

SIDERLENE MUNIZ OLIVEIRA

**OS VERBOS DE DIZER EM RESENHAS ACADÊMICAS E A
INTERPRETAÇÃO DO AGIR VERBAL**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem



**PUC/SP
2004**

SIDERLENE MUNIZ OLIVEIRA

**OS VERBOS DE DIZER EM RESENHAS ACADÊMICAS E A
INTERPRETAÇÃO DO AGIR VERBAL**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Anna Rachel Machado.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2004**

BANCA EXAMINADORA

Profª drª Anna Rachel Machado (orientadora)

Profª drª Ângela Bustos Kleiman (UNICAMP)

Profª drª Maria Cecília Perez Souza-e-Silva
(PUC-SP)

Ao José...

*pelo apoio, incentivo e
compreensão sempre.*

À Vitória...

pela compreensão, às vezes...

*“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).*

...e pela incompreensão, ainda.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida.

À Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, pela valiosa orientação, pela confiança que depositou neste trabalho e por todos ensinamentos que muito contribuíram para o crescimento profissional.

À Prof^a. Dr^a. Ângela Bustos Kleiman, à Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto, à Prof^a. Ms. Tânia Maria da Frota Mattos Mazzillo pelas valiosas sugestões na banca de qualificação que muito contribuíram para esta pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP pelos profundos ensinamentos nas disciplinas cursadas.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Letícia Moreira Dias Kayano, pela amizade, carinho e dedicação na revisão da versão final da dissertação.

Aos funcionários e amigos do Lael, pela ajuda que muito contribuíram e, em especial, à secretária Maria Lúcia.

À todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

“É mais negócio interpretar as interpretações do que as próprias coisas e há mais livros sobre livros do que sobre outros assuntos. Só fazemos entreglosar-nos”
Mointaige (1533-1592). Ensaios : “Da experiência”

ÍNDICE

Resumo	01
Abstract	02
Introdução	03
1. Problematização.....	03
1.1. Delimitação da pesquisa e objetivos.....	11
1.2. Apresentação dos capítulos.....	14
Capítulo 1: Elementos para delimitação do objeto de pesquisa	16
1. A dificuldade de identificação/classificação do gênero resenha.....	16
1.1. A metatextualidade e o gênero resenha.....	20
1.2. Pesquisas específicas sobre o gênero resenha.....	27
2. A classificação de verbos proposta por Searle (1979/1990).....	33
3. O discurso relatado: discurso direto e discurso indireto.....	37
3.1. Estudos sobre os verbos de dizer.....	41
Capítulo 2: A atividade social, ação de linguagem e operações de linguagem no interacionismo sócio-discursivo	52
1. Atividade de linguagem e o agir comunicativo.....	53
1.1. A ação de linguagem.....	58
1.2. A operação de linguagem.....	60
Capítulo 3: Procedimentos metodológicos	73
1. Procedimentos de coleta e seleção do <i>corpus</i> de análise.....	74
2. Caminhos percorridos.....	76
2.1. Os objetivos iniciais e delimitação do <i>corpus</i>	76
2.2. Delimitação do objeto de análise: os verbos de dizer.....	76
Capítulo 4: Resultados das Análises	81
1. A ocorrência dos verbos de dizer no <i>corpus</i> analisado.....	81
2. Classificação dos verbos referentes a operações de linguagem atribuídas ao autor resenhado.....	82
2.1. Verbos referentes a operações de ação.....	82
2.2. Verbos referentes a operações discursivas.....	85
2.3. Verbos referentes a operações linguístico discursivas.....	91

3. Comentários e síntese dos resultados.....	95
Capítulo 5: Conclusões.....	98
Referências Bibliográficas.....	107
Anexos.....	116
Anexo 1.....	117
Anexo 2.....	119
Anexo 3.....	130

RESUMO

Considerando a dificuldade dos alunos de graduação e de pós-graduação para relatar o discurso do outro em diferentes gêneros acadêmicos, e, especificamente, para empregar verbos adequados para inserir as formas de discurso relatado, esta dissertação de mestrado, que se apóia nos conceitos do interacionismo sócio-discursivo, tem como objetivo: a) fazer um levantamento de verbos introdutórios de discurso relatado; b) propor uma classificação para os verbos; c) apontar algumas sugestões para o processo de ensino-aprendizagem de resenhas no que se refere à utilização dos verbos de dizer.

Selecionamos o gênero resenha para a análise e o *corpus* foi coletado da revista DELTA, que é um dos periódicos mais antigos e prestigiosos da área de lingüística. Portanto, as resenhas analisadas foram produzidas por especialistas da área.

Utilizamos, como principais pressupostos teórico-metodológicos, Authier-Revuz (2001) e Maingueneau (1997, 2001), que estudam as formas da heterogeneidade do discurso; Dolz & Schneuwly (1998), que apresentam as operações languageiras envolvidas numa ação languageira materializada sob a forma de texto e Bronckart (1997/2003), que propõe um quadro teórico para a análise de textos.

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

Finalmente, fornecemos algumas sugestões para a produção de resenhas e de diferentes textos pertencentes ao gênero acadêmico, sugestões estas que envolvem um trabalho anterior de leitura do texto a ser resenhado. Apontamos, ainda, possibilidades de pesquisas futuras que possam originar-se desse trabalho.

