, com o objetivo de compreender melhor a questão de verbos usados para relatar o discurso do outro em resenhas críticas acadêmicas.

Para entender como a concepção da linguagem como uma forma de ação surgiu e se desenvolveu, necessário se faz retomar alguns conceitos da teoria dos atos de fala que surgiu na filosofia analítica, com a obra do filósofo Austin (1990) *Quando dizer é fazer*, revista e ampliada por Searle (1972) em *Les actes de langage*. Os autores desenvolvem sua teoria a partir dos estudos dos verbos, pois esses são as unidades lexicais que visivelmente se encontram relacionadas ao agir humano.

Austin (1990) e seu sucessor Searle (1972) entendem que todo dizer é fazer, ou seja, encaram a linguagem como forma de ação, e começam a observar e a teorizar sobre a forma como os homens praticam diferentes ações por meio da linguagem, mostrando que toda enunciação constitui um ato (negar, jurar, prometer) que visa modificar uma determinada situação.

Austin (1990), em sua obra, distingue os enunciados constativos dos performativos. Os primeiros seriam emissões que consistem em dizer (enunciados, asserções). Por exemplo: quando digo **Eu lavo a roupa**, esse enunciado se refere a aspectos do mundo exterior. Já os performativos consistem em **fazer** (promessa, aposta, advertência). Por exemplo: quando digo **Eu prometo**, a promessa é realizada no próprio dizer. Após fazer essa discriminação, Austin (1990) estabelece a distinção entre três tipos de atos que se realizam ao se produzir um enunciado: locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

O ato locucionário consistiria na emissão de um conjunto de sons articulados para a produção de fonemas da língua, isto é, é o ato de pronunciá-los. O ato ilocucionário é aquele que atribui ao conjunto de sons articulados uma determinada força: de ameaça, de promessa, de ordem. Ou seja, é o valor de que se reveste o enunciado. Por exemplo: **Retire-se!** é uma ordem. Por sua vez, o ato perlocucionário é o ato que tenderia a produzir certos efeitos menos diretos sobre o interlocutor: questionamento, medo, convencimento. Por exemplo: Pode-se dizer a alguém **Vou chamar a polícia** para intimidá-lo, podendo conseguir intimidá-lo ou não (BARCELOS, 2003; GUIMARÃES, 1995; KOCH, 1997).

Searle (1990), ao dar continuidade à teoria de Austin, propõe uma categorização para os atos ilocucionários. Nessa categorização, o autor usa como categoria duas das bases mais importantes para a classificação: o propósito ilocucionário e as condições de sinceridade expressas.

O propósito ilocucionário seria parte da força ilocucionária, mas não seria o mesmo que ela, pois as forças são o resultado de vários elementos, dos quais o propósito ilocucionário é apenas um. Assim, por exemplo, o propósito ilocucionário dos pedidos é o mesmo que o dos comandos: são tentativas de levar o ouvinte a fazer algo.

Já as condições de sinceridade são relacionadas aos estados psicológicos expressos. De acordo com o autor, quem enuncia expressa uma atitude, um estado com respeito ao conteúdo proposicional, que podem ser relacionados à crença, à intenção, ao desejo, ao arrependimento. Para o autor, mesmo quando o falante é insincero, mesmo quando não tem a crença, o desejo, a intenção, o arrependimento ou o prazer que expressa, ele ainda assim expressa, na língua, ao realizar o ato de fala, uma crença, uma vontade, uma intenção, um arrependimento, um prazer. Segundo o autor, o estado psicológico expresso na realização do ato ilocucionário é a condição de sinceridade do ato.

Searle (1990), considerando essas categorias, propõe uma classificação para os atos ilocucionários, classificação essa que se baseia nos verbos em primeira pessoa, que segue:

- a) assertivos: o propósito comunicativo dos atos assertivos é o de compreender o falante (em diferentes graus), levando em conta a verdade do enunciado. Todos os verbos da classe assertiva são avaliáveis na dimensão do verdadeiro ou falso. Por exemplo, **assegurar, pensar, sugerir**. O estado psicológico expresso é a crença, sendo que o grau de crença pode, numa escala, aproximar-se de zero ou mesmo chegar a zero. Observe, por exemplo, que há uma diferença entre **sugerir que p** ou **insistir que p**;
- b) diretivos: o propósito comunicativo dos enunciados diretivos consiste em o falante levar o ouvinte a fazer algo (em graus variáveis) e a condição de sinceridade é a vontade ou o desejo. Por exemplo, **pedir, permitir, convidar**;
- c) compromissivos: são atos ilocucionários cujo propósito é comprometer o **locutor** a fazer algo e a condição de sinceridade é a intenção. Por exemplo, **prometer, aceitar, afirmar**;
- d) expressivos: são atos ilocucionários cujo propósito é expressar um estado psicológico, especificado na condição de sinceridade, a respeito de um estado de coisas. Por exemplo, **agradecer, desculpar, cumprimentar**;
- e) declarativos: a característica definidora dessa classe é que a realização bem-sucedida de um ato produz a correspondência entre o conteúdo proposicional e a realidade; a realização bem-sucedida do ato garante a correspondência entre o conteúdo proposicional e o mundo. Os enunciados declarativos envolvem uma instituição extralinguística, um sistema de regras constitutivas para que a declaração possa ser realizada com sucesso. Nos atos declarativos, tanto o falante quanto o ouvinte devem ocupar lugares especiais para a realização de uma declaração. Por exemplo, quando o padre na igreja declara **Eu vos declaro marido e mulher**, é a posição do padre e a instituição que fazem com que esse ato se realize ao ser dito.

Esta é a classificação proposta por Searle (1990). Porém, essa teoria dá ênfase quase que exclusiva ao locutor, já que trata da ação, e não da interação. Além disso, os enunciados são considerados isoladamente, examinados fora de um contexto real de uso, não se levando em conta enunciados maiores que a frase. Van Dijk (1992), especialista da área de Linguística de Texto, chama a atenção para o fato de que, em um texto, apesar de se realizarem diversos tipos de atos, há sempre um objetivo principal a ser atingido, para o qual concorrem todos os demais. Assim, o autor propõe a noção de macroato, isto é, o ato global que se pretende realizar, mostrando que em sequências de atos de fala podem-se distinguir um ato principal e outros complementares, como de justificativa, de fundamentação. Numa resenha, por exemplo, podemos supor que podem realizar-se atos assertivos ou expressivos, mas haverá sempre um objetivo maior ao qual os demais atos se subordinam que, nesse caso, é convencer o leitor da resenha a respeito da validade da obra- se merece (ou não) ser lida.

Como vimos, a teoria dos atos de fala se preocupou em classificar verbos de diferentes tipos, de acordo com seu valor ilocucionário. Em nosso estudo, entretanto, a nossa preocupação é analisar os verbos usados para inserir o discurso do outro, portanto, em terceira pessoa (ele, o autor, o pesquisador...) e em um gênero específico, a resenha. Assim, a teoria dos atos de fala só pode nos ajudar na medida em que nossos dados revelarem a existência de alguns verbos pertencentes a alguns dos tipos elencados anteriormente. Indo além, em primeiro lugar, buscamos compreender o que se entende pelas formas de DD e DI e, em segundo lugar, buscamos encontrar outras classificações em trabalhos mais específicos que classificam justamente os verbos usados para inserir o discurso do outro.

## **FORMAS DO DISCURSO DIRETO E DO DISCURSO INDIRETO**

Seguindo a concepção dialógica de linguagem, encontramos em uma enunciação as vozes dos diferentes papéis desempenhados pelos participantes em um discurso, sendo o discurso constituído em um jogo de várias vozes que se cruzam, em complementação ou em contradição (BAKHTIN, 2000).

Considerando que o discurso é constituído por uma multiplicidade de vozes, a presença do outro pode estar marcada linguisticamente por meio de formas gramaticais, ou pode ser identificável a partir do próprio enunciado. Vários são os autores que se dedicaram a identificar e a categorizar as marcas das vozes no discurso em geral (MAINGUENEAU, 1997, 2001; AUTHIER-REVUZ, 1982,

2001). Uma das autoras mais importantes é Authier-Revuz (1982), que desenvolveu os conceitos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada como características do discurso.

Para a autora, que se situa numa abordagem psicanalítica, a heterogeneidade constitutiva não produz marcas que evidenciam presença do outro na produção do discurso, porém, deixa entrever os diversos discursos que lhe deram origem e que representam os diferentes grupos sociais em que circulam. A heterogeneidade constitutiva seria, para a autora, o princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem. Por sua vez, a heterogeneidade mostrada, oriunda de diversas fontes enunciativas, torna-se evidente por meio de formas de DR (por exemplo, o DD e o DI, entre outras).

Auhier-Revuz (2001), ao estudar formas de DR, postula que o que o DD e o DI relatam não é uma frase ou um enunciado, mas um ato de enunciação, definido por um par de interlocutores que está situado numa situação X num determinado tempo e lugar. Assim, para a autora, o DD e o DI são atos de enunciação caracterizados como um acontecimento particular e é objeto de outro ato de enunciação, que é uma mensagem caracterizada como constituindo um DR.

Exemplo:

**“Ao refletir sobre tudo isso, Mey lança mão da hipótese de que** talvez haja uma interessante alegoria em todo esse episódio envolvendo a reprodução da pintura” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 338).

Nesse exemplo, retirado de uma resenha, há duas situações de enunciação. A parte em negrito é referente à situação de enunciação do resenhador, e a outra parte é referente à situação de enunciação do autor resenhado, sendo um exemplo de DI. Assim, nesse caso, o DI relata um ato de enunciação.

Para Authier-Revuz (2001), o que caracteriza todo DD e DI é que a situação de enunciação, na qual e pela qual a mensagem relatada ganha sentido, não é uma situação de fato, como em um ato de fala ordinário, mas está presente apenas pela descrição que o interlocutor faz dela na mensagem caracterizada como constituindo um DR. Disso decorre a extrema importância dos sintagmas introdutórios do DD e DI, nos quais estão em jogo a variedade lexical dos verbos **dicendi**, cujo sentido indica que há uma enunciação encaixada em outra. Assim, o verbo introdutor fornece um quadro no interior do qual será interpretado o discurso citado.

Para a autora, no que se refere à estrutura sintática do DI, não é só a clássica subordinação em que verbo **dicendi + que João disse que** faz com que reconheçamos um DI, pois há diversas outras estruturas sintáticas para o DI. Podemos citar como exemplo a subordinação no infinitivo **João pediu para vir**; a oração que tem como complemento um nome **João ordenou a partida**; e, até mesmo, há determinados verbos que, sozinhos, mostram outra enunciação **João felicitou-a**.

Maingueneau (1997), que também estuda o fenômeno da heterogeneidade mostrada com forte fundamentação em Authier-Revuz (1982), afirma que o DD simula restituir as falas citadas e se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação: a do discurso citante e a do discurso citado. Para o autor, o discurso citante deve satisfazer a duas exigências em relação ao leitor: indicar que houve um ato de fala a partir de verbos introdutores e marcar a fronteira que o separa do discurso citado a partir de dois pontos, travessões, aspas e itálico que delimitam a fala citada. Maingueneau (1997), no que se refere aos verbos introdutores de DD, considera que uma de suas singularidades é que muitos deles não designam realmente um ato de fala. Assim, podem servir de introdutores de DD verbos como **acusar, condenar, espantar, indignar-se**.

A citação em DD apresenta-se, às vezes, como a reprodução exata das palavras do enunciador citado. Porém, segundo Maingueneau (2001), mesmo quando o DD relata falas consideradas como realmente proferidas, trata-se apenas de uma encenação, visando criar um efeito de autenticidade, pois, como a situação de enunciação é reconstruída pelo sujeito que a relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado. Assim, o DD, de fato, não é objetivo: por mais fiel que seja, o DD é apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal.

A escolha do DD está ligada ao gênero de discurso (texto) e pode procurar:

- a) criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas;
- b) distanciar-se, seja porque o enunciador citante não adere ao que é dito; seja porque o enunciador quer explicitar sua adesão respeitosa ao dito, sendo assim uma citação de autoridade.

No DI, por sua vez, há apenas uma situação de enunciação: as pessoas e os dêiticos espaciais e temporais do discurso citado são identificados em relação à situação de enunciação do discurso citante. Com o DI, o enunciador tem uma infinidade de maneiras de traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do enunciado (MAINGUENEAU, 2001). Segundo o autor, à semelhança do DD, a escolha do verbo introdutor é bastante



significativa, pois condiciona a interpretação, dando certo direcionamento ao discurso citado. Para o autor, os verbos introdutórios de DD e DI têm o papel de introduzir um discurso, indicando que um ato linguístico é realizado. Mas sua função não se limita a isso, pois diversos tipos de informações estão contidas no ato linguístico efetuado, o que vai condicionar diretamente a maneira como o leitor (ou ouvinte) interpreta o discurso citante. Se um verbo como **dizer** é aparentemente neutro, os demais verbos veiculam outros significados.

Exemplo:

“O construtor **reconheceu**, aliás, que os instrumentos VOR/A320 não estavam de acordo com as normas internacionais” (MAINGUENEAU, 1997, p. 150).

Para Maingueneau (1997), o sentido do verbo **reconhecer**, isto é, admitir como certo, implica que houve um erro por parte do enunciador do discurso citado. Segundo o autor, muitos pesquisadores dedicam grande atenção aos fenômenos referentes à citação para descobrir, por exemplo, o contraste entre as diferentes formas de relatar a mesma enunciação, ou ainda, o distanciamento muito variável que o locutor, ao citar, introduz em relação ao discurso citado. Assim, o autor adverte:

O sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado, etc. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação (MAINGUENEAU, 1997, p. 86).

Para o autor, a forma de citar não é feita aleatoriamente: os textos citáveis, as ocasiões em que é preciso citar, o grau de exatidão exigido, entre outros aspectos, varia consideravelmente de acordo com a formação discursiva que, para Maingueneau (1997), é um conjunto de enunciados sócio-historicamente marcados pela sua relação com a heterogeneidade.

Esse autor, fundamentando-se em Foucault (1969), considera formação discursiva como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. Partindo desse princípio, é de se supor que a resenha crítica acadêmica, por se encontrarem uma determinada formação discursiva, siga determinadas regras históricas que definem a forma de citar as vozes ou autores das resenhas.

## ESTUDOS SOBRE OS VERBOS DE DIZER

Motta-Roth e Hendges (2003) fazem um estudo sobre a parte do artigo científico/acadêmico onde as teorias são apresentadas, chamada de revisão da literatura. Segundo as autoras, essa revisão tem um papel fundamental, pois é a partir dela que o autor situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte.

Para as autoras, a partir da revisão da literatura reporta-se e avalia-se o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando-se conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para a pesquisa, tendo os verbos uma função essencial, pois a partir de um determinado verbo de citação seria possível avaliar negativa ou positivamente o trabalho citado. Segundo as autoras, considerando as dificuldades dos alunos para encontrar o tom certo para reportar e criticar pesquisas prévias com o uso de verbos adequados para relatar o discurso do outro, uma leitura aprofundada e intensa dos textos é fundamental, já que isso contribuiria para a seleção dos verbos de citação apropriados para reportar a literatura (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003).

De acordo com as estudiosas, os verbos de citação podem ser classificados com base em diferentes critérios, podendo ser dividido em três grupos:

- a) verbos de atividade do mundo real ou experimental;
- b) verbos de atividade textual ou discursiva;
- c) verbos mentais ou de atividade cognitiva.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2003), os verbos de atividade experimental se relacionam ao relato de procedimentos e de resultados de pesquisas prévias (**mensurar, medir, calcular, encontrar, obter**); os verbos textuais ou de atividades discursivas reportam tanto hipóteses quanto conclusões de pesquisas prévias, envolvendo sempre uma expressão verbal como **afirmar, apontar, negar**; e, finalmente, os verbos mentais ou de atividades cognitivas se referem a processos mentais. Além dessas categorias, as autoras identificam uma série de subcategorias e de subclasses na sua análise, que desempenham diferentes funções, como segue.



Verbos de atividade experimental, que se subdividem em:

- verbos de procedimento: verbos usados para relatar métodos ou procedimentos usados em pesquisas prévias, como **categorizar, conduzir, correlacionar, comparar, completar, avaliar, examinar, estudar, analisar, investigar**.

Exemplo:

“Coelho (2000) **investiga** três regiões do país [...], usando um modelo de desenvolvimento sustentável” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 62).