ABSTRACT

Considering the difficulty undergraduate and post-graduate students have to report the discourse on the other in different academic genres, and , particularly, to use adequate verbs to insert reported speech forms, this master course dissertation, supported by the socio-discursive interactionism, aims at: a) collecting reported speech introductory verbs; b) proposing a classification for such verbs; c) making some suggestions for critical review teaching and learning as far as reported speech verbs are concerned.

We selected the critical review genre for our analysis and the *corpus* was collected from the DELTA Journal, which is one of the oldest and most prestigious publications in the linguistics area. Therefore the critical reviews which were analysed were produced by specialists in the field.

The main theoretical-methodological framework for this dissertation finds support in Authier-Revuz (2001) and Maingueneau (1997, 2001), who study discourse heterogeneity forms; Dolz & Schneuwly (1998), who introduce the linguistic operations involved in a linguistic action materialized as a text and Bronckart (1997/2003), who proposes a theoretical framework for text analysis.

The findings show that several verbs are used to report the discourse on the other and that such verbs refer to linguistic operations. We have observed that the critical review writer, when describing the text to be reviewed, interprets the operations carried out by the critical review writer. This way, we believe that the difficulty students have to use adequate verbs to introduce reported speech is intrinsically related to the fact that students do not understand the operations carried out by the author whose text was reviewed.

Finally, we make suggestions for the production of critical reviews and of different texts belonging to the academic genre, which involve previous reading of the text to be reviewed. We also point out possibilities for future research which may be triggered by this dissertation.

INTRODUÇÃO

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (John Dewey; filósofo, educador).

1 - Problematização

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 é capaz 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, há quatro anos, como participante da banca de correção de redação do vestibular da Unicamp e das provas do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, 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 alli, 1982; Zilberman & Silva, 1988; Kleiman, 1989; Kleiman, 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 alli, 1989; Geraldi, 1991; Rojo, no prelo; Rojo, 2001a; Rojo, 2001b; Terzi, 2002; Machado, 1998).

Além destas pesquisas, podemos citar os trabalhos situados na abordagem da Lingüística 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 Lingüística e da Lingüística 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 (1979/2000), podem ser definidos como “formas relativamente estáveis de enunciados”, características das diferentes atividades humanas, nas diferentes situações de uso da língua, sócio-historicamente estabelecidos. Utilizando o conceito de gênero, com uma preocupação de ordem didática, podemos citar o interacionismo sócio-discursivo, que é uma corrente da psicologia da linguagem que se apóia em uma perspectiva interacionista social da linguagem e em teorias que dão primazia ao social, como a de Bakhtin (1979/2000), e, principalmente, na teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1994).

Dentre esses autores, podemos citar os pesquisadores de Genebra: Bronckart (1997/2003), Pasquier & Dolz (1996) e Dolz & Schneuwly (1996), que consideram o gênero como um instrumento de ação nas diferentes situações sociais em que nos inserimos, concepção essa que os faz postular que, no processo de ensino/aprendizagem de línguas, eles 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 lingüística aplicada. Este fato relaciona-se também aos novos referenciais teóricos nacionais de Ensino de Língua (os 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.

Dentro desse quadro, podemos citar a obra *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*, organizada por Roxane Rojo (2001), as obras *Gêneros Textuais & Ensino*, organizada por Dionísio, Machado & Bezerra (2002) e a obra *Gêneros Textuais*, organizada por Meurer & 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*, gênero esse que se constitui dentro do 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 diversas dissertações e teses que utilizam ou um gênero específico ou o conceito de gênero como objeto de estudo, como Barbosa (2001), Cristóvão (2001), Buzzo (2003).

Além disso, há diversas outras pesquisas que utilizam um gênero específico como objeto de estudo (cf., para citar alguns, Machado, 1998; Machado, 2004, no prelo a; Machado, no prelo b; Silva & Mata, 2002, Matêncio, 2002,) e que abordam a leitura e/ou a produção de textos. Dentre esses trabalhos, Silva & Mata (2002) e Matêncio (2002) trabalham com o gênero resumo e Machado (2004, no prelo a) trabalha com o gênero resenha, visando construir propostas para as dificuldades que os alunos de graduação revelam ao produzir esses textos e relatar o discurso do outro¹.

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 discurso relatado, encontramos o uso de discurso indireto e o uso de discurso direto.

¹ Garcia et alii em 1982 já evidenciava a dificuldade dos alunos nos procedimentos de inserção de vozes.

No discurso indireto, não se pretende reproduzir as palavras do texto-fonte, mas seu conteúdo, seu significado genérico. De acordo com Martins & Campos (s/d)², há diversas formas de se introduzir o discurso indireto, que são elencados a seguir com exemplos retirados dessas autoras:

- 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*):

Ex.: Mauk & Behrens (1993) *ressaltam* que uma das vantagens deste procedimento é o alto número de falso-positivos e falso-negativos.

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

Ex.: *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.

- Citação do outro nominalmente entre parênteses:

Ex.: A idade média do diagnóstico de deficiência auditiva nos Estados Unidos é de 1 a 3 anos (*Mauk & Behrens, 1993*).