- verbos de resultado: são verbos que se pode usar para relatar resultados de pesquisas prévias e que se dividem em dois subgrupos:
  - verbos de objetividade: usados para reportar resultados de pesquisas relatados de forma mais neutra, pois não fornecem indicações explícitas da reação ou do efeito que as afirmações do autor citado provocam: **encontrar, observar, obter**.

Exemplo:

“Coelho (2000) **obteve** resultados variados ao comparar as três regiões” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 62).

- verbos de efeito: usados para mostrar que os resultados encontrados nos estudos relatados são convincentes, como **mostrar, demonstrar, estabelecer, revelar**.

Exemplo:

“Os resultados **mostram** que há variações entre as regiões investigadas” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 63).



Verbos de atividade textual ou discursiva, que se subdividem em:

- verbos de qualificação: verbos usados 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**.

Exemplo:

“Coelho (2000) **chama a atenção** para as variações apresentadas pelas três regiões do país” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 63).

- verbos de incerteza, que se dividem em dois grupos:
  - verbos pré-experimento: são verbos que se pode usar para citar hipóteses levantadas em pesquisas prévias, que servirão como ponto de partida para a discussão na pesquisa, como **estimar, hipotetizar, prever, propor**.

Exemplo:

“Coelho (2000) **estima** que as três regiões do país mostrarão desempenho semelhante” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 63).

- verbos pós-experimento: verbos usados para tirar conclusões ou para fazer afirmações a partir de pesquisas prévias, como **sugerir, indicar**.

Exemplo:

“Os resultados **sugerem** que o modelo de Coelho (2000) precisa ser adaptado” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 63).

- verbos de certeza, que se dividem em dois grupos:
  - verbos de argumento: verbos que se pode usar para assinalar que a proposição citada funciona como argumento de apoio para a pesquisa e, por isso, são interpretados para atender às necessidades de embasamento do produtor do artigo, como **apresentar suporte/fundamentação, citar/fornecer evidência, manter, concluir**.

Exemplo:

“Coelho (2000) **fornece evidência** de que seu modelo de desenvolvimento sustentável é eficiente” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 63).

- verbos de informação: verbos usados para relatar, de forma mais neutra, o que foi dito anteriormente, sem indicar explicitamente qualquer intenção persuasiva, como **documentar, reportar, referir, notar**.

Exemplo:

“Carneiro (2001) **se refere** ao modelo proposto por Coelho (2000), para o desenvolvimento sustentável” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 64).



#### Verbos de atividade cognitiva

Estes verbos seriam aqueles que estão associados a atividades mentais experimentadas pelos autores das pesquisas prévias relatadas, **como acreditar, considerar, ponderar, pensar, entender, reconhecer**.

Exemplo:

“Vários estudos **consideram** o desenvolvimento sustentável como uma alternativa eficaz para solucionar a miséria mundial” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2003, p. 64).

Essa classificação, como vimos pelos nomes dados aos três grandes grupos, deixa evidente que toma como critério o tipo de atividade realizada pelos autores das pesquisas relatadas. Entretanto, o critério para as subclassificações não fica tão claro, parecendo-nos haver vários critérios utilizados ao mesmo tempo.

Motta-Roth e Hendges (2003) afirmam que esses verbos são usados para reportar visões ou ideias aceitas por um grande número de pesquisadores. A nosso ver, esses verbos não reportam a ideia do outro de forma direta, mas o ponto de vista relatado é fruto da interpretação do leitor que relata a pesquisa do outro.

Em relação ao que afirmamos, a classificação proposta por Beacco e Darot (1984) para os verbos usados para inserir o discurso do outro em resumos e críticas cinematográficas nos dá indícios de que o produtor do resumo ou da resenha, ao citar o autor do texto-fonte, está interpretando o ponto de vista deste último. Assim, em nosso estudo, diferentemente da classificação apresentada por Motta-Roth e Hendges (2003), vamos distinguir os tipos de operações realizadas pelo produtor, partindo dos três tipos de operações discursivas sugeridas por Beacco e Darot (1984) e tomando também como referência as operações envolvidas na produção dos textos, tal como delineadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e por Dolz e Schneuwly (1998, 2004).

Segundo Beacco e Darot (1984), a operação de descrever, nos resumos, relaciona-se às informações que são dadas sobre o filme, que se referem ao assunto, ao conteúdo. Entretanto, os autores afirmam que colocar um filme num gênero de filme psicológico ou mostrar a sua dimensão social e suas implicações ideológicas já implica certa avaliação. Portanto, o resumo, aparentemente mais neutro, já traz elementos argumentativos. Assim, podemos considerar que, mesmo a chamada pura descrição, na medida em que é também representação, já se constitui como um componente argumentativo desses textos.

Por sua vez, as operações de apreciação podem aparecer imbricadas nos elementos descritivos ou após esses elementos. Do ponto de vista das unida-

des linguísticas que a caracterizam, essa operação, diferentemente da descrição, comporta marcas do sujeito enunciador, o que permite diferenciá-la pela possibilidade do acréscimo, a seus enunciados típicos, de expressões do tipo **eu acho**. Além dessas marcas, a realização da apreciação se caracterizaria por apresentar verbos que remetem ao campo das atitudes psicológicas ou de reações emocionais.

Exemplo:

“Mey **confessa** que começou a se interessar pela pintura por um acidente”  
(RAJAGOPALAN, 2001, p. 338).

Já a operação de interpretação teria por função explicar, comentar a significação do filme e explicitar as intenções do diretor, a lógica do enredo, a coerência dos personagens, sendo constituída por elementos que se deixam ler ou que se colocam como oriundos de uma atividade interpretativa. Quanto às unidades linguísticas, entre outras, a interpretação pode se caracterizar por verbos do tipo **interpretar**, sendo que o uso desses verbos atribuí ao diretor determinadas intenções que, na verdade, é o resultado da interpretação do produtor do resumo. Por exemplo: O autor **busca mostrar** que a sociedade está sem valores (que indica a intenção do autor a partir do verbo **buscar**).

Beacco e Darot (1984) afirmam ainda que, ao usar os verbos que remetem à atitude psicológica e os do tipo **interpretar**, o autor do resumo (ou da resenha) é colocado como se estivesse desenvolvendo diferentes atividades intelectuais, tais como:

- a) operações cognitivas globais (examina) ou específicas (classifica);
- b) operações retóricas ou metalinguísticas (afirma, diz);
- c) considerações práticas ou pragmáticas (*sic*) (propõe, sugere).

As diferentes expressões que assinalam essas atividades intelectuais seriam uma forma de apresentar as diferentes partes do conteúdo do texto que é objeto do resumo ou da crítica. Segundo o autor, nos resumos aparecem verbos que aparentemente só descrevem as ações atribuídas ao autor da obra, mas que, na verdade, são resultado da interpretação de quem resume ou resenha.

Desse modo, haveria uma relação estreita entre a interpretação e a descrição, sendo que o que chamamos de descrição dos conteúdos não se configura como uma descrição objetiva, na medida em que está entremeada de marcas interpretativas (MACHADO, 1997).

A classificação de Beacco e Darot (1984), a nosso ver, já apresenta uma maior uniformidade de critério em relação à de Motta-Roth e Hendges (2003), pois são referentes às operações realizadas pelo produtor do texto-fonte. Além disso, Machado (1997), ao fazer um estudo em resenhas críticas, percebe que Beacco e Darot (1984) dão pistas de que, a partir dos verbos empregados, as ações atribuídas ao autor do texto-fonte são resultado da interpretação do autor do resumo (ou da resenha).

Por sua vez, Machado (2004a) aponta algumas unidades linguísticas que caracterizam essas operações – descrever, apreciar, interpretar – nas resenhas. A autora mostra que a chamada descrição dos conteúdos não se configura, na verdade, como uma descrição objetiva, tal como se costuma apregoar, na medida em que está, na maioria das vezes, entremeada de unidades linguísticas avaliativas e interpretativas, revelando, assim, a subjetividade do enunciador. Dentre as unidades apontadas pela autora, encontram-se os verbos usados para inserir a voz em DI, considerados como sendo verbos de dizer de vários níveis, desde os mais neutros até aqueles que revelam nitidamente o posicionamento do autor da resenha diante do enunciado, quer seja avaliando, quer seja interpretando, por exemplo, o autor **sustenta, enfatiza, defende**. De acordo com a autora, a partir do levantamento dos verbos usados para inserir as vozes, percebe-se que o posicionamento do autor da resenha encontra-se disperso por todo o texto, mesmo no que é chamado de descrição. Assim, o resenhador evidencia sua interpretação sobre diferentes ações e/ou operações desenvolvidas pelo autor do texto resenhado.

Machado (2004b) faz um estudo em resenhas sobre as capacidades<sup>8</sup> dos alunos que precisam ser desenvolvidas e, em relação à inserção de vozes em resenhas de especialistas, a autora postula haver duas vozes predominantes: uma que seria a voz neutra do expositor, e a outra a do autor do texto resenhado. A responsabilidade enunciativa de um e de outro é distinguida por meio do uso de diversos procedimentos, com o DD, inserido diretamente no enunciado do autor da resenha, sem que seja introduzido por verbos de dizer, mas destacado por aspas; DI, introduzido por verbos **dicendi + que** que vão desde os mais neutros como **diz que**, aos que evidenciam uma interpretação do resenhador, como **sugere que, sustenta que**.

A autora, ao comparar resenhas produzidas por especialistas e resenhas produzidas por alunos de graduação, afirma que a capacidade referente à inserção de vozes deveria obter um trabalho mais detalhado, pois, segundo a autora, a falta de seu conhecimento provoca problemas frequentes na produção

---

<sup>8</sup> Esse termo, utilizado na teoria que seguimos, será explicado no próximo capítulo.

de resenhas, que se trata das misturas das vozes do autor do texto resenhado com as do produtor da resenha. Dessa forma, seria necessário um estudo de verbos adequados para indicar diferentes tipos de ações cognitivas e retóricas atribuídas ao autor do texto resenhado, tratando-se, portanto, de um estudo específico dos mecanismos de inserção de vozes de autores resenhados (MACHADO, 2004b).

É exatamente o uso desses verbos que nos tem chamado a atenção. Considerando a dificuldade dos alunos em inserir a voz do outro em resenhas, nosso trabalho focaliza a análise dos verbos usados para relatar o discurso do autor resenhado em resenhas acadêmicas, buscando relacioná-los às operações de descrição, interpretação e avaliação (BEACCO; DAROT, 1984) do agir humano<sup>9</sup> e às operações necessárias para a produção de qualquer texto, tal como desenvolvidos por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e por Dolz e Schneuwly (1998, 2004).

Desse modo, nosso estudo vai enfatizar as operações que o resenhador atribui ao autor do texto resenhado, visando compreender quais operações são interpretadas pelo resenhador, o que é fundamental para o ensino-aprendizagem de resenhas.

Assim, vamos utilizar pressupostos do ISD, que considera o texto como uma materialização de uma ação de linguagem constituída por uma série de operações. Estando a linguagem e o pensamento estreitamente associados às atividades sociais, as ações de linguagem, como quaisquer outras, se encontram sempre submetidas à avaliação e à interpretação do outro.

Considerando a resenha crítica a materialização de uma ação de linguagem, vamos tentar compreender como o resenhador interpreta as operações de linguagem e de que forma essas operações são interpretadas pela comunidade acadêmica de modo mais ou menos normatizada. Assim, no próximo capítulo, vamos apresentar alguns conceitos do ISD como atividade, ação, operação, conceitos esses que nortearão o nosso trabalho.

---

9 O termo agir será definido no próximo capítulo.



**ATIVIDADE SOCIAL, AÇÃO DE  
LINGUAGEM E OPERAÇÕES DE  
LINGUAGEM NO INTERACIONISMO  
SOCIODISCURSIVO**





## INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, vamos apresentar alguns conceitos do ISD que serão fundamentais para este estudo, como atividade, ação e operação. Bronckart (2003), ao citar a teoria de atividade (LEONTIEV, 1979), tentando distinguir esses três termos, considera que a atividade designa as organizações coletivas dos comportamentos orientados por uma finalidade ou, ainda, visando a um motivo determinado, podendo ser distinguidos os tipos de atividade pelo seu critério ou finalidade a que se referem: atividade de nutrição, de reprodução, de evitar o perigo. Já o conceito de ação compreende o agir<sup>10</sup> coletivo, mas que é atribuído a um agente particular, sendo que essas ações são orientadas por objetivos originários da **vontade consciente** do agente que implicam uma representação e uma antecipação de seus efeitos na atividade. E, assim como se podem diferenciar as atividades em função das finalidades, pode-se também diferenciar as ações em função de seu objetivo, tal como é representado, seja no nível coletivo, seja no nível particular/individual.

Por sua vez, o conceito de operação compreende o agir no nível dos processos particulares realizados para atingir uma ação. Esse conceito está relacionado ao modo como uma ação é realizada ou, ainda, à solução técnica que se adota para atingir um objetivo. Por exemplo, para uma ação que vise demolir um edifício, pode-se, em função dos critérios contextuais diversos, escolher demoli-lo usando dinamite ou escolher demoli-lo manualmente, tijolo por tijolo. De modo geral, a atividade social é gerada por um motivo, as ações por um objetivo e as operações estão subordinadas às condições existentes no momento das ações (BRONCKART, 2003).

Considerando que este trabalho se fundamenta basicamente nos aportes do ISD, é necessário estudar os conceitos de atividade, ação e operação e suas correspondentes atividades de linguagem, ações de linguagem e operações de linguagem. Em uma análise preliminar, observamos que o conceito de operação de linguagem será fundamental para a análise; desse modo, pretendemos dar mais atenção a esse elemento.

---

<sup>10</sup> O termo agir designa o dado sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo, enquanto os termos atividade e ação designam interpretações desse agir, coletivas e individuais, respectivamente (BRONCKART; MACHADO, 2004).

## ATIVIDADE DE LINGUAGEM E O AGIR COMUNICATIVO

Para o ISD, a noção geral de atividade designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, por intermédio dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente. A espécie humana é caracterizada pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de atividades que estão intrinsecamente relacionadas à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, que confere às organizações e atividades humanas uma dimensão social. Assim, a construção das representações se faz nas atividades sociais, sendo que é a negociação permanente entre as avaliações externas e a representação de si que gera a transformação contínua dos agentes. Estas atividades sociais são reguladas e mediatizadas por interações verbais, caracterizando um agir comunicativo (BRONCKART, 2003).

Para compreender o agir comunicativo, é necessário retomar alguns conceitos de Habermas (1987), pois é com base nesse autor que Bronckart (2003) desenvolve sua teoria. Para Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003), o conceito de agir comunicativo está intimamente ligado à possibilidade de se estabelecer um entendimento linguístico, sendo que o emprego da linguagem para fins de entendimento se deve a um saber intuitivo que os indivíduos socializados possuem e que se revela como uma competência comunicativa que consiste no domínio não reflexivo de certas pressuposições que acompanham o entendimento linguístico. Tais pressuposições têm um caráter similar ao das regras gramaticais que o indivíduo utiliza e que nem por isso lhes são conscientes. Assim, da mesma forma como o indivíduo é capaz de utilizar corretamente as regras gramaticais, mesmo sem dominá-las reflexivamente, os sujeitos capazes de linguagem e de ação também fazem uso de certas pressuposições pragmáticas ao utilizarem a linguagem voltada ao entendimento (e, a nosso ver, ao desentendimento).

O conceito de agir comunicativo se fundamenta na perspectiva de estudo da linguagem que considera o contexto interativo no qual as expressões linguísticas se inserem. Assim, o agir comunicativo busca suas referências nas teorias pragmáticas da linguagem, já que são elas que analisam as expressões linguísticas do ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos. Para a pragmática, como já vimos anteriormente ao discutir os atos de fala, a linguagem sempre é vista a partir de sua dupla estrutura: a parte performativa, que estabelece um tipo de subjetividade que situa a expressão linguística num

determinado contexto ou situação social e que expressa o uso comunicativo da linguagem; e a parte proposicional, que permite aos falantes comunicarem-se sobre pessoas, coisas, processos, e que expressa o uso cognitivo da linguagem. Enquanto a parte proposicional verbalizaria o conteúdo de um enunciado, a parte performativa explicitaria o sentido para que esse conteúdo possa ser empregado, isto é, a intenção do locutor e a ação que ele vai realizar. Assim, é exatamente a parte performativa que permite tomar uma fala como um ato, já que no dizer para alguém o locutor realiza a ação que se refere ao elemento performativo (HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003).

Portanto, enquanto no uso cognitivo da linguagem só aparece uma relação fundamental a que se enuncia algo sobre o mundo, no uso comunicativo são as três relações que entram em questão: a comunicação do falante como ouvinte sobre algo do mundo. Essas relações estão relacionadas aos três mundos a que se refere o ato de fala, já que os mundos sobre os quais se diz algo não se limitam ao mundo objetivo das coisas. Há também o mundo social das normas e da convivência e o mundo subjetivo das vivências e sentimentos aos quais um ato de fala pode se referir (HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003).

Bronckart (2003), ao citar Habermas (1987), argumenta que o princípio dessa abordagem é que toda atividade se desenvolve à luz de representações coletivas que são organizadas em três sistemas chamados de mundos (formais ou representados): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Em relação ao primeiro, toda atividade se desenvolve primeiramente em um meio físico sobre o qual se tenha um conhecimento adequado, e são os conhecimentos relativos a este universo material, tais como foram elaborados na história social humana, que constitui o mundo objetivo.

Em relação ao mundo social, toda atividade se desenvolve também com base nas regras sociais, convenções de sistemas de valores elaborados por um grupo particular, regras essas que se aplicam à organização das tarefas e às modalidades de cooperação entre os membros ali implicados. São estes conhecimentos coletivos acumulados a este propósito que são constituídos do mundo social.

Enfim, em relação ao mundo subjetivo, toda atividade mobiliza pessoas, dotadas de certos traços psíquicos e de determinadas características e que, ao mesmo tempo em que são singulares, estão inseridas em grupos sociais diversos. São os conhecimentos coletivos acumulados pelo grupo social e somados às características singulares de cada um que constituem o mundo subjetivo.

Em um estado sincrônico, os três mundos constituem os sistemas de coordenadas formais a partir dos quais todo agir exhibe pretensões à validade, a par-

tir dos quais praticamos as avaliações e/ou os controles coletivos. Desse modo, por ser produzido no contexto do mundo objetivo, todo agir exige pretensões à verdade; verdade que condiciona a eficácia de intervenção pelo mundo: esta dimensão é chamada de agir teleológico, e pode se tornar mais complexa, tornando-se um agir estratégico, na medida em que as situações implicam a mobilização de parceiros humanos. Por sua vez, por ser produzido no contexto do mundo social, todo agir exige pretensões à conformidade em consideração às regras e valores que o mundo organiza, e esta dimensão é chamada de agir regulado por normas. Enfim, por ser produzido no contexto do mundo subjetivo, todo agir exige pretensões à autenticidade ou à sinceridade da imagem que as pessoas deixam ver de si mesmas, e esta dimensão é chamada de agir dramático (HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2003).

Estas três dimensões não se constituem – necessariamente – em diferentes tipos de agir, mas identificamos ângulos a partir dos quais um agir humano pode ser avaliado. Assim, um agir pode ser eficaz e, contudo, ser considerado como em desacordo com as normas sociais vigentes e não autêntico em relação ao que esse agir revela sobre as pessoas ali implicadas; um agir julgado adequado e sincero, pode, ao contrário, revelar-se ineficaz. Desse modo, Bronckart (2003) revela que o interesse nessa abordagem está ligado ao fato de que a realização de um agir se efetua necessariamente à luz de sistemas de diversas determinações em conflito.

Bronckart (2003) esclarece que a abordagem de Habermas (1987), embora fundamental para a proposta do ISD, parece insuficiente em relação ao plano linguístico, porque ela faz referência, quase exclusivamente, à teoria dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1972) e, portanto, por um lado, não integra as profundas reflexões sobre o próprio estatuto dos signos linguísticos que procede, em particular, da teoria de Saussure. Por outro lado, Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003) não considera os textos ou discursos, mas enunciados isolados.

Ao desenvolver sua teoria, Bronckart (2003) faz, segundo ele mesmo, um **deslocamento** da noção de pretensão de validade proposta por Habermas (1987). Para esse autor, é no nível do agir comunicativo que se formula explicitamente a pretensão à validade. Já para Bronckart (2003) é o próprio agir, independente ou anterior a qualquer mediação da linguagem, uma pretensão prática à validade em relação às coordenadas dos mundos representados. Para o autor, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo constituem quadros de avaliação da atividade, e a pretensão à validade pode ser vista como propriedade intrínseca das atividades humanas.

Portanto, é por meio do processo de avaliação social e verbal das modalidades de participação de um ser humano particular na atividade, à luz dos construtos coletivos que constituem os mundos, que as ações compreendidas como fragmentos da atividade social tornam-se imputáveis a um agente. Assim, contribuindo para a atividade de linguagem, cada ser humano participa das avaliações sociais e aplica os critérios coletivos de avaliação, julgando a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados.

Segundo esse quadro teórico:

[...] é na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramaturgicas do agir dos outros que estes são construídos como agentes, dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo, e, enfim, de propriedades mais pessoais, inferíveis do seu estilo próprio de participação na atividade (BRONCKART, 2003, p. 43-44).

Portanto, é a partir desse processo de avaliação que se atribui aos outros:

[...] capacidades de ação (um provável poder fazer), intenções (um querer-fazer mais ou menos sincero) e motivos (razões de agir mais ou menos sincero) e que os dota, mais geralmente, dessa responsabilidade particular na intervenção ativa, no qual se resume o estatuto de agente (BRONCKART, 2003, p. 44).

A avaliação social, desse modo, torna os indivíduos agentes responsáveis por suas ações e, por um lado, esses agentes sabem que também são avaliados pelos mesmos critérios e, por outro lado, esses agentes aplicam esses critérios em si mesmos. Ao aplicar esses critérios de avaliação em si mesmos, “os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por uma ação” (BRONCKART, 2003, p. 44).

Podemos exemplificar o que foi discutido até aqui citando um caso das atividades do professor-pesquisador. Há diversas atividades que são impostas e avaliadas pela universidade e pelos órgãos de fomento à pesquisa, sendo que uma dessas atividades é referente à produção científica<sup>11</sup>, já que o produto do trabalho do professor-pesquisador também é avaliado pela publicação de textos pertencentes a diferentes gêneros, entre eles a resenha acadêmica. Esta, por

---

<sup>11</sup> No meu estudo de doutorado no LAEL/PUC-SP, desenvolvi uma pesquisa sobre as inúmeras atividades desenvolvidas pelo professor de nível superior. Os resultados da pesquisa podem ser consultados em Muniz-Oliveira (2010, 2011, 2015, 2016).

sua vez, também tem a função específica de avaliar uma ação de linguagem de um colega de trabalho, ação essa que se constitui como parte do trabalho do pesquisador. Assim, o resenhador avalia o trabalho publicado em forma de livro de um outro pesquisador, levando em conta os mundos representados, ou seja, o meio físico, as normas/valores do meio acadêmico e as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente.

## A AÇÃO DE LINGUAGEM

Do mesmo modo que a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser tomada sob o mesmo ângulo, como ação de linguagem, assim o objetivo desta seção é definir o conceito ação de linguagem.

Para Bronckart (2003), a ação de linguagem, em um primeiro nível, pode ser definida como uma porção da atividade do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular. Em um segundo nível, o psicológico, a ação de linguagem pode ser definida como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. A ação de linguagem se materializa em um texto singular, que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) da conduta humana.

Segundo Bronckart (2003), quando se realiza uma ação de linguagem, o autor mobiliza representações que se referem ao contexto físico e social, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos). Essas representações, assim como todos os conhecimentos humanos, são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros, e “mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva” (BRONCKART, 2003, p. 321). A autora ainda acrescenta que:

[...] 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, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las (BRONCKART, 2003, p. 321).

Desse modo, devido às condições de sua elaboração, as representações constitutivas da pessoa apresentam esse estatuto fundamentalmente dialógico.



Além disso, a ação de linguagem mobiliza conhecimentos sobre aspectos estruturais e funcionais dos gêneros de textos em uso.

Portanto, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente, que coloca em interação o conhecimento sobre sua situação de ação e sobre os gêneros de texto:

[...] constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo (*sic*); baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos, como o conteúdo temático, e intervém verbalmente (BRONCKART, 2003, p. 99).

Essas representações são articuladas por intermédio da ação de linguagem que se realiza na língua natural falada, no grupo social no qual o enunciador se inscreve, e exploram modelos de gêneros de textos disponíveis no intertexto do grupo social em questão. Assim, a análise de textos pode nos ajudar a detectar representações ou conhecimentos outros, em todos os níveis de sua organização; representações elaboradas por gerações anteriores ou contemporâneas e que não são diretas ou mecanicamente transpostas para os textos, mas detectáveis a partir de um trabalho de reconfiguração, um trabalho de interpretação.

Tal processo acaba na produção de um texto empírico que, assim, sempre é um produto de uma dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de textos. Desse modo, todo texto empírico é o produto de uma ação de linguagem, e ele é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero, apesar de apresentar propriedades singulares, que definem seu estilo particular (BRONCKART, 2003).

## AS OPERAÇÕES E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Para o ISD, as operações de linguagem compreendem os processos particulares para a realização das ações de linguagem que são necessárias para a concretização das tarefas. Desse modo, a forma de se atingir os objetivos da ação constitui-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas operações (MACHADO, 2005).

Essas operações, segundo Bronckart (2003, p. 109), “não descrevem os mecanismos mentais e comportamentais que um agente põe em funcionamento on-line, isto é, na temporalidade e no curso efetivo da produção de um texto”;

mas, considerando as possibilidades, buscam conceitualizar e hierarquizar as escolhas ou decisões que as características de um texto revelam objetivamente. Essas operações não podem ser consideradas puramente cognitivas, mas já preexistem historicamente no ambiente sociosemiótico e quando o agente se apropria delas, consistem sempre nessa interação dialética entre dimensões histórico-sociais dos gêneros, dimensões semânticas das línguas naturais e dimensões sincrônicas das representações sobre as situações de ação. Essas operações, no decorrer da história, foram se constituindo, e o ser humano, no seu desenvolvimento, apropria-se delas. Desse modo, é importante enfatizar que seu caráter não é meramente cognitivo, mas sócio-histórico de construção.

A ação de linguagem pode ser vista como um conjunto de operações que envolvem a linguagem, constituindo uma unidade, podendo ser atribuída a responsabilidade de sua realização a um indivíduo particular, que seria movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social. Quando o agente tem domínio, maestria nessas operações, pode-se dizer que ele desenvolveu capacidades necessárias para a ação. Essas ações, operações e capacidades não são inatas, mas aprendidas no decorrer da história dos agentes, no quadro das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam.

A partir dessas definições, os pesquisadores de Genebra construíram um quadro teórico para conceitualizar a ação de linguagem, pretendendo caracterizar o conjunto de operações que estão nela envolvidas. Do mesmo modo, o conceito de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) visa a caracterizar a mestria dos agentes nessas operações (MACHADO, 2005). Assim, compreendemos por que tanto as operações quanto as capacidades estão classificadas em três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas<sup>12</sup>.

Primeiramente, as capacidades de ação envolvem operações de mobilização de representações sobre o contexto físico e sociossubjetivo, no qual se desenvolve uma ação de linguagem, sobre os conteúdos a serem verbalizados e a operação de escolha de um determinado gênero de texto. Na verdade, essas operações, em relação ao contexto, dizem respeito à mobilização de um conjunto de representações do produtor sobre:

- a) os conteúdos que vão ser verbalizados no decorrer da ação;
- b) a modalidade de linguagem em que se realiza a ação de linguagem;
- c) o espaço e o tempo em que o produtor e o destinatário se situam;
- d) o produtor, no seu aspecto físico;

---

<sup>12</sup> Atualmente, Cristovão (2013) propõe uma expansão para o conceito de capacidades de linguagem, incluindo a capacidade de significação, como veremos mais adiante.

- e) o destinatário, no seu aspecto físico;
- f) o lugar social (instituições, por exemplo) no qual realiza a interação e no qual o texto vai circular;
- g) os papéis sociais desempenhados pelo produtor e destinatário;
- h) a relação que se vai estabelecer entre eles;
- i) os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário.

No que se refere à adoção de um gênero, lembramos que Bakhtin (2000) afirma que, para produzir e compreender enunciados, servimo-nos de gêneros de discurso. Desse modo, o produtor se depara com a necessidade de adotar algum gênero de texto – na terminologia dada como sinonímia à de Bakhtin. Assim, ao realiza essa operação, o produtor se baseia em seu conjunto de representações sobre a situação, sobre os gêneros que ele conhece e os valores sociais a que estão associados e na avaliação que faz sobre a pertinência da utilização de um gênero à situação (MACHADO, 2005).

Em segundo lugar, as capacidades discursivas implicam as operações de gerenciamento da infraestruturação geral do texto, que é constituída pelo plano global do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente possam aparecer e pelas outras formas de planificação global e local do conteúdo do texto.

O plano geral refere-se à organização do conjunto do conteúdo temático, mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo (BRONCKART, 2003). Machado (2004b), por exemplo, apresenta o plano global de resenha crítica acadêmica, frequente no *corpus* analisado, que é constituído de diferentes partes: apresentação geral da obra, descrição global da sua estrutura, contextualização, apresentação do tema global, apresentação do conteúdo e avaliação global da obra.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), a produção de um texto implica a escolha e a elaboração dos conteúdos que são mobilizados pelo produtor em função dos enunciados ditos antes, em função de si mesmo e em função do outro. Assim, o plano global de um texto pode assumir formas extremamente variáveis porque depende do gênero ao qual o texto pertence e de diversos fatores que conferem a um texto empírico sua singularidade: seu tamanho, a natureza de seu conteúdo temático, suas condições externas de produção (tipo de suporte, variante oral-escrito). Enfim, o plano geral é determinado pela combinatória específica dos tipos de discurso, das sequências e de outras formas de planificação que possam aparecer no texto.

Bronckart (2006, p. 148), em seu modelo de análise, apresenta os tipos de discurso<sup>13</sup> que podem ser definidos “como sendo configurações particulares de unidades e estruturas linguísticas, em número limitado, que podem ser componentes de qualquer texto”. Essas configurações estão relacionadas ao fato de que um conteúdo semiotizado, ou é explicitamente posto à distância das coordenadas da situação de ação do agente (ordem do **narrar**) ou não (ordem do **expor**). Além disso, ou as instâncias de agentividade semiotizadas encontram-se relacionadas com o agente e com sua situação de ação (implicação) ou não (autonomia). O cruzamento dessas decisões produz quatro mundos discursivos (**narrar** implicado, **narrar** autônomo; **expor** implicado, **expor** autônomo), que são expressos por quatro tipos linguísticos- discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e narração - e podem ser identificados pelas formas linguísticas encontradas no texto (BRONCKART, 2003).

Na ordem do **expor**, o discurso teórico caracteriza-se pela sua autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de que o texto se origina (por exemplo, uma monografia científica); já o discurso interativo caracteriza-se pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (por exemplo, uma conversação). Na ordem do **narrar**, o relato interativo implica personagens e acontecimentos e/ou ações e que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (por exemplo, trechos de uma memória literária); e a narração caracteriza-se pela autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem (por exemplo, trechos de um romance). Além desses tipos de discurso, pode haver tipos de discurso mistos, como, por exemplo, Machado (2004b) que, ao analisar o tipo de discurso em resenhas críticas acadêmicas, observa que ele é predominantemente misto, ou seja, há algumas unidades como o presente atual, que remetem à situação de enunciação; mas também há um certo distanciamento, pela quase inexistência de frases declarativas, pelo uso do presente genérico, quando se trata do discurso teórico do autor da obra; pela quase ausência de marcas da primeira e da segunda pessoa do singular; pelo uso de um nós genérico, que se refere aos participantes da comunidade científica em geral e não exclusivamente aos participantes diretos da enunciação.

Outro ponto importante em relação aos tipos de discurso é que um texto pertencente a um gênero pode ser composto de um só tipo de discurso, mas, frequentemente, é constituído de vários tipos de discursos encaixados, o que gera uma enorme complexidade no plano global (BRONCKART, 2003).

---

<sup>13</sup> Para um melhor esclarecimento sobre os tipos de discurso, ver Bronckart (2003).

Por sua vez, as seqüências podem ser compreendidas como uma das formas de planificação convencional dos conteúdos, havendo ainda os scripts e as esquematizações. Bronckart (2003), partindo da classificação das seqüências textuais de Adam (1992 apud BRONCKART, 2003), classifica as seqüências em seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva<sup>14</sup>, conforme apresenta o Quadro 1.