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

Ex.: O texto *lacaniano* oferece, de acordo com o arcabouço de sua teoria, uma rede de significantes que estabelecem traço com a

² Apostila utilizada pelas autoras no curso *Português Instrumental: resumo e resenha* do Cogea/PUC-SP sob a supervisão das Prof^{as}. Dr^{as}s. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Elisabeth Brait. Apostila gentilmente cedida pelas supervisoras e pelas autoras, a quem agradeço.

história [...] e que apontam para o futuro de sua teoria para os outros discursos, por exemplo: *Foucault, Sartre, Heidegger, Hegel*.

- Citação por meio de termo (ou expressão) genérico (a) precedido ou não do definido o (a) (s):

Ex.: *Algumas teorias* levam em conta, quase que exclusivamente, as semelhanças que ocorrem (Jakobson, Stampe). *Outras*, porém, não se ocupam muito delas (Waterson, Ferguson).

O discurso direto, 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:

1 – colocados antes do discurso direto:

Ex.: Salla *observa* em seu livro: “ São pequenos terremotos que atordoam [...]”

2- colocados no final:

Ex.: “[...] Abomino mesmo o meu pobre nome por não ser um nome como o de toda a gente...” Assim se *manifestava* Florbela Espanca...

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

Ex.: A plasticidade biológica se fundamenta numa concepção interfuncional do organismo:

“A dinâmica interfuncional está o tempo todo presente no desenvolvimento humano [...].”

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

Ex.: Segundo Megginson, Mosley & Pietri (1986), “comunicação é o processo de transferir significação sob forma de idéias ou informação de uma pessoa para outra”.

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.

Na presente pesquisa, vamos estudar os verbos usados para relatar o discurso do outro, que, segundo Motta-Roth & Hedges (2003), podem ser usados em quatro situações *[sic]*:

1. com o autor relatado na posição de sujeito. Ex.: *Coelho mostra* que o desenvolvimento sustentável é eficiente;
2. com o autor relatado como agente da passiva. Ex.: *Esse modelo foi desenvolvido por Coelho (2002)*;
3. com um termo generalizado, como, por exemplo, pesquisadores, autores. Ex.: *Vários estudos* na literatura usam modelos similares;
4. com termos que substituem o agente pelo processo ou produto, como, por exemplo, metodologia, resultados, conclusões. Ex.: *Os resultados indicam* que o modelo é eficaz (Coelho, 2002).

Em nossa pesquisa vamos analisar os verbos com o autor relatado na posição de sujeito, pois pesquisas já comentadas anteriormente (Silva e Mata (2002), Matêncio (2002), Machado (2004, no prelo a) revelam a dificuldade que os alunos de graduação apresentam ao usar os verbos de dizer ao relatar o discurso do outro, objetivando levantar sugestões para sanar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de produção de resenhas e subsidiar o trabalho do pesquisador iniciante e do profissional de ensino.

Embora a dificuldade em relatar o discurso do outro esteja presente em textos pertencentes a diferentes gêneros, faremos um trabalho de pesquisa em um gênero específico, a resenha, já que esta tem como função descrever e avaliar o discurso do outro. Desse modo, acreditamos que o gênero resenha possa fornecer dados interessantes para a nossa pesquisa.

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 utilizados pelos 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, 2003).

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. Consideramos, também, uma prática local do programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP incentivar os alunos pós-graduandos para a produção de resenhas acadêmicas para publicação em periódicos da área.

1.1 – Delimitação da pesquisa e objetivos

Nesta seção, apresentaremos os objetivos e questões de pesquisa, delimitando, assim, a pesquisa.

Na verdade, encontramos diversas pesquisas na área da linguagem sobre o gênero resenha (Motta-Roth, 1995, 1998; Motta-Roth & Hedges, 2003; Araújo 1996; 1997; Bezerra 2001; Machado, 1997, no prelo a), pesquisas estas que trazem muitas contribuições para o ensino-aprendizagem da resenha. Machado (no prelo a), 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; discurso direto, diretamente inserido no enunciado do autor do texto resenhado, sem que seja introduzido por verbo de dizer, mas destacado por aspas; discurso indireto, 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” etc.

Para a autora, falta conhecimento aos alunos para expressar 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, seria 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.

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, teses, nos quais o mesmo procedimento de inserção de vozes é utilizado.

Desse modo, teremos como objetivo específico:

- identificar os verbos de dizer empregados pelo resenhador para inserir as vozes do autor resenhado em resenhas acadêmicas produzidas por especialistas da área de lingüística e publicadas em periódicos da área;
- classificar os verbos de dizer utilizados para inserir as vozes do autor resenhado.

Assim, buscamos 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 lingüística 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, acreditamos que será possível retirar implicações para o processo de ensino-aprendizagem de produção de diferentes textos acadêmicos.

Esta pesquisa situa-se no quadro geral mais amplo do interacionismo sócio-discursivo (a partir daqui ISD) e está inserida no projeto do grupo ALTER (Análise da Linguagem e Trabalho Educacional e suas Relações) coordenado pela prof^a Dr^a Anna Rachel Machado do programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Esse projeto integrado visa a estudar as diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem *no* e *sobre* o trabalho educacional, buscando identificar as relações que existem entre essas pesquisas e a influência delas sobre as ações de trabalhadores de ensino (Machado, 2003).