<b>Seqüências</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>
Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhe elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, que é visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.

**Quadro 1 – Seqüências e representações dos efeitos pretendidos**

Fonte: Machado (2005).

Machado (2004b) observa que, nas resenhas analisadas, em relação ao tipo de organização convencional, predominam seqüências descritivas, no sentido de que o produtor da resenha guia o olhar do destinatário pelas diferentes partes/capítulos da obra resenhada, fazendo-o ver os conteúdos e/ou ações que realiza o produtor da obra resenhada. Segundo Bronckart (2003), a sequen-

<sup>14</sup> Segundo Bronckart (2003), além desses seis tipos, em outras obras, Jean-Michel Adam, que começou a definir as seqüências no decorrer da década de 1980, considerou ainda a hipótese de haver a seqüência poética, porém, Adam renuncia a esta seqüência e também à injuntiva, considerando apenas os cinco tipos propostos. No caso da injuntiva, a renúncia foi por considerar que faria parte da seqüência descritiva, por se tratar de descrições de ações. Porém, Bronckart (2003) não duvida de que a seqüência injuntiva apresenta objetivos próprios, o que exerce efeito sobre as características linguístico-discursivas, considerando, assim, como uma seqüência específica.

cialização de um segmento de texto registra a existência de uma operação de caráter dialógico (criar uma tensão, fazer ver, fazer agir, resolver um problema, convencer, regular a interação).

Os scripts, por sua vez, pertencem à ordem do **narrar** e estão presentes nos segmentos onde os acontecimentos e/ou ações constitutivas da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão. Já as esquematizações pertencem à ordem do **expor** e estão presentes em segmentos de textos chamados, às vezes, de simplesmente informativos, ou ainda, puramente expositivos. Os segmentos desse tipo são certamente organizados, mas essa organização não se realiza em uma sequência convencional; realiza-se em uma das outras formas de esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciados de regras, cadeia causal).

Percebemos, portanto, que a planificação de qualquer segmento de texto pode ser feita não só de acordo com a forma de uma das seis sequências apresentadas anteriormente, mas também de acordo com a forma das esquematizações e dos scripts.

Definidas as capacidades discursivas, passemos, então, às capacidades linguístico-discursivas que estão relacionadas ao domínio das operações mais diretamente implicadas na produção textual, isto é, ao uso efetivo das unidades linguísticas, que envolve:

- a) operações de textualização, que explicitam as relações entre os diferentes segmentos textuais;
- b) operações de estabelecimento das responsabilidades enunciativas, envolvendo as de gerenciamento das vozes e as de expressões do posicionamento do agente nos enunciados;
- c) operações de construção de enunciados e de seleção de itens lexicais.

No modelo de análise de Bronckart (2003), as operações de textualização referem-se aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. Os primeiros contribuem para o estabelecimento da coerência temática e explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. Para o autor, fazem parte dos mecanismos de textualização a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal<sup>15</sup>. Por exemplo, nas resenhas, em relação à coesão nominal, o próprio objeto da resenha – o texto de um autor – faz com que as séries coesi-

---

<sup>15</sup> Para maiores esclarecimentos sobre esses três tipos de mecanismos, ver Bronckart (2003).


vas centrais sejam constituídas por expressões que remetem a esse autor, a essa obra no seu conjunto e ao tema central (MACHADO, 2004b).

Por sua vez, os mecanismos enunciativos contribuem para a coerência pragmática (ou interativa) do texto, “explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático, e, de outro, as próprias vozes dessas avaliações” (BRONCKART, 2003, p. 320).

As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa voz, que se pode chamar de neutra, varia conforme o tipo de discurso, e pode ser ou do narrador ou do expositor. “Mas, em outros casos, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes ‘outras’, que são, por isso, vozes infraordenada sem relação ao narrador ou ao expositor” (BRONCKART, 2003, p. 326). A distribuição das vozes visa fazer perceber as instâncias que têm a responsabilidade sobre aquilo que é expresso (dito, visto, pensado) no texto. Por exemplo, nas resenhas as vozes predominantes explícitas são duas: uma, que se poderia chamar de voz neutra do expositor (resenhador), e a outra, predominante, do autor do texto resenhado (MACHADO, 2004b).


Por sua vez, as avaliações ou julgamentos das instâncias enunciativas sobre determinados aspectos do conteúdo temático podem ser explicitados pelas modalizações e efetuam-se por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes (BRONCKART, 2003, p. 330). As modalizações contribuem para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientam o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

Bronckart (2003), inspirando-se na teoria dos três mundos herdada de Habermas (1987), redefine quatro funções de modalização:

 Modalizações lógicas<sup>16</sup>: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) que são elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários.


Exemplo:

“Olhou de novo Munoz, buscando uma confirmação em seus olhos. É **necessariamente** isto... não há outras possibilidades – estudava ainda o tabuleiro de xadrez, em dúvida” (PÉREZ-REVERTE apud BRONCKART, 2003, p. 331).

 Modalizações deônticas: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.

Exemplo:

“Semelhante advertência era necessária e jamais **deve** ser esquecida, pois a agitação suscitava pelo ‘espinosismo’ exerceu [...]” (NEGRI apud BRONCKART, 2003, p. 331);

 Modalizações apreciativas: consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos do ponto de vista da entidade avaliadora.

Exemplo:

Os óculos pretos que também usava não impediam que se adivinhasse uma expressão de prazer sob a deformação do rosto. **Felizmente** fiz esta conferência em 57, agora seria interminável [...] (LODGE apud BRONCKART, 2003, p. 332).

---

<sup>16</sup> Segundo Bronckart (2003), a categoria de modalizações lógicas agrupa as funções aléticas, que se referem à verdade das proposições enunciadas e as funções epistêmicas, que se referem às condições de estabelecimento da verdade das proposições.





Modalizações pragmáticas: contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esses agentes intenções, razões (causas, restrições) ou, ainda, capacidades de ação.

Exemplo:

“A lógica moderna, herdeira de G. Boole e de Frege, **pretendeu-se** puramente extensional e, por essa razão, pôde utilizar sem dificuldade a quantificação, mas desconfia ainda das modalidades” (PIÉRAUT-LEBONNIEC apud BRONCKART, 2003, p. 333).

Segundo Bronckart (2003), a marcação das modalizações é feita por unidades ou estruturas de estatutos muito diversos como:

- a) os tempos verbais do modo condicional<sup>17</sup>;
- b) os auxiliares (ou metaverbos) de modo que reagrupam as quatro formas: **querer, dever, ser necessário e poder**. Mas, segundo o autor, ainda há um conjunto de verbos que, por seu valor semântico próprio, podem, às vezes, funcionar como auxiliares de modo: **crer, pensar, desejar**;
- c) um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais: **certamente, provavelmente**;
- d) um subconjunto de orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva: **é provável, admite-se** e as orações adverbiais que regem uma oração completiva: **sem dúvida que**.

Percebemos que, enquanto os mecanismos de textualização contribuem para a coerência temática, os mecanismos enunciativos visam, mais diretamente, a orientar a interpretação do texto e seus destinatários, operando quase que independentemente da progressão do conteúdo temático.

Além desses dois tipos de operações referentes às capacidades linguístico-discursivas, há também as operações referentes à construção de enunciados que estão relacionados aos conceitos de oração e período e, ainda, as operações referentes às escolhas lexicais que estão fortemente em interação com os outros níveis<sup>18</sup>.

Recentemente, Cristovão (2013, p. 371) propõe uma expansão para o conceito de capacidades de linguagem, incluindo as capacidades de significação,

<sup>17</sup> Bronckart (2003) deixa claro que o estudo das modalizações por ele realizado foi em língua francesa. Porém, as marcações da modalização em português são semelhantes às do francês, correspondendo as formas do condicional às formas do futuro do pretérito em português.

<sup>18</sup> Para esclarecimentos sobre esses dois tipos de operações, ver Dolz e Schneuwly (1998).

em virtude da necessidade, especialmente, de evidenciar aspectos em termos do contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido e em que circula. Assim, citando Cristovão e Stutz (2011 apud CRISTOVÃO, 2013, p. 371), a autora esclarece que:

[...] as capacidades de significação (CS) possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

Cristovão (2013, p. 371) ainda ressalta que entende “as capacidades como articuladas e atravessadas entre si colaborando para ser, estar (inter)agir no mundo”. Esclarece, ainda, que as capacidades de significação e as capacidades de ação estariam relacionadas à análise pré-textual, ao passo que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas privilegiariam as análises textuais.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos quatro tipos de capacidades e operações de linguagem de acordo com os autores citados.

É importante esclarecer que é apenas do ponto de vista didático/teórico que esses quatro níveis podem ser separados em níveis distintos, pois, na verdade, eles encontram-se em inter-relação contínua, assim as operações não se sucedem uma após as outras na ordem em que são apresentadas. Dessa forma, o modelo proposto para as capacidades e operações não pode ser visto como um modelo linear, embora sua exposição possa provocar tal interpretação (MACHADO, 2005).

Partindo-se do princípio de que a produção de qualquer texto requer o desenvolvimento dessas operações de linguagem, levantamos a hipótese de que o resenhador, ao utilizar os verbos para relatar a voz do autor resenhado, interpreta as operações de linguagem desenvolvidas pelo autor resenhado. É com base nessas operações de linguagem (com exceção das operações de significação, que foi proposta mais recentemente após a nossa classificação) que propomos uma classificação para os verbos encontrados nas resenhas.

Capacidades e operações de linguagem	Especificação das capacidades e operações de linguagem
Capacidades e operações de significação	a) compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; b) construção de mapas semânticos; c) compreensão de conjuntos pré-construídos coletivos; d) relações dos aspectos macro com sua realidade; e) compreensão das imbricações entre atividades praxiológicas da linguagem; f) (re)conhecimento dos elementos sócio-históricos dos gêneros; g) posicionamento sobre relações textos-contextos.
Capacidades e operações de ação	a) mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o contexto físico da ação;</li> <li>- o contexto sociossubjetivo;</li> <li>- conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados na ação;</li> </ul> b) adoção do gênero.
Capacidades e operações discursivas	a) escolha e elaboração do conteúdo temático: <ul style="list-style-type: none"> <li>- escolha dos tipos de discurso;</li> <li>- escolha dos tipos de sequências e outras formas de planificação;</li> </ul>
Capacidades e operações linguístico-discursivas	a) estabelecimento de conexão e coesão entre os enunciados; b) gerenciamento e inserção das vozes; c) estabelecimento de posicionamento nos enunciados; d) construção de enunciados; e) escolha de itens lexicais.

**Quadro 2 - As capacidades e operações de linguagem e suas especificações**

Fonte: Adaptado de Machado (2004a); com acréscimo das capacidades de significação, conforme Cristovão (2013).



# PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS





## PROCEDIMENTOS DE COLETA E SELEÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

As resenhas analisadas foram selecionadas da Revista Delta, que é considerada um dos mais antigos e prestigiosos periódicos brasileiros da área de linguística e que foi planejado em 1984 pelo programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, por um grupo de professores, na época pertencentes à PUC-SP: Kanavillil Rajagopalan, Mary A. Kato e Fernando Tarallo, e Leila Bárbara, que ainda é da PUC-SP.

A área não possuía nenhum periódico de âmbito nacional, e a revista foi idealizada para preencher essa lacuna. Em 1986, a convite da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), a Revista tornou-se publicação oficial dessa Associação (BARBARA; CALTABIANO; IKEDA, 2001). Em 1997, a Delta foi a mais indicada para entrar no Projeto *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e atualmente ela é avaliada pelos representantes que integram o comitê da comunidade científica nacional desse projeto, que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica nacional, promovendo, expandindo e avaliando as publicações de pesquisas brasileiras.

A revista é publicada pela editora da PUC-SP, a EDUC. O conselho editorial é composto por professores das diversas universidades brasileiras e estrangeiras. O primeiro critério para a escolha da revista foi exatamente o seu reconhecimento pelos órgãos de fomento à pesquisa, sendo uma revista consagrada na área de linguística.

Os trabalhos a serem publicados nesta revista podem estar em forma de artigos, debates, retrospectivas, notas bibliográficas e resenhas. Desse modo, o segundo critério está ligado ao fato de haver uma seção destinada a resenhas em todos os exemplares (no ano da coleta de dados, em 2003), de modo que as resenhas contidas nesses periódicos realmente representam uma prática discursiva autêntica nessa área disciplinar. Em cada edição, há uma variação no número de resenhas publicadas, mas em toda edição esta seção está presente. De modo geral, as normas para apresentação de trabalhos são gerais, sendo

que a única norma específica para os diferentes tipos de trabalhos se refere à quantidade de palavras. No caso de resenhas, é permitido até 3.600 palavras e os trabalhos podem ser escritos em português, inglês, francês, espanhol ou italiano, sendo a publicação semestral.

O último critério para a escolha da revista está ligado à acessibilidade desta aos pesquisadores. Sendo a Delta publicada pela editora da PUC, o acesso aos periódicos da área é bastante facilitado. Além disso, os periódicos estão disponíveis on-line desde 1997, onde os trabalhos podem ser acessados.

O *corpus* consiste em um total de 20 resenhas<sup>19</sup> selecionadas da Delta, quantidade essa que consideramos viável e representativa do gênero. O único critério para a seleção das resenhas está relacionado ao ano da edição da revista, pois demos preferência em trabalhar com o período de 1998 a 2002 (período atual da coleta de dados) e, compreendendo esse período, fizemos uma seleção aleatória, de 20 resenhas. Na seleção, observou-se que todas as resenhas são escritas em língua portuguesa, mas há resenhas referentes a livros publicados originalmente em língua portuguesa e em língua estrangeira (inglês e francês).

## CAMINHOS PERCORRIDOS

Para a análise dos dados, não tínhamos categorias prévias; construindo-as à medida que observávamos e analisávamos os dados, num percurso ininterrupto entre teoria e prática.

## OBJETIVOS INICIAIS E DELIMITAÇÃO DO CORPUS

Inicialmente, em meu projeto de pesquisa, tínhamos o objetivo de identificar os verbos usados para inserir a voz do outro em resenhas de textos literários e em resenhas de textos científicos para analisar os atos cognitivos e retóricos, com base nas operações discursivas apresentadas por Beacco e Darot (1984). A intenção era comparar as semelhanças e diferenças entre os dois tipos de resenhas, com base na hipótese de que, devido ao tipo de texto analisado, encontraríamos verbos de tipos diferentes. Porém, em função do pouco tempo para a pesquisa, resolvemos restringir o *corpus* e analisar apenas resenhas de obras científicas, deixando o projeto inicial de comparação entre resenhas científicas e resenhas literárias para outro momento.

---

<sup>19</sup> A bibliografia completa das resenhas encontra-se em Resenhas analisadas.



## DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE: OS VERBOS DE DIZER

Ao procurar subsídios em Maingueneau (2001), observamos que diversos são os procedimentos utilizados para inserir as vozes no discurso. Nesta pesquisa, selecionamos o DD e o DI, pois são nesses procedimentos que encontramos os verbos que indicam a inserção da voz do outro.

Portanto, para uma melhor compreensão de DD e DI, em um levantamento preliminar, observamos que havia verbos que não se deixavam aprisionar pelas categorias clássicas utilizadas para a classificação desses verbos introdutores de DD e DI. Encontramos em Authier-Revuz (2001) uma definição de DI que era mais abrangente, sendo pertinente ao nosso trabalho. Diferentemente da clássica fronteira que separa o DI – verbo **dicendi + que**, para a autora é o sentido do verbo introdutor, não uma forma sintática particular, que faz com que reconheçamos um DI.

A seguir, descrevemos os procedimentos desenvolvidos para o levantamento dos verbos.

Procedimento 1: Levantamento dos verbos introdutores de DD e DI em todas as resenhas

Tendo compreendido melhor as fronteiras do DD e DI, começamos a fazer a análise demarcando todos os verbos introdutores de DD e de DI, selecionando os fragmentos onde apareciam os verbos. Porém, ainda surgiram algumas dúvidas em relação à fronteira do DI, já que o que o determina é o sentido do verbo.

Procedimento 2: Tratamento dos dados e levantamento das ocorrências de cada verbo

Todos os enunciados em que ocorrem DD e DI foram separados e digitados em folhas à parte dos textos originais, o que nos fez perceber que há uma quantidade muito grande de verbos, com bastante variação, sendo que muitos deles ocorrem mais frequentemente, o que nos levou a levantar a ocorrência de cada um deles no *corpus* estudado. Em seguida, fizemos uma listagem por ordem do número de ocorrências com todos os verbos encontrados.

### Procedimento 3: A identificação da estrutura sintática do DD e DI

O próximo passo foi identificar a estrutura sintática, separando as estruturas de DD e de DI, com base na diferenciação proposta por Authier-Revuz (2001), para certificarmos de que nossa análise estava correta.

### Procedimento 4: O estabelecimento de categorias de análise provisórias


Com os verbos identificados, o próximo passo consistiu em analisar os verbos, tentando utilizar categorias relativas às operações que o resenhador atribui ao autor resenhado, tal como propostas por Beacco e Darot (1984) – operações cognitivas de modo global ou específica, operações retóricas ou metalinguísticas e operações pragmáticas. Porém, percebemos que essa categoria era muito abrangente e não era suficiente para a interpretação dos dados.

### Procedimento 5: Busca de categorias bem definidas

Buscamos autores que nos possibilitassem uma melhor interpretação dos dados, encontrando em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e em Dolz e Schneuwly (1998) uma classificação mais detalhada das capacidades que estão envolvidas numa ação de linguagem que envolve um conjunto de operações bem definidas, que são as operações de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Importante lembrar que até 2004 (período da análise dos dados) as capacidades de significação apresentadas em Cristóvão (2013) ainda não tinham sido delimitadas, o que significa que, neste livro, na classificação mencionada, não constam as capacidades e operações de significação.


Assim, a partir das operações e capacidades propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e por Dolz e Schneuwly (1998), e com base no modelo de análise de Bronckart (2003), levantamos a possibilidade de, a partir de uma análise preliminar dos verbos levantados, utilizar novas categorias de acordo com a operação de linguagem a que se refere o verbo

Apresentamos, a seguir, exemplos de verbos referentes às operações de linguagem.

 Operações de ação: verbo referente ao objetivo ou efeito sobre o destinatário: **convidar**.

Exemplo:


“Através dessas perguntas, o autor **convida** o leitor a compartilhar com ele a tarefa de levar adiante as questões discutidas em cada um dos capítulos [...]” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 342).

 Operações discursivas: verbo referente a um modo de organização convencional: **argumentar** (sequência argumentativa); verbo referente a outras formas de organização não convencional: **expor**.

Exemplos:

“Langacker **argumenta que** o verbo **ouvir** é polissêmico, com sentidos diferentes [...]” (MOURA, 2000, p. 439).

“No capítulo 3, O Quadro Teórico da Análise dos Textos, a autora **expõe** a teoria do funcionamento dos discursos de Bronckart (BRONCKART, 1994) [...]” (KLEIMAN, 1999, p. 362).

 Operações linguístico-discursivas: verbo referente ao posicionamento do autor em relação à verdade do enunciado: **assegurar**; verbo referente à relação do autor com outros autores/textos: **fazer referência**.

Exemplos:

“Como **assegura** a autora, essas regras são essencialmente de transformação, cancelamento e inserção” (BORGES, 2000, p. 187).

“O autor **faz**, ainda, **referência** a vários nomes e trabalhos voltados para crioulística em diferentes regiões. Aliás, essa é uma seção constituída por citações e referências, num verdadeiro desafio a qualquer vivente” (OLIVEIRA, 1998, p. 191).

É necessário enfatizar que os verbos são referentes às operações que o resenhador atribui ao autor resenhado, já que são verbos usados para relatar o discurso do outro.

Procedimento 6: A reanálise dos dados

Os verbos são, finalmente, reanalisados a partir desse quadro de categorias de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e de Dolz e Schneuwly (1998).

A classificação dos verbos não foi, de modo algum, tranquila, pois, para propor uma classificação, é necessário compreender o significado do verbo em cada contexto, pois uma palavra só adquire sentido numa situação de enunciação específica.

Além do contexto linguístico de cada verbo e do nosso saber enciclopédico referente ao significado de cada verbo, apoiamo-nos no Dicionário Gramatical de Verbos de Português Contemporâneo, coordenado por Borba (1990), que foi extremamente importante para a compreensão do sentido dos verbos nos enunciados; em Vanderveken (1988), que discute o significado de diferentes verbos performativos em francês; no dicionário gramatical de Charaudeau (1992) no que se refere às modalidades enunciativas; em Kerbrat-Orecchioni (1997) que estuda a subjetividade dos verbos e na classificação proposta por Searle (1990), que nos foi útil apenas em relação aos verbos usados para relatar o discurso do outro. Consultamos também a classificação de verbos proposta por Motta-Roth e Hendges (2003).

# RESULTADOS DAS ANÁLISES





## A OCORRÊNCIA DOS VERBOS DE DIZER NO CORPUS ANALISADO

Nossa análise permitiu observar que há uma quantidade e uma variedade muito grande de verbos usados para inserir o DD e o DI, totalizando 244 ocorrências de 87 verbos diferentes (Tabelas 1 e 2).

Verbos* introdutores de discurso indireto (DI)	Ocorrência	Verbos* introdutores de discurso indireto (DI)	Ocorrência
Propor	17	Assegurar	1
Mostrar	16	Avançar na questão	1
Apresentar	15	Buscar comprovar a hipótese	1
Discutir	13	Centrar	1
Argumentar	8	Comentar	1
Concluir	8	Condenar	1
Observar	8	Confessar	1
Demonstrar	7	Confronta	1
Abordar	7	Convidar	1
Sugerir	6	Crer	1
Considerar	5	Denominar	1
Chamar a atenção	5	Descrever (Procura)	1
Afirmar	5	Discorrer	1
Advogar	4	Distinguir	1
Apontar	4	Elucidar	1
Destacar	4	Esclarecer	1
Criticar	4	Examinar	1
Tecer considerações	4	Fazer questão de nos lembrar	1
Estabelecer	4	Fazer sumário	1
<b>Total:</b>	<b>144</b>	Falar	1

Verbos* introdutores de discurso indireto (DI)	Ocorrência	Verbos* introdutores de discurso indireto (DI)	Ocorrência
Analisar	3	Fazer referência	1
Assinalar	3	Fazer revisão crítica	1
Postular	3	Justificar	1
Salientar	3	Realçar	1
Focalizar	3	Resumir	1
Introduzir	3	Revisitar	1
Lançar a hipótese	3	Reiterar	1
Retomar	3	Relacionar	1
Tratar	3	Rever	1
Acrescentar	2	Levantar uma série de questões	1
Admitir	2	Mencionar	1
Assumir	2	Negar	1
Declarar	2	Notar	1
Defender a tese/ possibilidade	2	Traçar a história	1
Definir	2	Parte de uma exposição	1
Expor	2	Perguntar	1
Relatar	2	Fornecer argumentos	1
Indicar	2	Privilegiar	1
Enfatizar	2	Reconhecer	1
<b>Total:</b>	<b>47</b>	Trazer a imagem	1
Alertar	1	Sintetizar	1
Ampliar	1	Sustentar	1
Aprofundar	1	<b>Total:</b>	<b>45</b>

**Tabela 1 - Verbos introdutores de discurso indireto**

Fonte: Adaptado de Muniz-Oliveira (2004).

Nota: \*Verbos e algumas expressões verbais.



Verbos introdutores de discurso direto (DD)	Ocorrência
Dizer	2
Concluir	2
Assinalar	1
Afirmar	1
Pretender	1
Terminar seu artigo	1
<b>Total:</b>	<b>8</b>

**Tabela 2 - Verbos introdutores de discurso direto**

Fonte: Muniz-Oliveira (2004).

Notamos, ainda, a diferença muito grande entre o número de ocorrências de verbos usados para inserir o DD (apenas 8) em relação ao número de ocorrências para inserir o DI (236).

Verificamos também que há verbos que ocorrem muito mais frequentemente do que outros. Podemos citar como exemplos os verbos **propor** (17 ocorrências), **mostrar** (16 ocorrências), **apresentar** (15 ocorrências) e **discutir** (13 ocorrências); e muitos verbos como, por exemplo, **descrever** (1 ocorrência), **declarar** (2 ocorrências) e **criticar** (4 ocorrências) que foram muito pouco utilizados nas resenhas analisadas. Vejamos, a seguir, como esses verbos podem ser classificados de acordo com nossos pressupostos.

## CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES DE LINGUAGEM ATRIBUÍDAS AO AUTOR RESENHADO

Lembramos ao leitor de que os verbos se referem às operações que o resenhador considera como tendo sido realizadas pelo autor resenhado no decorrer do processo de produção da resenha.

### VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES DE AÇÃO

Em relação às operações de ação, encontramos alguns verbos referentes ao objetivo ou efeito que o autor resenhado visa produzir no destinatário. Como exemplo, temos os verbos **convidar e (nos) lembrar**.

Exemplos:

“Através dessas perguntas, o autor **convida** o leitor a compartilhar com ele a tarefa de levar adiante as questões discutidas em cada um dos capítulos [...]” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 342).

“Moita Lopes, trilhando a mesma linha de raciocínio que Cavalcanti, faz questão de nos **lembrar** que a caracterização da LA [...] observando ainda que ‘quem tenta operar de forma interdisciplinar, paga o preço da Indisciplina’ [...]” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 358).

Os verbos que classificamos como referentes a operações de ação indicam o efeito que o autor resenhado estaria buscando produzir no destinatário, efeito este que não é dado diretamente por seu texto, mas que resulta de uma interpretação do resenhador. Ou seja, o resenhador interpreta que o autor resenhado desenvolve uma operação que visa produzir algum efeito no destinatário.

Dos verbos encontrados em relação a esse tipo de operação, decidimos, para uma melhor explicação dessa proposta de classificação, deter-nos em uma discussão mais qualitativa de dois desses verbos. O primeiro é o verbo **propor**, dado que foi esse verbo que apresentou o maior número de ocorrências (17).

Exemplo:

“Trudgill **propõe**, então, que mais pesquisas sejam feitas na direção proposta em seu texto, proposta esta que abre mais espaço para os fatores de natureza sociológica na visão Laboviana da mudança linguística” (OLIVEIRA, 1999, p. 376).

Com base no dicionário de Borba (1990), o verbo **propor** significa **sugerir, apresentar, submeter à consideração, fazer a proposta de** nesse enunciado analisado. Para Charaudeau (1992), uma proposição indica que o destinatário está na posição de receber uma oferta de que ele é beneficiário, podendo aceitá-la ou recusá-la. Assim, mesmo não havendo referência direta ao destinatário, a partir do sentido do verbo, a presença desse destinatário nas representações do produtor é facilmente inferível, ficando clara a relação que se estabelece entre enunciador e destinatário.

De acordo com esse enunciado, o autor resenhado estaria **propondo** que mais pesquisas fossem feitas, ficando evidente a posição social de pesquisador

do enunciador/autor da obra resenhada, que supõe um leitor também pesquisador, para o qual se dirige a proposta. Na verdade, é o resenhador que interpreta que esse autor dirige uma proposta ao destinatário.

Outro desses verbos, que são referentes a operações de ação, com número de ocorrências significativo, é o verbo **sugerir**.

Exemplo:

“Deborah Tannen e Cynthia Wallat propõem uma diferenciação dos tipos de estrutura de expectativa: enquadre e esquema. As autoras **sugerem** que se use o conceito de enquadre para denominar as informações que são co-construídas numa interação [...]” (OSTERMANN, 1999, p. 369).

De acordo com Charaudeau (1992), uma **sugestão** está relacionada a uma ação a realizar; portanto, o locutor supõe que o interlocutor esteja numa posição desfavorável; o interlocutor é beneficiário de uma proposta para melhorar a sua situação, sendo livre para aceitá-la ou não.

Encontramos, ainda, entre os verbos referentes a operações de ação, o verbo **apresentar**, que também teve um grande número de ocorrências (15), como, por exemplo, em:

Exemplo:

“Ericksonne Schultz também **apresentam** uma proposta metodológica, passo a passo, de como se investigar a organização social da interação a partir de dados audiovisuais” (OSTERMANN, 1999, p. 370).

Nesse enunciado, o sentido desse verbo é **submeter à apreciação, ao juízo, ao exame** (BORBA, 1990). Percebemos que o resenhador a interpreta o efeito que o autor resenhado quer produzir no destinatário, que é levar este a **apreciar, julgar uma proposta metodológica**, aceitando-a ou refutando-a.

Ainda em relação às operações de ação, observamos que o resenhador também utiliza verbos que se referem às intenções do autor resenhado como os verbos **procurar, buscar, pretender** nos seguintes enunciados:

Exemplos:

“Após discorrer sobre a relatividade das listas de itens e sobre a distinção entre polissemia e homonímia, o autor **procura** demonstrar como podem ser descritas as entradas lexicais do português” (GONÇALVES, 2000, p. 176).

“A autora **busca** comprovar a hipótese de que a perda do subjuntivo no francês falado nessas comunidades é decorrente de um processo de convergência entre a língua minoritária, o francês, e a língua majoritária, o inglês, ou seja, um caso de mudança induzida por contato linguístico” (PAIVA, 1999).

“Brito **pretende**:

‘apresentar um guia de leitura da produção em Sintaxe Generativa’ (p. 9).

‘elaborar um balanço [...] e divulgar os resultados fundamentais da investigação realizada pelos linguistas portugueses [...]’ (BORGES NETO, 2000, p. 449).

Os sentidos desses verbos são bastante semelhantes: **buscar** indica tentativa; **procurar** significa empregar todos os recursos para, esforçar-se, empenhar-se; e o sentido do verbo **pretender**, nesse enunciado, significa ter a pretensão de, ter a firme intenção (BORBA, 1990). Assim, o resenhador interpreta que o autor resenhado tem intenção de demonstrar, de comprovar a hipótese e de apresentar um guia. Ou seja, o resenhador, ao utilizar esses verbos, atribui intenções para a atividade realizada pelo autor resenhado.

O Quadro 3 apresenta de modo sintético os verbos classificados como referentes às capacidades de ação:

apresentar	procurar
buscar	propor
convidar	submeter à consideração
fazer a proposta de	sugerir
lembrar	

**Quadro 3 - Verbos referentes a operações de ação**

Fonte: Muniz-Oliveira (2005, p. 116).

## VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES DISCURSIVAS

A análise revelou que as operações discursivas inferidas pelo resenhador são de diferentes tipos. Em primeiro lugar, observamos que há verbos que se referem ao estabelecimento de um plano global pelo autor resenhado, indicando as partes maiores constitutivas do texto, cujos exemplos mais típicos são os verbos **começar, concluir, terminar**.

Exemplos:

“O capítulo 2 estuda o problema do foco do ponto de vista da prosódia. A autora **começa afirmando** que as línguas recorrem a diferentes meios para a identificação do foco[...]” (KATO, 2000, p. 159).

“É no contexto dessa discussão que a pergunta final com a qual Celani **termina** seu artigo‘[...] há lugar para reinos no domínio do saber?’ Adquire suma importância” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 358).

“Finalmente, Clark **conclui** resumindo o que foi tratado no livro: a linguagem é primariamente um meio e não um fim, ou seja, a linguagem destina-se a uma finalidade social e as atividades sociais não seriam possíveis sem linguagem” (COSTA, 2001, p. 351).

Outro tipo de operação discursiva atribuída ao autor resenhado, como as operações de organização sequencial, é explicitado por outros verbos. Como exemplos, observamos que há verbos que indicam a organização em sequência argumentativa, como os verbos **argumentar, fornecer argumentos, defender a tese, justificar, mostrar e demonstrar**.

Exemplos:

“Langacker **argumenta** que o verbo ouvir é polissêmico, com sentidos diferentes [...]” (MOURA, 2000, p. 439).

“Com base nos dados analisados, a autora **fornece argumentos** para a crença de que todo estudo linguístico é necessariamente sociolinguístico” (PAIVA, 1999).

“Defendemos a posição de que a Morfologia deve ser vista como componente autônomo da Gramática, independente da Sintaxe ou da Fonologia, o autor **justifica** a orientação gerativista assumida no livro” (GONÇALVES, 2000, p. 176).

“A autora **defende a tese** de que o texto narrativo não se restringe à transformação da experiência” (PAIVA, 1999).