No quadro dos estudos do ISD, a *atividade* é considerada a organização funcional do comportamento no qual as trocas entre o sujeito e o seu meio se inscrevem; já a *ação* pode ser considerada como as condutas particulares imputáveis a um agente e que podem ser consideradas como parte da atividade. Para esse quadro teórico, o *texto*, por sua vez, é a materialização da ação de linguagem, cuja ação envolve uma série de operações. Desse modo, considerando a resenha acadêmica uma ação de linguagem que, por sua vez, é decomposta em operações, pretendemos utilizar pressupostos dessa abordagem teórica para compreender, a partir dos verbos empregados para inserir a voz do autor resenhado, as operações implicadas na produção de resenhas.

1.2 – Apresentação dos capítulos

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 utilizaremos para o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo 1, vamos apresentar alguns elementos para a compreensão do objeto de pesquisa, haja vista a complexidade em definir e classificar a resenha. Em seguida, iremos discutir pesquisas sobre verbos introdutórios de discurso relatado e pesquisas que nos darão subsídios para uma melhor compreensão do gênero resenha.

No capítulo 2, apresentaremos os pressupostos gerais do interacionismo sócio-discursivo que utilizaremos para o desenvolvimento desta pesquisa, discutindo conceitos como *atividade*, *ação* e *operação*.

No capítulo 3, apresentaremos os procedimentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa. Desse modo, vamos apresentar os procedimentos de seleção e coleta do corpus e os caminhos percorridos para a definição das categorias de análise.

No capítulo 4, apresentaremos a análise dos dados, mostrando a ocorrência geral dos verbos encontrados e propondo uma classificação para esses verbos com base nas operações de linguagem. Faremos uma discussão dos resultados obtidos, exemplificando com a análise dos verbos em alguns enunciados.

No capítulo 5, apresentaremos as conclusões finais, não apenas tentando responder às questões de pesquisa, mas também tentando relacioná-las com a problemática mais ampla dessa pesquisa, que é a questão de compreensão e

leitura de textos. Finalmente, vamos indicar alguns procedimentos para a produção de resenhas e de diferentes textos pertencentes ao gênero acadêmico e sugerir algumas pesquisas futuras que possam originar-se desse trabalho.

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS PARA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Neste capítulo, vamos apresentar os fundamentos teóricos que nortearam nossa pesquisa. Ao tentar definir o gênero resenha, percebemos que há uma dificuldade para identificá-la e classificá-la. Assim, neste capítulo, buscamos, primeiramente, discutir essa problemática da definição e da classificação da resenha para a comunidade acadêmica, apoiando-nos na discussão mais geral sobre os gêneros. Em seguida, faremos uma discussão não só sobre pesquisas que nos dão elementos para uma melhor compreensão do gênero resenha, como também sobre pesquisas específicas sobre resenhas. Em segundo lugar, vamos centrar em estudos sobre classificação de verbos que nos permitirão compreender melhor o estudo que pretendemos realizar.

1 – A dificuldade de identificação/classificação do gênero resenha

Na tentativa de buscar 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, vemos que nela aparecem mais três rótulos: *resenha*, *nota bibliográfica* ou *notas sobre livros*, que parecem corresponder a uma única 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, Fiorin & Savioli, 1990).

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

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

Por sua vez, Medeiros (1991), citando Fiorin & 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 & 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, 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. Podemos citar como exemplo a revista DELTA, da área de lingüística, 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 & 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.

Acreditamos que 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 etc. 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).

Considerando os gêneros entidades profundamente vagas, Bronckart (1997/2003:73) 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 (ex.: gênero científico), ao efeito comunicativo visado (ex.: gênero poético), ao tamanho e/ou natureza do suporte utilizado (ex.: romance, artigo de jornal), ao conteúdo temático abordado (ex.: 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, 1997/2003). 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, 2003:74).

Podemos citar como exemplo da dificuldade em classificar os gêneros, a pesquisa de Machado (2002) sobre a dificuldade em nomear/classificar o 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 resumos. No meio impresso, percebeu-se que há uma grande quantidade de textos ou de textos pertencentes a diferentes gêneros, cuja produção implica o processo de sumarização¹. Para a autora, não há consenso no meio acadêmico para a definição/identificação e classificação para 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, que utiliza aportes do ISD (Bronckart, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998) e de Bakhtin (1979/2000), a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são atribuídos é problemática, não é transparente, não é dada de forma indubitável ao analista ou professor. Diante dessa nebulosa, não é

¹ O processo de sumarização será explicado na próxima seção.

difícil compreender porque não há consenso em relação aos rótulos empregados para designar diversos gêneros, o que está ligado tanto à complexidade de se 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, a seguir, uma síntese de pesquisas já realizadas especificamente sobre resenhas e também pesquisas que possam nos fornecer elementos para definição/classificação desse gênero. É o que faremos na próxima seção.

1.1 - A metatextualidade e o gênero resenha

De acordo com Bakhtin (1929/1997), 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. Mas, 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 no discurso relatado, nas citações e referências, nos resumos, em resenhas e em traduções. Já a intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la para construir o sentido do texto.

É diante da nebulosa da intertextualidade que Genette (1981) estabelece uma classificação para essa 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:

- 1) Intertextualidade: quando há a presença efetiva de um texto em outro, como na citação, plágio, alusão, que pode ocorrer com marcas mais explícitas e menos explícitas.
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) Arquitextualidade: muito mais abstrata, que coloca um texto em relação com as diferentes formas as quais ele pertence. Por exemplo, a relação do poema com a classe dos sonetos.

- 5) 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 compreender a dificuldade para definir e classificar o 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 1) ao processo de sumarização; 2) ao texto que era resumido; 3) 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 autora, a produção de resumos como parte de outro texto é orientada pelas representações² 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 constitui-se 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

² 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 do espanhol nossa*). Esses mundos coletivos serão discutidos no próximo capítulo. Para

sumarização que é contextualizada, levando-se em conta o contexto sociocultural 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 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 pode trazer contribuições para a compreensão do gênero resenha é de Matêncio (2002). Sua pesquisa é realizada no contexto acadêmico, que é também o contexto com o qual nos preocupamos, e tem o objetivo de estudar as dificuldades dos alunos na produção de resumos.

A autora, cuja pesquisa faz parte do projeto “Retextualização³ 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 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

maiores esclarecimentos sobre representações ver Moscovici, S. (1978) *A representação Social da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Zahar.

atividade envolva tanto relações entre gêneros quanto relações entre discursos. Para a autora, a retextualização envolve a manifestação de três tipos de operações⁴:

- lingüísticas, 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;
- 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;
- 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 sinalizam os enunciadores do discurso. Segundo a autora, o agenciamento de vozes no texto, seja na citação direta, no discurso relatado ou no 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.

Para tentar compreender a 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

³ A autora utiliza aportes de Marcuschi, L. A. (2001) Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo : Cortez.

⁴ O termo *operação* será explicado no próximo capítulo na abordagem do ISD.

conteúdos pertinentes para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

Matêncio (2002), ao estudar a produção de resumos dos alunos, como já dissemos, aponta a dificuldade destes para inserirem as vozes, observando 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 co-participação 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, vemos que o aluno realiza uma série de operações textual-discursivas, cujas funções são, simultaneamente: 1) articular as proposições e macroestruturas do texto-base e do resumo, 2) manifestar o ponto de vista do autor do texto-base e do autor do resumo e 3) estabelecer a interlocução com o leitor do resumo.

Segundo a autora, as estratégias textual-discursivas agenciadas no gerenciamento de vozes dão indicações da perspectiva adotada pelo autor da obra resenhada e da 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.

- a) 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.

- b) 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 pretendemos investigar melhor a partir deste trabalho. Para Matêncio (2002) e Machado (no prelo a), 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, sendo o processo de redução de informação ou sumarização fundamental para esses textos. Observamos também que, ao resumir um texto, o autor do resumo utiliza verbos como *discute*, *argumenta*, *sugere* para inserir as vozes que, na verdade, são atribuídas ao autor do texto-fonte. Para uma melhor compreensão do gênero resenha, fomos em busca de pesquisas específicas sobre esse gênero que possam contribuir para a definição do objeto a ser investigado

1.2 – Pesquisas específicas sobre o gênero resenha

Nesta seção, abordaremos algumas pesquisas na área de linguagem que vêm se desenvolvendo sobre a produção acadêmica e que estão inseridas na abordagem de ensino-aprendizagem de *gêneros*, na qual o foco de atenção é o uso da linguagem para uma determinada “ação acadêmica” de relatar, avaliar ou

descrever informações (Motta-Roth, 1995, 1997, 1998; Araújo, 1996, 1997; Bezerra, 2001; Motta Roth & Hedges, 2003; Machado, 2004, no prelo a).

Motta-Roth (1995), em sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, estuda a organização retórica em 60 resenhas acadêmicas produzidas por especialistas de três diferentes culturas disciplinares - a saber, lingüística, 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 de Swales (Motta-Roth, 1995, *apud* Swales, 1990), 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: 1) introduzir o livro na área; 2) sumarizar o livro; 3) destacar partes do livro; 4) prover avaliação final do livro.

Interessante observar que Motta-Roth (1997), ao comparar as resenhas de lingüística, economia e química, estuda o componente de variabilidade das resenhas de química, economia e lingüística, 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 lingüística, 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 convincentes. Em química, a qualidade positiva está relacionada a uma abundância de informação. A amplitude e o imediatismo no acesso à informação parece estar relacionada à rapidez com que a química se desdobra em novos tópicos ou sub-áreas (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 lingüística, economia e química sugerem uma diversificação no modo de produzir conhecimento.

Outra pesquisa que encontramos sobre resenha é de Araújo (1996) que, em sua tese doutorado, também defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, analisa um *corpus* de 80 resenhas de livros, em inglês, produzidas por especialistas na área de lingüística, estudando 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 subseqüentes, 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.

Araújo (1997) define “resenhas críticas acadêmicas como um tipo de gênero discursivo que tem um objetivo claro e definido: descrever e avaliar o conteúdo do livro apreciado. A avaliação é a principal característica desses textos que culmina com a recomendação, ou não, do livro apreciado a um determinado leitor, por parte do resenhador da obra”.

Por sua vez, Bezerra (2001), em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Ceará, 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), 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: 1) introduzir a obra; 2) sumarizar a obra; 3) criticar a obra; 4) concluir a análise da obra. Para cada uma dessas unidades, haveria também diversas subunidades que podem ser opcionais. Exemplos de subunidade: *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 caracterizam-

se 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 é decorrente 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, 2001:80). O autor afirma ainda que a presença de estratégias avaliativas na resenha é precisamente o fator central para diferenciá-las de outros gêneros acadêmicos, como o resumo.