“Através da análise de situações de comunicação que envolvem falantes pertencentes a grupos étnicos distintos, o autor **demonstra** que muitas das estratégias de interpretação empregadas estão relacionadas a experiências comunicativas compartilhadas pelos interlocutores” (PAIVA, 1999).

“Analisando situações de conversação espontânea, a autora **mostra** como a participação do ouvinte intervém no desenvolvimento de uma narrativa” (PAIVA, 1999).

O resenhador, ao usar os verbos **argumentar, fornecer argumentos e defender a tese**, interpreta que o autor resenhado organizou os conteúdos do texto em forma de sequências argumentativas. Tanto o verbo **argumentar** quanto o verbo **justificar** indicam que o resenhador interpreta que o autor resenhado considera que o objeto do discurso pode ser contestado e, por isso, **argumenta e justifica**; da mesma forma que os verbos **demonstrar e mostrar** indicam que o resenhador interpreta que o autor resenhado apresenta provas para o que se diz (o que, aliás, é uma atitude tipicamente científica). Assim, todos esses verbos indicam que o texto traz uma sequência argumentativa, que tem a função de convencer o destinatário da validade de posicionamento do autor diante de um objeto de discurso visto como contestável. Portanto, o resenhador, ao usar esses verbos, interpreta que operações referentes à organização argumentativa são desenvolvidas pelo autor resenhado.

Há outros verbos que indicam que o autor resenhado desenvolveu a operação de organização em forma de sequência explicativa, como é o caso dos verbos **elucidar e esclarecer**.

Exemplos:

“Como assegura a autora, essas regras são essencialmente de transformação, cancelamento e inserção. Ela **elucida** o formalismo pertinente à descrição de cada um desses tipos, ilustrando-os com dados do português” (BORGES, 2000, p. 187).

“No capítulo 5, Kleiber aprofunda seu debate com Nunberg e **esclarece** sua alternativa teórica, baseada na noção de metonímia integrada” (MOURA, 2000, p. 439).

Ao utilizar os verbos **esclarecer** e **elucidar**, o resenhador interpreta a organização sequencial, considerando que o objeto de discurso é visto pelo autor resenhado como de difícil compreensão, o que o leva a **explicar**.

Outros verbos mostram que o resenhador interpreta que o autor resenhado desenvolveu a operação de organização sequencial, construindo sequência descritiva ou script<sup>20</sup>, utilizando verbos como **descrever**, **traçar a história** e **relatar**, como se pode ver nos seguintes enunciados:

Exemplos:

“O autor procura **descrever** as circunstâncias em que os reparos aparecem e as formas com que se manifestam, mostrando que essas unidades possuem diferentes funções interacionais e constituem estratégias que podem elucidar aspectos importantes de relação e função nas línguas humanas” (PAIVA, 1999).

“Em rápidas pinceladas, Mey **traça a história** e as origens do pensamento pragmático, destacando alguns temas centrais[...]” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 341).

Ao utilizar os verbos **descrever** e **traçar a história**, o resenhador indica que o autor resenhado faz o destinatário ver **em detalhe** os elementos de um objeto de discurso ou as diferentes ações desenvolvidas no decorrer do tempo. Assim, o resenhador interpreta as operações do autor resenhado de **guiar o olhar** do destinatário pelas diferentes partes do texto.

Observamos, também, que há diferentes verbos que se referem a segmentos expositivos, como os verbos **definir**, **lançar a hipótese**, **analisar**, **examinar**, **denominar**, **distinguir** e a expressão **estabelecer uma distinção** que se referem a uma forma de organização não convencional, de esquematização<sup>21</sup>.

Exemplos:

“[...] o autor propõe que a Morfologia Flexional constitui parte do componente morfológico que atua na interface com a Sintaxe e, por isso, **define flexão** como sendo um Mecanismo Linguístico (MLF), em que a Morfologia e a Sintaxe interagem” (GONÇALVES, 2000, p. 179-180).

20 Script é considerado a forma de organização linear, não convencional, que constitui o grau zero dos segmentos da ordem do narrar, ou seja, os acontecimentos e/ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem qualquer tensão (BRONCKART, 2003).

21 Esquematização é a forma de organização não convencional que constitui o grau zero dos segmentos da ordem do expor, ou seja, a organização do conteúdo se realiza em uma das outras “formas de esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causa)” (BRONCKART, 2003, p. 239).

“Clark **lança a hipótese** de denominador comum, pela qual a interação consiste em duas pistas paralelas de ações onde as pessoas tentam nivelar suas ações conjuntas para estabelecer em um denominador comum, que sirva para os propósitos do momento” (COSTA, 2001, p. 350).

“Ao longo das 432 páginas, Clark não só **analisa e denomina** os fatos relativos ao uso da linguagem numa perspectiva teórica inovadora como, sobretudo, propõe uma teoria sobre a natureza da linguagem” (COSTA, 2001, p. 34).

“Com base nessas assunções e postulados, a autora **analisa** a variação encontrada entre as línguas germânicas e românicas, propondo um tratamento modular e não monolítico da NSR” (KATO, 2000, p. 161).

“A questão geral à qual Trudgill nos remete é: tipos diferentes de sociedades dão origem a tipos diferentes de estruturas linguísticas? [...] E, para responder às questões colocadas, Trudgill **examina** fenômenos de natureza fonológica” (OLIVEIRA, 1999, p. 375).

“Em ‘Fonêmica’, segunda parte, a autora **estabelece** uma distinção entre os termos fonêmica e fonologia, mostrando que este último é utilizado eminentemente para os modelos pós-estruturalistas de análise do componente fonológico” (BORGES, 2000, p. 185).

“É ainda neste capítulo que Z **distingue** foco de foco contrastivo e junta a noção contrastiva com a de ênfase, fenômenos nos quais o acento sob outro algoritmo em relação ao foco não-contrastivo” (KATO, 2000, p. 158).

Por exemplo, os verbos **analisar e examinar**, nesses enunciados, funcionam como sinônimos. O resenhador interpreta que o autor resenhado desenvolveu operações de **decompor um todo em seus elementos constitutivos** (BORBA, 1990). Assim, o resenhador interpreta que o autor resenhado organiza partes de seu texto em forma de análise. Podemos citar como exemplos também os verbos **distinguir** e a expressão **estabelecer uma distinção**. Nesse caso, o resenhador interpreta que o autor resenhado desenvolveu operações para diferenciar dois objetos de discurso, ou seja, o resenhador interpreta que o autor resenhado organiza o conteúdo temático diferenciando dois objetos de discurso.

Em relação a esses enunciados citados anteriormente, observamos que o resenhador interpreta que o autor resenhado desenvolveu as operações de **definir um objeto de discurso, lançar uma hipótese, nomear um objeto de discurso, analisar e diferenciar dois objetos de discurso**.



Finalmente, há verbos que indicam que o autor resenhado mobiliza um determinado conteúdo, de forma geral, sem fazer menção à forma de organização, como **abordar, discorrer, observar, notar, mencionar, tecer considerações, expor, tratar, comentar, falar, discutir, focalizar, centrar, apontar, indicar**.

Exemplos:

“No capítulo 5, Santos **aborda** especificamente o caso de alunos falantes de espanhol, e no capítulo 6, Montenegro **discorre** sobre estudantes norte-americanos” (FURTOSO; GIMENEZ, 2000, p. 445).

“No caso da ditongação das vogais longas, os autores **observaram** que a maioria dos adultos com alto índice de ditongação era constituída por aqueles cuja escolarização se deu apenas parcialmente em francês [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 382).

“Nas entrevistas em que estes temas culturais aparecem, Eckert **notou** um aumento no uso das formas extremas de alçamento do núcleo de (ay), mesmo na fala lenta” (OLIVEIRA, 1999, p. 381).

“Clark **menciona** que, apesar de sua estrutura ser constituída de partes hierarquicamente arrançadas, a conversa não é planejada, embora tenha propósito” (COSTA, 2001, p. 350).

“No capítulo final, a autora **tece considerações** sobre os resultados da pesquisa [...]” (KLEIMAN, 1999, p. 364).

“No capítulo 3, o ‘Quadro Teórico da Análise dos Textos’, a autora **expõe** a teoria do funcionamento dos discursos de Bronckart (BRONCKART, 1994) [...]” (KLEIMAN, 1999, p. 362).

“Na terceira parte, o autor **trata** da formação e transformação dos pidgins e crioulos, apresentando várias hipóteses [...]” (OLIVEIRA, 1998, p. 191).

“No capítulo 8, ‘Curso de conversação de português: relato de experiência’, Zilles **comenta** o curso de conversação de 60 horas de duração oferecido pela UFRGS [...]” (BERBER SARDINHA, 1999).

“É nesse sentido que Bizzocchi **fala** na ideologia do léxico de cada língua: línguas mais classicizantes ou mais vulgarizantes, línguas mais xenófilas ou mais xenóforas, e assim por diante” (MADEIRA, 2000, p. 191).

“Lobato **discute** advérbios e sintagmas preposicionais, dentro do quadro teórico da gramática gerativa, enquanto Leitão **focaliza**, sob uma perspectiva funcional-cognitiva, o processo de mudança em direção a uma especialização de formas, empreendido pelas preposições, conjunções e

advérbios que codificam as noções de tempo em português, e lança as bases de um projeto de pesquisa” (DUARTE, 1998, p. 186).

“Os autores se **centram** na descrição a partir de unidades abaixo do nível da oração, isto é, o léxico e estruturas gramaticais. A descrição no nível do texto é reservada para a próxima parte do livro” (BERBER SARDINHA, 1999).

“Examinando três casos de variação [...], Guy **aponta** que todos eles se qualificam como fenômenos interessantes para o exame dos efeitos funcionais” (OLIVEIRA, 1999, p. 396).

“Kleiber, de fato, parece **indicar** que a polissemia não está ligada às transferências metonímicas, mas à lexicalização de sentidos distintos” (MOURA, 2000, p. 438).

Outro verbo encontrado que se refere à indicação de tema mobilizado pelo autor resenhado é o verbo **rever**, como no seguinte enunciado:

Exemplo:

“Embora os textos não se encontrem reunidos por área de conhecimento ou tema tratado [...], o leitor poderá ver revisitados, em alguns deles, antigos temas sempre discutidos na descrição do português [...] Ainda nesse terreno, perseguindo a trilha do trabalho da homenageada sobre advérbios, Dias **revê** as locuções prepositivas, no âmbito da semântica conceitual” (DUARTE, 1998, p. 186).

Verificamos que a utilização desse verbo tem outro valor em relação aos que foram mencionados anteriormente. Embora o verbo **rever** indique que um determinado tema é mobilizado pelo autor, ele ainda indica que esse tema já foi tratado anteriormente e que o autor estabelece uma relação intertextual.

Outro verbo ainda referente à operação de mobilização de um determinado conteúdo é o verbo **introduzir**, em casos como o do seguinte enunciado:

Exemplo:

“No quarto artigo traduzido, ‘Uma teoria sobre a brincadeira e fantasia’, Gregory Bateson **introduz** nas Ciências Sociais o que passa a ser um dos mais importantes conceitos na análise do discurso, i.e. o conceito de enquadre” (OSTERMANN, 1999, p. 368).

Não se trata aqui da interpretação do plano global do texto, como se poderia pensar, mas de uma relação intertextual, já que o resenhador interpreta que o autor resenhado aborda pela primeira vez um conceito nas ciências sociais.

Outros verbos, ainda referentes à operação de mobilização de conteúdos pelo autor resenhado, podem indicar a escolha efetuada entre diferentes abordagens. É o caso de **privilegiar** no seguinte enunciado.

Exemplo:

“Por trabalhar com prosódia e com a interpretação de foco, a autora **privilegia** os dois níveis de interface, mostrando versatilidade técnica e teórica tanto na fonologia suprasegmental quanto na sintaxe, apresentando referências nas duas subáreas” (KATO, 2000, p. 156).

Em síntese, podemos dizer que, em relação à utilização dos verbos de DD e DI referentes às operações discursivas, o resenhador, na verdade, está interpretando possíveis operações do autor resenhado referentes à mobilização de conteúdos, ao modo de abordá-los e organizá-los, já que o que se descreve são operações do autor resenhado que não são, quase que como regra geral, diretamente explicitadas no texto. Desse modo, essa descrição resulta da interpretação das operações desenvolvidas pelo autor resenhado, materializadas nas formas textuais.

Apresentamos no Quadro 4 os verbos discutidos nessa subseção.

abordar	descrever
analisar	discutir
argumentar	esclarecer
começar	focalizar
defender a tese	justificar
definir	lançar a hipótese
denominar	terminar

**Quadro 4 – Verbos referentes a operações discursivas**

Fonte: Muniz-Oliveira (2005, p. 119).

## VERBOS REFERENTES A OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Em relação à menção a operações linguístico-discursivas, observamos que há verbos que se referem ao estabelecimento de coerência temática e de coerência pragmática. No que diz respeito ao estabelecimento de coerência temática, encontramos verbos referentes a relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto, como os verbos **chamar a atenção, enfatizar, salientar, realçar, destacar, frisar e assinalar**; verbos esses usados pelo resenhador para interpretar que o autor resenhado desenvolve operações com o propósito de marcar a relevância maior de um ou de outro aspecto do tema abordado.

Exemplos:

“Conforme o autor **chama a atenção**, as pistas de contextualização são internalizadas pelos falantes e são ativadas durante a interação social de forma a criar inferências, ressaltando o que é relevante para uma determinada interpretação, num momento específico. O autor também **enfatiza** o fato das convenções de contextualização permanecerem muitas vezes não-verbalizadas durante o aprendizado de uma língua estrangeira” (OSTERMANN, 1999, p. 369).

“Ao finalizar seu capítulo introdutório, Clark **salienta** a necessidade de se estudar o uso da linguagem à semelhança do estudo de qualquer atividade conjunta” (COSTA, 2001, p. 347).

“É forçoso dizer, como bem **realça** o autor, que no caso dos estudos crioulísticos, é bem verdade que já dispomos do livrinho de F. Tarallo e T. Alkmin (1978) *Falares Crioulos – línguas em contato*” (OLIVEIRA, 1998, p. 189).

“Ambas as autoras **destacam** a grande dispersão e heterogeneidade que atualmente caracterizam a pesquisa em LA.[...] Cavalcanti **frisa** o caráter eminentemente político da divisão do bloco de conhecimento em disciplinas e **assinala** que ‘A Linguística Aplicada mostra faces diferentes em países diferentes [...]’” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 357).

Além disso, encontramos verbos que indicam que o autor resenhado articula os conteúdos dos enunciados, marcando a progressão temática, como é o caso dos verbos **acrescentar, avançar na questão, aprofundar e ampliar**.

Exemplos:

“Se por um lado, Kleiman se apressa, logo após a frase acima citada, para **acrescentar** que ‘a discussão dessas relações é quase estéril quando se fundamenta em questões de ordem política’, por outro lado [...]” (RAJAGAPOLAN, 1999, p. 358).

“No capítulo 3, Clark **avança na questão** do que sejam ações conjuntas propriamente e como elas funcionam no uso da linguagem” (COSTA, 2001, p. 348).

“No capítulo 5, Kleiber **aprofunda** seu debate com Nunberg e esclarece sua alternativa teórica, baseada na noção de metonímia integrada” (MOURA, 2000, p. 437).

“Kleiber **amplia** seu princípio de metonímia para dar conta também das relações de contiguidade” (MOURA, 2000, p. 438).

Em relação ao estabelecimento de coerência pragmática, encontramos diferentes verbos que se referem às operações de inserção de vozes, como é o caso da expressão **fazer referência, retomar e revisitar** nos enunciados a seguir, em que o resenhador interpreta que o autor resenhado estabeleceu relações intertextuais com outros autores/textos.

Exemplos:

“O autor **faz**, ainda, **referência** a vários nomes e trabalhos voltados para crioulistica em diferentes regiões. Aliás, essa é uma seção constituída por citações e referências, num verdadeiro desafio a qual quer vivente” (OLIVEIRA, 1998, p. 191).

“Trabalhando dentro do quadro desenvolvido por Weinreich, Labov & Herzog (1968), Ferguson **retoma** duas questões lá colocadas: (1) porque acontece [...], (2) como é uma dada [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 392).

“Estabelecendo uma tipologia para os sufixos de português [...], o autor **revisita** os conceitos de padrão sufixal e de nominalização, amparado no trabalho pioneiro de Basílio (1980)” (GONÇALVES, 2000, p. 177).

O resenhador, ao usar o verbo **retomar**, indica que o autor resenhado traz em cena outros autores para retomar duas questões colocadas por eles, o que evidencia a relação estabelecida com outras vozes. O verbo **revisitar** também indica que o autor resenhado retoma conceitos que já foram discutidos por outros pesquisadores.

Também fazendo referência a operações de inserção de vozes, mas indicando mais explicitamente a forma como essa inserção é desenvolvida, encontramos verbos como **fazer um sumário**, **resumir** e **sintetizar** nos seguintes enunciados:

Exemplos:

“Os autores **fazem um sumário** das ideias principais e fazem sugestões de como podem se aprofundar em vários temas relativos ao conteúdo da obra” (BERBER SARDINHA, 1999).

“É de se destacar o fato de que sempre, em cada parágrafo, Brito **resume** os temas dominantes em cada período” (BORGES NETO, 2000, p. 451).

“Mey **sintetiza** os trabalhos feitos nos últimos 20-30 anos, propiciando ao leitor uma visão geral das ideias de Grice, Austin, Searle e outros” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 339).

Outros verbos, como **condenar** e **criticar**, indicam a interpretação do pesquisador sobre o posicionamento do autor em relação às vozes inseridas, como podemos ver nos seguintes enunciados:

Exemplos:

“Sob o título de ‘Cassandra, Fênix e outros mitos’, Marcos Bagno não poupa ironia em **condenar** a arrogância com que alguns se acham no direito de opinar a respeito de como os outros devem se comportar em matéria de linguagem” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 341).

“Ao **criticar** os cientistas cognitivos por tenderem a estudar os falantes e os ouvintes, como indivíduos e os cientistas sociais, por outro lado, por tenderem a estudar o uso da linguagem como uma atividade exclusivamente conjunta, ou seja, rejeitando os pensamentos e ações dos indivíduos, Clark abre espaço para lançar a sua teoria” (COSTA, 2001, p. 347).

Outros verbos referentes às operações de inserção de vozes, como os verbos **confrontar** e **relacionar**, indicam as relações estabelecidas pelo autor pesquisado entre várias vozes que mobiliza, como nos enunciados seguintes:

Exemplos:

“Aí o autor **confronta** duas posições opostas sobre a natureza do sentido linguístico, fundadas a partir de duas dicotomias: objetivismo x construtivismo e convencionalismo e contextualismo [...]. Um exemplo típico de construtivismo é a teoria de Jackendoff (1983) [...]” (MOURA, 2000, p. 432).

“No capítulo 1, *Ação e Gênero de Textos*, a autora **relaciona** o conceito de ação comunicativa de Habermas (1981) à noção de gêneros de Bakhtin (1953), retomando o modelo de análise de discursos na perspectiva interacionista-social proposto pela escola de psicologia de linguagem de Genebra” (KLEIMAN, 1999, p. 362).

Ainda em relação às operações linguístico-discursivas, encontramos verbos que se referem à possível operação de estabelecimento de posicionamento (em relação à verdade do enunciado) desenvolvida pelo autor resenhado, como os verbos **declarar, afirmar, não negar, reiterar, postular, sustentar, assumir, assegurar, advogar, admitir, reconhecer, confessar, considerar e crer**.

Exemplos:

“E, neste livro, ele **declara** suas afinidades coma corrente inglesa dentro da análise de discurso [...]” (RAJAGOPLAN, 2001, p. 341).

“Este livro é sobre o uso da linguagem, **afirma** Clark com veemência, tanto em seus processos individuais como em grupos, e que o desafio é explicar como funcionam todas essas ações conjuntas” (COSTA, 2001, p 345).

“Kleiber não **nega** que certas derivações do sentido possam ser construídas a partir do contexto, mas sustenta que essas derivações são produzidas com base em sentidos estáveis e convencionadas no campo intersubjetivo” (MOURA, 2000, p. 433).

“Dessa forma, **reitera** o ponto de vista de Sandmann (1991), segundo o qual o morfema que indica gênero nos substantivos é de natureza derivacional, diferindo, portanto, do morfema de gênero [...]” (GONÇALVES, 2000, p. 180).

“Interpretando tais fatos, Z **postula** que elas decorrem do fato de que o caso nominativo no italiano, ao contrário do espanhol, precisa ser abertamente checado em SpecdeT, com exceção das construções locativas” (KATO, 2000, p. 170).

“Z **sustenta** que tópico e foco nunca podem ser o mesmo elemento porque enquanto o tópico é o sujeito da predicação, o foco faz parte da predicação” (KATO, 2000, p. 158).

“Z **assume** com Kayne (1994) que todas as línguas projetam seus complementos à direita [...]” (KATO, 2000, p. 162).

“Como **assegura** a autora, essas regras são essencialmente de transformação, cancelamento e inserção” (BORGES, 2000, p. 187).

[...] o autor adota como pano de fundo a visão pós-moderna da ciência e da distribuição de conhecimentos e **advoga** uma postura abertamente crítica” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 359).

“Isso parece indicar que Kleiber não **admite** a natureza polissêmica desse caso; ele **admite** que se trata de polissemia” (MOURA, 2000, p. 435).

“Na ‘Explicação prévia’ o autor **reconhece** que os professores ‘alteraram substancialmente sua prática pedagógica, tornando-a mais gratificante’ após terem ‘assimilado um mínimo de teoria e algumas orientações de aplicação’” (OLIVEIRA, 2002, p. 350).

“Mey **confessa** que começou a se interessar pela pintura por um acidente” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 338).

“Com uma breve alusão à natureza sempre incompleta da atividade científica, a autora **considera** que os sintaticistas têm contribuído para a compreensão da linguagem humana (como era de esperar!)” (BORGES NETO, 2000, p. 452).

“A autora **crê** ser possível concluir, entre outras coisas, que o PE é uma língua de sujeito nulo; é uma língua de ordem básica SVO; admite SV nulo, sem necessitar de um V auxiliar etc.” (BORGES NETO, 2000, p. 452).

Como vemos, a maioria dos verbos diz respeito a uma interpretação segundo a qual o autor resenhado considera como verdadeiros os enunciados que a eles se seguem. Assim, por exemplo, o verbo **advogar** significa **defender, sustentar**, sendo que, para Vanderveken (1988), **sustentar uma proposição é afirmar publicamente e com força**. Já o verbo **postular** significa **defender como verdadeiro**, e o verbo **assegurar** significa **afirmar com segurança ou com certeza**. O verbo **assumir** significa **tomar para si** e ainda estabelece, no enunciado acima, a relação com outras vozes. Ainda de acordo com Vanderveken (1988), **reconhecer é afirmar que uma proposição é verdadeira**; proposição essa relacionada a um estado de coisas representado que não é bom, e que está relacionado a uma certa visão do enunciador. **Admitir e confessar**, por sua vez, nesses enunciados, apresentam o mesmo sentido de **reconhecer** (VANDERVEKEN, 1988; BORBA, 1990).



Já o verbo **dizer** tem um valor de posicionamento mais neutro em relação à verdade do enunciado, como se pode ver no seguinte enunciado:

Exemplo:

“Mas a relação entre a pintura e o livro de Mey se revela ainda mais emaranhada. Para complicar as coisas ainda mais, **diz** Mey, as primeiras tiragens do livro apresentaram um outro fator complicado” (RAJAGAPOLAN, 2001, p. 338).

O Quadro 5 sintetiza os verbos classificados como referentes a operações linguístico-discursivas.

advogar	criticar
aprofundar	dizer
assumir	ênfatizar
avancar na questão	fazer referência
condenar	postular
chamar a atenção	retomar

**Quadro 5 - Verbos referentes a operações linguístico-discursivas**

Fonte: Muniz-Oliveira (2005, p. 122).

Em suma, pudemos constatar que o resenhador utiliza verbos que se referem às:

- a) operações de ação: tais verbos são usados pelo resenhador quando ele interpreta o objetivo ou o efeito que o autor resenhado quer atingir a partir do/pelo enunciado;
- b) operações discursivas: tais verbos são usados pelo resenhador quando ele interpreta o modo de organização e de escolha do conteúdo temático desenvolvidos pelo autor resenhado;
- c) operações linguístico-discursivas: tais verbos são usados pelo resenhador quando ele interpreta a relevância temática, a articulação dos segmentos do texto, o estabelecimento de relações com outras vozes e, ainda, o estabelecimento de posicionamentos em relação à verdade do enunciado.

## CLASSIFICAÇÃO NÃO ESTANQUE: INTERAÇÃO ENTRE AS OPERAÇÕES

A partir do sentido dos verbos, propomos uma classificação para eles, porém, é necessário esclarecer que não se trata de uma classificação rígida, estanque, pois sabemos que as operações estão em interação constante, sendo classificadas em três tipos apenas do ponto de vista teórico e didático, conforme alertamos no capítulo de pressupostos teóricos. Dessa forma, muitos verbos que classificamos como indicativos de uma das operações de linguagem, na verdade, podem indicar mais de uma das operações ao mesmo tempo.

Para explicar essa interação, podemos retomar os exemplos dos enunciados nos quais há os verbos **esclarecer** e **argumentar**, referentes às sequências explicativa e argumentativa, respectivamente.

Exemplos:

“No capítulo 5, Kleiber aprofunda seu debate com Nunberg e **esclarece** sua alternativa teórica, baseada na noção de metonímia integrada” (MOURA, 2000, p. 437).

“Langacker **argumenta que** o verbo ouvir é polissêmico, com sentidos diferentes [...]” (MOURA, 2000, p. 439).

O resenhador, ao usar o verbo **esclarecer**, interpreta que o autor resenhado tem o objetivo de fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto como de difícil compreensão pelo destinatário; e ao usar o verbo **argumenta**, o resenhador interpreta que o autor resenhado tem o objetivo de convencer o destinatário da validade de seu posicionamento diante de um objeto visto como contestável. Assim, os verbos **esclarecer** e **argumentar** indicam a organização dos conteúdos em sequência argumentativa e explicativa, mas, ao mesmo tempo, indicam que o autor resenhado visa atingir um determinado objetivo em relação ao destinatário.

Do mesmo modo, o resenhador, ao interpretar a operação de posicionamento enunciativo do autor resenhado, também interpreta o objetivo que este quer alcançar em relação ao destinatário, como no exemplo a seguir, em que o verbo **sustentar** indica o grau de verdade que o autor resenhado atribui ao enunciado, mas também revela o objetivo que quer alcançar em relação ao destinatário, que é o de convencê-lo sobre essa verdade.

Exemplo:

“Z **sustenta** que tópico e foco nunca podem ser o mesmo elemento porque enquanto o tópico é o sujeito da predicação, o foco faz parte da predicação” (KATO, 2000, p. 158).

Portanto, enfatizamos que as operações não são estanques e, portanto, também não é estanque a sua interpretação pelo resenhador. Ao propormos a classificação, evidenciamos uma interpretação da operação que consideramos dominante que o resenhador atribui ao autor resenhado.

## LEITURA E ESCRITA: DOMÍNIO NAS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

Para a produção de resenhas e de gêneros semelhantes, é necessário, em primeiro lugar, dominar as diversas operações de linguagem envolvidas na leitura do texto a ser resenhado – ou do texto fonte – para a adequada construção de sentido do texto lido (Quadro 6).

Em segundo lugar, é necessário dominar as operações de linguagem envolvidas na produção da resenha ou do texto a ser produzido, pois, após a compreensão do texto lido, é necessário passar para a etapa da produção escrita da resenha, para a qual também tem que dominar os conhecimentos referentes às capacidades de linguagem envolvida na produção escrita (Quadro 7).

Como vemos, o processo de leitura e escrita de textos acadêmicos é bastante complexo. Para o domínio da escrita de gêneros da esfera acadêmica, nesta mesma abordagem, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a, 2004b, 2005) propõem diversas atividades práticas sobre resumo, resenha e outros textos acadêmicos, a fim de contribuírem com os alunos no que diz respeito ao desenvolvimento das operações de linguagem essenciais para a escrita desses textos. Esse material produzido pelas autoras também pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento do conhecimento sobre as operações de linguagem desses textos acadêmicos. Enfatizamos, ainda, que para a produção de resenhas (ou de textos semelhantes) é necessário dominar as características linguístico-discursivas relativamente estáveis do gênero resenha (ou do texto a ser produzido), que é totalmente influenciado pelo contexto de produção específico em que o texto irá circular. Em capítulos anteriores, fizemos a exposição dessas características globais, de acordo com pesquisas realizadas por diversos autores.

<b>Capacidades de linguagem</b>	<b>Operações de linguagem de leitura</b>
Domínio de conhecimento de elementos do contexto sócio-histórico (macro)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) reconhecer a esfera em que o texto resenhado é produzido;</li> <li>b) estabelecer relações do texto resenhado com outros textos (intertextualidade).</li> </ul>
Domínio de conhecimento de elementos do contexto de produção (micro)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) reconhecer o lugar social em que o texto a ser resenhado foi produzido;</li> <li>b) fazer uma pré-seleção dos conteúdos a serem abordados na resenha.</li> </ul>
Domínio de conhecimento de aspectos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) selecionar o conteúdo temático relevante para ser produzido na resenha;</li> <li>b) reconhecer se os segmentos do texto resenhado estão organizados no mundo discursivo da ordem do narrar ou do expor;</li> <li>c) identificar se nesses segmentos o conteúdo temático está organizado em um dos seis tipos de sequências convencionais; ou se está organizado em outras formas não convencionais.</li> </ul>
Domínio de conhecimento de aspectos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) identificar os diferentes tipos de conexões e articulações estabelecidos entre elementos do conteúdo temático do texto a ser resenhado;</li> <li>b) saber reconhecer as formas de progressão temática;</li> <li>c) identificar o gerenciamento das vozes enunciativas ou quem se responsabiliza pelo enunciado;</li> <li>d) saber interpretar as formas de posicionamento (ou ponto de vista) a respeito de elementos do conteúdo temático.</li> </ul>

**Quadro 6 - Domínio nas operações de linguagem para compreensão do texto a ser resenhado (ou resumido)**

Fonte: Autoria própria (2016).

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem de escrita
Domínio de conhecimento de elementos do contexto sócio-histórico (macro)	<p><b>Anteriores à escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) compreender aspectos históricos, sociais, culturais, políticos da esfera em que a resenha é produzida;</li> <li>b) estabelecer relações desse texto com outros textos (intertextualidade).</li> </ul>
Domínio de conhecimento de elementos do contexto de produção (micro)	<p><b>Anteriores à escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) reconhecer o lugar social em que o texto será produzido e onde irá circular;</li> <li>b) reconhecer o papel social do enunciador e do destinatário;</li> <li>c) dominar as características linguístico-discursivas relativamente estáveis do gênero resenha do contexto em questão.</li> </ul> <p><b>Planejamento da escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) fazer uma pré-seleção dos conteúdos potenciais para serem escritos.</li> </ul>
Domínio de conhecimento de aspectos discursivos	<p><b>Planejamento da escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) selecionar os conteúdos temáticos relevantes para serem escritos na resenha;</li> <li>b) fazer um planejamento de como irá figurar, global e especificamente, os conteúdos selecionados.</li> </ul> <p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) escrever a resenha, sabendo organizar o conteúdo temático em segmentos no mundo discursivo da ordem do narrar ou do expor;</li> <li>b) saber organizar o conteúdo temático em sequências convencionais ou lineares.</li> </ul>
Domínio de conhecimento de aspectos linguístico-discursivos	<p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) saber estabelecer diferentes tipos de conexões e articulações entre elementos do conteúdo temático;</li> <li>b) saber utilizar elementos que evidenciem a progressão temática e a relação entre as vozes;</li> <li>c) saber utilizar formas de DD e DI para separar a voz do resenhador da voz do autor do texto fonte, empregando os verbos de dizer de acordo com uma interpretação adequada de elementos do conteúdo temático do texto fonte e de acordo com o sentido adequado de cada verbo.</li> </ul>

**Quadro 7 – Domínio nas operações de linguagem para a escrita de resenhas (ou de textos semelhantes)**

Fonte: Autoria própria (2016).


Neste capítulo, que encerramos aqui, fizemos a exposição de verbos de dizer empregados em DD e DI para relatar a voz do autor do texto resenhado, sendo necessária a apropriação desses verbos que listamos neste capítulo. Além disso, é fundamental dominar o sentido desses verbos para poder empregá-los de maneira adequada.