Machado (no prelo a), que também realiza um estudo sobre o gênero resenha, define a resenha crítica acadêmica como uma ação de linguagem⁵ 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, que lhe permitam estabelecer comparações e efetuar sua avaliação. Além disso, Machado (no prelo a) afirma que o produtor da resenha deve considerar

⁵ A definição para esse conceito será encontrada no próximo capítulo, no qual discutiremos alguns conceitos do ISD.

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.

Diante de todas as pesquisas discutidas anteriormente, podemos entender 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. Porém, no que se refere ao conteúdo da resenha e da resenha crítica, acreditamos haver algumas especificidades.

Utilizamos o termo *resenha* para o gênero que tem como função:

- 1) contextualizar a disciplina na qual a obra se insere;
- 2) situar o autor da obra resenhada na disciplina em questão;
- 3) descrever a obra, ressaltando a estrutura da mesma, tornando conhecido um livro recentemente publicado.

Já, utilizamos o termo *resenha crítica* para os gêneros que, além das características da resenha, apresentarem 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 do 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, no qual se destacam pontos específicos da obra resenhada, podendo, ainda, o resenhador recomendar ou não o livro ou recomendá-lo apesar das 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.

2 - A classificação de verbos proposta por Searle (1979/1990)

A nossa pesquisa frisarà a análise dos verbos usados para relatar o discurso do outro em resenhas críticas acadêmicas. Desse modo, nesta seção, buscamos estudos sobre verbos com o objetivo de compreender melhor essa questão. Assim, pretendemos, apresentar uma classificação proposta por Searle (1979/1990) para verbos de diferentes tipos utilizados em primeira pessoa.

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 (1962/1990) *Quando dizer é fazer*, revista e ampliada por Searle (1969/1972) em *Les actes de Langage*. Os autores desenvolvem sua teoria a partir dos estudos dos verbos, pois os verbos são as unidades lexicais que visivelmente se encontram relacionadas ao agir humano.

Austin (1962/1990) e seu sucessor Searle (1969/1972) 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* etc) que visa a modificar uma determinada situação.

Austin (1962/1990), em sua obra, distingue os enunciados *constativos* dos *performativos*. Os primeiros seriam emissões que consistem em *dizer* (enunciados, asserções). Ex.: quando digo *Eu lavo a roupa*, esse enunciado se refere a aspectos do mundo exterior. Já os performativos consistem em *fazer* (promessa, aposta, advertência). Ex.: quando digo *Eu prometo*, a promessa é

realizada no próprio dizer. Após fazer essa discriminação, Austin (1962/1990) 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, 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 etc. Ou seja, é o valor de que se reveste o enunciado. Ex.: *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. Ex.: Pode-se dizer a alguém *Vou chamar a polícia* para intimidá-lo, podendo-se conseguir intimidá-lo ou não. (*apud* Barcelos, 2003; Guimarães, 1995; Koch, 1997).

Searle (1979/1990), 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 etc. 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 (1979/1990), considerando essas categorias, propõe uma classificação para os atos ilocucionários, classificação essa que baseia-se nos verbos em primeira pessoa, que segue.

1 – 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. Ex.: *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*.

2 – 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 desejo. Ex.: *pedir, permitir, convidar*.

3 – Compromissivos: são atos ilocucionários cujo propósito é comprometer o *locutor* a fazer algo e a condição de sinceridade é a intenção. Ex.: *prometer, aceitar, afirmar*.

4 – Expressivos: são atos ilocucionários cujo propósito é expressar um estado psicológico, especificado na condição de sinceridade, a respeito de um estado de coisas. Ex.: *agradecer, desculpar, cumprimentar*.

5 – 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 extralingüística, 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. Ex.: 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 (1979/1990). 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 (1991), especialista da área de Lingüística 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 seqüências de ato de fala, podem-se distinguir um ato principal e outros complementares, como de justificativa, de fundamentação etc. Numa resenha, por exemplo, podemos supor que podem se realizar 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, 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 acima. Indo além, em primeiro lugar, buscamos compreender o

que se entende por discurso relatado e, em segundo lugar, buscamos encontrar outras classificações em trabalhos mais específicos que classificam justamente os verbos usados para inserir o discurso do outro.

3 – O discurso relatado: discurso direto e discurso indireto

Nesta subseção, vamos abordar pesquisas que tratam dos verbos introdutórios do discurso do outro, (Authier-Revuz, 1982, 2001; Maingueneau 1987/1997, 1998/2001), já que nossa análise será centrada nesses verbos.

Seguindo a concepção dialógica de linguagem, 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 (Bakhtin, 1979/2000).

Considerando que o discurso é constituído de modo polifônico, a presença do outro pode estar marcada lingüisticamente 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 da polifonia no discurso em geral (Maingueneau, 1987/1997, 1998/2001; 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, se torna evidente por meio das formas de discurso relatado, de conotação autonímica, de ironia, de imitação etc.

Auhier-Revuz (2001), ao estudar as formas do discurso relatado, o discurso direto e o discurso indireto, postula que o que um DR (discurso relatado) relata 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 DR é um ato de enunciação caracterizado como um acontecimento particular e é objeto de outro ato de enunciação, que é uma mensagem caracterizada como constituindo um DR.

Ex.: *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, Anexo 1).*

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

Para Authier-Revuz (2001), o que caracteriza todo DR (discurso direto e discurso indireto) 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 DR, 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 certo quadro no interior do qual será interpretado o discurso citado.

Para a autora, no que se refere à estrutura sintática do DI (discurso indireto), 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 com 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 outros determinados verbos, que, sozinhos, mostram outra enunciação “João felicitou-a”.

Maingueneau (1987/1997), que também estuda o fenômeno da heterogeneidade mostrada com forte fundamentação em Authier-Revuz (1982), afirma que o DD (discurso direto) 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 (1987/1997), 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* etc.

A citação em DD apresenta-se, às vezes, como a reprodução exata das palavras do enunciador citado. Porém, segundo Maingueneau (1998/2001), mesmo quando o DD relata falas consideradas como realmente proferidas, trata-se apenas de uma encenação, visando a 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 discurso direto está ligada ao gênero de discurso (texto) e pode procurar:

- criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas;
- 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 espaço-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, 1998/2001). Segundo o autor, à semelhança do discurso direto, a escolha do verbo introdutor é bastante significativa, pois condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado. Para o autor, os verbos introdutores de DR têm o papel de introduzir um discurso, indicando que um ato lingüístico é realizado. Mas sua função não se limita a isso, pois diversos tipos de informações estão contidos no ato lingüístico efetuado, o que vai condicionar diretamente a maneira como o receptor interpreta o discurso citante. Se um verbo como “dizer” é aparentemente neutro, os demais verbos veiculam outros significados.

Ex.: O construtor *reconheceu*, aliás, que os instrumentos VOR /A320 não estavam de acordo com as normas internacionais (Maingueneau, 1987/1997).

Para Maingueneau (1987/1997), o sentido do verbo *reconhecer* “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, 1987/1997:86).

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 etc. variam consideravelmente de acordo com a formação discursiva que, para Maingueneau (1987/1997), é um conjunto de enunciados sócio-historicamente marcados pela sua relação com a heterogeneidade.

Maingueneau (1987/1997), que para a problemática de formação discursiva se fundamenta em Foucault (1969), define formação discursiva considerando-a como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercícios da função enunciativa. Partindo desse princípio, é de se supor que a resenha crítica acadêmica, por se encontrar em uma determinada formação discursiva, siga determinadas regras históricas que definem a forma de citar.

3.1 – Estudos sobre os verbos de dizer

Como já dissemos, fomos em busca de pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão dos verbos usados para relatar a discurso do

outro. Desse modo, encontramos os trabalhos de Motta-Roth & Hedges (2003) e de Beacco & Darot (1984), que apresentam classificações para os verbos usados para relatar o discurso do outro, e de Machado (1997, 2004, no prelo a), que faz um estudo em resenhas, estudando os verbos usados para relatar o discurso do outro.

Motta-Roth (2003), ao organizar um material didático, resultante de uma reflexão prática e teórica, explora a função e a organização de diferentes gêneros do discurso acadêmico como artigo, resenha, *abstract*. Segundo a autora, a reflexão teórica resulta de sua tese de doutorado, realizada com resenhas acadêmicas, e a reflexão prática resulta de discussões na disciplina de Redação Acadêmica do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Motta-Roth (2003) afirma que há uma necessidade de o professor de leitura e redação acadêmica contar com um material sistematizado para desenvolver as habilidades comunicativas de alunos / escritores inexperientes. Assim, esse material didático é destinado a escritores iniciantes para auxiliá-los no processo de produção de textos acadêmicos na pós-graduação. Este seu trabalho vem confirmar mais uma vez a dificuldade não só de alunos de graduação mas até mesmo de pós-graduação para produzir textos acadêmicos, entre eles a resenha.

Segundo Motta-Roth (2003), o material didático organizado por ela está inserido numa abordagem comunicativa do ensino de redação, na qual o foco de atenção do aluno é o uso da linguagem para uma determinada ação acadêmica de relatar, avaliar ou descrever informações de dados gerados em pesquisa. Assim, o trabalho da autora parte do trabalho de John M. Swales (1990) em “Análise de Gêneros e de Ensino para Fins acadêmicos”, desenvolvido no início da década de (19) 80 na Inglaterra.

Nesse material didático, em um capítulo sobre artigos acadêmicos, Motta-Roth & Hedges (2003) fazem um estudo sobre a parte do artigo onde as teorias são apresentadas, parte essa que é chamada de revisão da literatura. Segundo

as autoras, essa revisão tem um papel fundamental no artigo acadêmico, 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. As autoras afirmam que a experiência na pós-graduação na UFSM tem mostrado que os alunos têm dificuldades para encontrar o tom certo para reportar e criticar pesquisas prévias, evidenciando-se a dificuldade dos alunos ao utilizar os verbos para relatar o discurso do outro. Essa afirmação das autoras confirma, mais uma vez, a dificuldade dos alunos em utilizar os verbos adequados para relatar o discurso do outro. As autoras acreditam que uma leitura aprofundada e intensa dos textos seja fundamental, já que isso contribuiria para a seleção dos verbos de citação adequados para reportar a literatura (Motta-Roth & Hedges, 2003).