# **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**







 processo de ensino-aprendizagem de produção de textos acadêmicos, em específico de resenhas, é de uma grande complexidade, pois o leitor/escritor tem que saber gerenciar uma diversidade de operações de interpretação textual do texto fonte (ou da obra a ser resenhada) referente:

- a) à produção da linguagem específica, que envolve o contexto de produção do texto resenhado e os conhecimentos de mundo que fornecem subsídios sobre os conteúdos que podem e devem ser materializados na resenha a ser produzida;
- b) à organização global do texto; ao modo de organização do conteúdo temático, que podem estar organizados em um mundo discursivo da ordem do narrar (em que fatos são narrados) ou em um mundo discursivo da ordem do expor (em que fatos, conhecimentos são expostos);
- c) ao modo de elaboração de segmentos do texto resenhado, que podem estar organizados em sequências dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva ou em outras formas de organização não convencionais;
- d) ao estabelecimento de conexões e articulações entre os enunciados, às formas de progressão e de coerência temática, ao gerenciamento das vozes enunciativas, às formas de posicionamento (ou ponto de vista) a respeito de elementos do conteúdo temático.

Tudo isso evidencia a grande complexidade da produção de resenhas acadêmicas ou de textos semelhantes que exigem essas operações de linguagem. Isso mostra a dificuldade dos alunos de graduação e de pós-graduação para empregar os verbos adequados para relatar o discurso do outro que, a nosso ver, está ligado ao fato de grande dificuldade de interpretar as diferentes operações desenvolvidas pelo autor resenhado (ou do texto fonte).

Assim, o ensino de produção de resenhas passa necessariamente pelo ensino da interpretação das diferentes operações de linguagem. Isso é válido também para o ensino da produção de outros gêneros acadêmicos metatextuais, ou que apresentam segmentos metatextuais, como os resumos, os projetos de pesquisa, os artigos, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, além de outros gêneros pertencentes a outras esferas de atividade, por exemplo, a jornalística, que se caracterizam pela metatextualidade. Assim, para a mestria

nas operações necessárias para a produção desses textos, é necessário um trabalho aprofundado e intenso do texto-fonte que esteja ligado à capacidade de interpretar. Ou seja, é necessário um trabalho anterior de leitura que não incida somente sobre o conteúdo do texto, mas nas operações realizadas pelo autor do texto-fonte.

A seguir, de forma mais detalhada, apontamos algumas das necessidades desse processo de ensino-aprendizagem de resenhas, ou de metatextos em geral, no que se refere à utilização dos verbos próprios para relatar a voz do autor resenhado:

- a) é necessário que o aluno compreenda que há inúmeros verbos que podem ser usados para relatar a voz do autor resenhado, verbos esses que apresentam sentidos específicos, relacionados ao texto focado;
- b) importante desenvolver a capacidade de interpretar as operações de ação desenvolvidas pelo autor resenhado para que o aluno interprete adequadamente o objetivo ou efeito que o autor resenhado visa produzir no destinatário;
- c) fundamental desenvolver a capacidade de interpretar as operações discursivas desenvolvidas pelo autor resenhado para que o aluno interprete adequadamente a forma de apresentação e de organização do conteúdo temático, atentando para o fato de que essa organização é variada. Além disso, é importante que o aluno identifique quais são as partes maiores do texto, constituintes de seu plano global;
- d) necessário desenvolver a capacidade de interpretar as operações linguístico-discursivas desenvolvidas pelo autor resenhado, tornando o aluno apto a:
  - perceber as relações que o autor estabelece entre os diversos segmentos do texto, que podem contribuir para a coerência temática;
  - perceber as relações que o autor estabelece com outros autores e textos;
  - interpretar o posicionamento enunciativo em relação ao grau de verdade ou de certeza sobre o enunciado.

O aluno, ao desenvolver as capacidades que apontamos, não só poderá aprender a produzir resenhas, mas aprenderá também a interpretar os processos mentais implicados nos discursos teóricos. Como afirma Bronckart (2004), ao aprender a interpretar as formas de organização interna dos segmentos envolvidos no texto resenhado (sequências e outras formas de planificação), aprenderá a interpretar processos mentais e linguageiros complexos, que são os raciocínios de ordem lógica e/ou semilógica, implicados nos discursos teóricos. Além

disso, o desenvolvimento da interpretação das diferentes formas de posicionamento do autor resenhado poderá contribuir para o próprio desenvolvimento da identidade desses alunos (BRONCKART, 2004). Ainda para o autor, é por meio da interpretação dos discursos que o funcionamento psíquico se expande.

A nosso ver, é necessária a ampliação desta pesquisa, por nós mesmos ou por outros pesquisadores que reflitam sobre o mesmo tema, isto é, acreditamos que haja a necessidade de trabalhos futuros para analisar os verbos de dizer referentes às operações de linguagem em outras resenhas, assim como em resenhas de outros tipos, como resenhas literárias e resenhas jornalísticas. Seria interessante também uma comparação entre resenhas científicas e resenhas de outros tipos, como a literária, no que se refere aos verbos de dizer e às operações de linguagem a que se referem. Além de trazer contribuições de cunho didático-pedagógico, poderia contribuir para o desenvolvimento da abordagem teórica do ISD.

A pesquisa possibilita observar vários outros fenômenos linguístico-discursivos que também podem ser objeto de outros estudos. Por exemplo, observamos que, nas resenhas, além do DD e do DI, vários outros procedimentos que evidenciam a heterogeneidade discursiva são usados pelos resenhadores, e em grande quantidade, como as aspas e o itálico, a modalização em discurso segundo e as formas híbridas de DI. Um estudo desses procedimentos seria interessante para revelar as vozes que são trazidas em cena nas resenhas (MAIN-GUENEAU, 2001). Além disso, seria interessante também um estudo comparativo entre resenhas científicas e resenhas literárias no que se refere a esses procedimentos, o que poderia fornecer subsídios para o ensino-aprendizagem desses dois tipos de resenhas.

Percebemos, também, ao comparar os verbos usados pelos resenhadores para relatar a voz do outro, que há resenhadores que usam verbos referentes a apenas um tipo de operação, como referentes a operações discursivas. Já outros resenhadores utilizam diferentes verbos referentes ao posicionamento enunciativo. Desse modo, a partir dos verbos usados pelo resenhador, observamos que há resenhas que mostram uma aparente maior neutralidade e há resenhas que evidenciam uma maior subjetividade. Assim, pesquisas futuras podem ser realizadas para estudar essa questão, verificando também a relação entre os tipos de verbos utilizados e o texto submetido à resenha.

Em suma, embora haja várias classificações para os verbos usados para relatar o discurso do outro, nosso trabalho avança a questão, uma vez que atentamos para as operações que são atribuídas ao autor resenhado, atribuição essa

que resulta da interpretação do resenhador. Tal estudo mostra a relação estreita entre leitura e escrita e oferece subsídios para o processo de transposição didática<sup>22</sup>, no que se refere à construção e avaliação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de produção de resenhas e de outros metatextos.

Esperamos que este livro ofereça subsídios para professores preocupados com o ensino-aprendizagem de gêneros da esfera acadêmica, como a resenha, e também para alunos, tanto dos anos finais da educação básica, quanto da educação superior.

Finalmente, esperamos que este livro contribua com o grupo ALTER e ALTER-AGE, do qual faço parte, no sentido de que, para esses grupos, a questão dos processos linguístico-discursivos da interpretação do agir humano (verbal e não verbal) é necessária para se compreender as representações sobre esse agir e o papel dos textos na constituição e no desenvolvimento dos sujeitos. O estudo sobre os verbos que interpretam as operações constitutivas do agir humano nos parece ser fundamental e este estudo nos parece exemplar, já que mostra que, ao interpretarmos o agir (e talvez ao avaliá-lo), não o fazemos apenas globalmente, mas levando em conta as operações que o constituem.

---

<sup>22</sup> Sobre essa questão, ver Bronckart e Plazaola-Giger (1998).

# RESENHAS ANALISADAS





BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Resenha de: BERBER SARDINHA, A. P. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 1, 1999.

BIZZOCCI, A. *Léxico e ideologia na Europa Ocidental*. São Paulo: Editora Annablume, 1998. Resenha de: MADEIRA, R. B. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 189-192, 2000.

BRITO, A. M. B. *Os estudos de sintaxe generativa em Portugal nos últimos trinta anos*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, 1999. Resenha de: BORGES NETO, J. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 449-454, 2000.

CLARK, H. H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. Resenha de: COSTA, J. S. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 343-352, 2001.

COUTO, H. H. *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Brasília: Ed. UNB, 1996. Resenha de: OLIVEIRA, D. P. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 189-194, 1998.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL)*. Brasília: Edunb, 1999. Resenha de: FURTOSO, V. B.; GIMENEZ, T. N. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 443-447, 2000.

FARACO, C. A. (Org.) *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001. Resenha de: RAJAGOPALAN, K. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 339-344, 2002.

GUY, G. R. et al. (Ed.). *Towards a social science of language*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing, 1997. v. 2. Resenha de: PAIVA, M. C. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 1, 1999.

GUY, G. R. et al. (Ed.). *Towards a social science of language: papers in honor of William Labov*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing, 1996. v. 1. Resenha de: OLIVEIRA, M. A. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 373-410, 1999.

HEYE, J. (Org.) *Flores verbais: uma homenagem linguística e literária para Eneida do Rego Monteiro Bonfim no seu 70º aniversário*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Resenha de: DUARTE, M. E. L. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 185-188, 1998.

ILARI, R. *Introdução à semântica. Brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001. Resenha de: OLIVEIRA, R. P. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 345-353, 2002.

KLEIBER, G. *Problèmes de sémantique: la polysémie en questions*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1999. Resenha de: MOURA, H. M. M. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 431-441, 2000.

MACHADO, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Resenha de: KLEIMAN, A. B. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 361-366, 1999.

MEY, J. L. Pragmatics: an introduction. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. Resenha de: RAJAGOPALAN, K. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 337-342, 2001.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. Resenha de: OSTERMANN, A. C. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 367-371, 1999.

ROCHA, L. C. A. Estruturas morfológicas do português. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. Resenha de: GONÇALVES, C. A. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 175-181, 2000.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. Resenha de: RAJAGOPALAN, K. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 355-359, 1999.

SILVA, T. C. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto. 254 p. Resenha de: BORGES, M. V. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 183-188, 2000.

ZUBIZARRETA, M. L. P. Prosody, focus and word order. Massachusetts: Cambridge; London: The MIT Press, 1998. Resenha de: KATO, M. Resenha. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 155-174, 2000.



## REFERÊNCIAS





ABREU, L. S. O *chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 87-94.

ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. 1996. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ARAÚJO, A. D. Resenha crítica acadêmica: relações entre termos específicos se não específicos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, 21., Maceió, 1997. **Anais...** Maceió: Abralim, 1997. p. 380-390.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autres dans le discours. **DRLAV**, Paris, n. 26, p. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BÁRBARA, L.; CALTABIANO, M. A.; IKEDA, S. A preparação de uma revista geral. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 17, p. 137-144, 2001. Número especial.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARCELOS, R. S. Os atos da linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 7., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno07-04.html>>. Acesso em: 10 jan. 2003.

BEACCO, J. C.; DAROT, M. **Analyse du discours**: lecture et expression. Paris: Hachette, 1984.

BEZERRA, B. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BORBA, F. S. (Coord.). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Ed. Unesp, 1990.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. In: MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 121-160.

- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003.
- BRONCKART, J. P. La explicación en psicología ante el desafío del significado. **Estudios de Psicología**, Madrid, v. 23, n. 3, p. 387-416, 2002.
- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 16., 2004, São Paulo. **Caderno de Resumos...** São Paulo: PUC-SP, 2004.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- BRONCKART, J. P.; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques: Théorie, Pratique, Pédagogie**, Paris, n. 97/98, p. 35-58, 1998.
- BUZZO, M. G. **O diário de leituras**: uma experiência didática na educação de jovens e adultos. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CAMPOS, M. I. B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; BRAIT, E. **Português instrumental**: o resumo e a resenha. São Paulo: PUC, 2003. Material do curso do Cogeae. PUC-SP.
- CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercados de Letras, 2013. p. 357-380.
- DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etude de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, Genève, n. 37/38, p. 31-49, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement del'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

FOUCAULT, M. **L'Archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

GARCIA, A. L. M. et al. Leitura e redação: proposta de metodologia integrada de ensino a partir do diagnóstico de dificuldades. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU, 1., 1982, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 1982. p. 285-290.

GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Le Seuil, 1981.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: produção e leitura. Cascavel: Assoeste Ed. Educativa, 1991.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación**: de la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Edicional, 1997.

KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Â. B. **Teoria**: pesquisa e ensino. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 81-94.

MACHADO, A. R. A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. **Revista da Anpoll**, Campinas, n. 17, p. 17-38, jul./dez. 2004a.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-149, 1997.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R. Revistando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 149-162.

MACHADO, A. R. Seminário de práticas de análises: os textos dos alunos como índice para avaliação das capacidades de linguagem. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE ANÁLISE DE DISCURSO, 3., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004b.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 153-164.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004a.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos em comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 1991.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais**. Bauru: Edusc, 2002.

MOTTA-ROTH, D. A visão de editores sobre o gênero resenha acadêmica. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 7, p. 135-144, 1998.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D. Termos de elogio e crítica em resenhas acadêmicas em linguística, química e economia. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, p. 793-813, 1997.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Artigo acadêmico: revisão da literatura. In: MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Princípios básicos**: redação acadêmica. Santa Maria: UFSM/LLR, 2003. cap. 4.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho do professor de pós-graduação: as marcas de pessoa e as vozes representadas. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 183-203.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho docente no ensino superior**: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 103-129, 2005.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 289-317, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Uma interpretação discursiva sobre o real da atividade docente no ensino superior: dificuldades e super-ações. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 75-97, 2016.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ler é melhor que estudar. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação dos professores**. São Paulo: Ed. Musa, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. H. R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2001b.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: história e perspectivas. São Paulo: Edusp, 2001a. p. 163-186.

SANTI, P. R. L. Montaigne e a reflexão moral do século XVI. **Revista Olhar**, São Carlos, v. 5, n. 8, p. 76-87, 2003.

- SEARLE, J. R. **Expressão e significado**: estudo da teoria dos atos de fala. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- SEARLE, J. R. **Les actes de langage**. Paris: Hermann, 1972.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. Proposta tipológica: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-132, 2002.
- SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.
- TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.
- VANDERVEKEN, D. **Les actes de discours**: essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations. Liege: P. Mardaga, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.





Capa: papel Triplex 250 gramas  
Miolo: papel Couché Fosco 115 gramas  
Fontes: Gotham Bold e Gotham Book (textos, quadros e legendas)  
e Gotham Black (títulos e subtítulos)  
Tiragem: 500 exemplares

Livro impresso na Graciosa Gráfica e Editora Ltda.

Curitiba

2016

Impresso no Brasil

*Printed in Brazil*



A marca FSC® é a garantia de que a madeira utilizada na fabricação do papel deste livro provém de florestas que foram gerenciadas de maneira ambientalmente correta, socialmente justa e economicamente viável, além de outras fontes de origem controlada.



Este livro tem como objetivo apresentar um estudo sobre o gênero resenha acadêmica a fim de apontar subsídios para o processo de ensino-aprendizagem desse gênero (e de semelhantes), em especial, referentes ao emprego de verbos utilizados para fazer citação do autor do livro a ser resenhado. Utilizamos como pressupostos teórico-metodológicos autores da área da linguagem como Authier-Revuz (2001) e Maingueneau (1997, 2001), que estudam formas de discurso relatado (DR); e autores do interacionismo sociodiscursivo como Dolz e Schneuwly (1998), que apresentam operações de linguagem envolvidas numa ação de linguagem materializada sob a forma de texto, e Bronckart (2003, 2006), que propõe um quadro teórico para a análise de textos. Os resultados mostram que são diversos os verbos que podem ser usados para relatar o discurso numa resenha, que se referem às operações de linguagem, pois, o escritor da resenha, ao descrever o livro, interpreta as operações de linguagem desenvolvidas pelo autor do livro. Desse modo, a dificuldade dos alunos para empregar os verbos adequados para introduzir o DR está intrinsecamente ligada ao fato de que ele não compreende as operações de linguagem desenvolvidas pelo autor do livro resenhado. Para a produção de resenhas e de gêneros semelhantes, é necessário dominar as diversas operações de linguagem envolvidas na leitura do livro a ser resenhado para a adequada construção de sentido.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7014-161-3



9 788570 141613