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

- 1) verbos de atividade do mundo real ou experimental;
- 2) verbos de atividade textual ou discursiva;
- 3) verbos mentais ou de atividade cognitiva.

Segundo Motta-Roth & Hedges (2003), os verbos de atividade experimental se relacionam ao relato de procedimentos e de resultados de pesquisas prévias (Ex.: *mensurar, medir, calcular, encontrar, obter*); os verbos textuais ou de atividades discursivas reportariam tanto hipóteses quanto conclusões de pesquisas prévias, envolvendo sempre uma expressão verbal como *afirmar, apontar, negar*; e, finalmente, os verbos mentais ou de atividade cognitiva se refeririam a processos mentais. Além dessas categorias, as autoras

identificam uma série de subcategorias e de subclasses na sua análise, que desempenhariam diferentes funções. Assim, teríamos:

1) Verbos de atividade experimental, que se subdividem em:

1.1) 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*.

Ex.: Coelho (2000) *investiga* três regiões do país, usando um modelo de desenvolvimento sustentável.

1.2) verbos de resultado: são verbos que se pode usar para relatar resultados de pesquisas prévias e que se dividem em dois subgrupos:

1.2.1) verbos de objetividade: usados para reportar resultados de pesquisas relatadas de forma mais neutra, pois não fornecem indicações explícitas da reação ou do efeito que as afirmações do autor citado provocam: *encontrar, observar, obter*.

Ex.: Coelho (2000) *obteve* resultados variados ao comparar as três regiões.

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

Ex.: Os resultados *mostram* que há variações entre as regiões investigadas.

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

2.1) 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*.

Ex.: Coelho (2000) *chama a atenção* para as variações apresentadas pelas três regiões do país.

2.2) verbos de incerteza, que se dividem em dois grupos.

2.2.1) 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, predizer, propor*.

Ex.: Coelho (2000) *estima* que as três regiões do país mostrarão desempenho semelhante.

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

Ex.: Os resultados *sugerem* que o modelo de Coelho (2000) precisa ser adaptado.

2.3) Verbos de certeza que se dividem em dois grupos.

2.3.1) 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*.

Ex.: Coelho (2000) *fornece evidência* de que seu modelo de desenvolvimento sustentável é eficiente.

2.3.2) 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*.

Ex.: Carneiro (2001) se *refere* ao modelo proposto por Coelho (2000).

3) 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*.

Ex.: Vários estudos *consideram* o desenvolvimento sustentável como uma alternativa eficaz para solucionar a miséria mundial.

Essa classificação, como vemos 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 & Hedges (2003) afirmam que esses verbos são usados para reportar visões ou idéias aceitas por um grande número de pesquisadores. A nosso ver, como observamos ao comentar o trabalho de Matêncio (2002), esses verbos não reportam a idéia 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 & 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 & Hedges (2003), teremos como preocupação distinguir os tipos de *operações* realizadas pelo produtor, partindo dos três tipos de operações discursivas sugeridas por Beacco & Darot (1984), mas procurando expandi-las, se a análise de nossos dados assim o permitirem, e, tomando também, como

referência, as operações envolvidas na produção dos textos, tal como delineadas por Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e por Dolz e Schneuwly (1998).

Vejam, em primeiro lugar, as operações consideradas por Beacco & Darot (1984). Segundo os autores, 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 uma 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 unidades lingüísticas 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. Ex.: *Mey confessa que começou a se interessar pela pintura por um acidente* (Rajagopalan, 2001, *Anexo 1*).

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 lingüísticas, entre outras unidades lingüísticas, a interpretação pode se caracterizar por verbos do tipo “interpretar”, sendo que o uso desses verbos atribui ao diretor determinadas intenções que, na verdade, é o resultado da interpretação

do produtor do resumo. Ex.: O autor *busca mostrar* que a sociedade está sem valores (que indica a intenção do autor pelo uso do verbo *buscar*).

Beacco & 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:

- operações cognitivas globais (*examina*) ou específicas (*classifica*);
- operações retóricas ou metalingüísticas (*afirma, diz*);
- 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 & Darot (1984) já apresenta uma maior uniformidade de critério em relação à de Motta-Roth & Hedges (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 & 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).

Outra pesquisadora que também oferece subsídios sobre os verbos usados para inserir o discurso relatado é Machado (2004), que toma como contexto de reflexão um trabalho de assessoria prestado a professores universitários de Língua Portuguesa, na Universidade de Mogi das Cruzes, durante o qual foi elaborado material didático para o ensino de produção do gênero resenha crítica destinada a alunos dos primeiros anos de diferentes cursos universitários, aponta algumas unidades lingüísticas 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 lingüísticas 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 discurso indireto, 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. Ex.: *X sustenta, X enfatiza, X 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 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 (no prelo a) faz um estudo em resenhas sobre as capacidades⁶ dos alunos que precisam ser desenvolvidas, e, em relação à inserção de vozes nas resenhas de especialistas, a autora diz 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, como discurso direto diretamente inserido no enunciado

⁶ Esse termo será explicado no próximo capítulo.

do autor da resenha, sem que seja introduzido por verbos de dizer, mas destacado por aspas; discurso indireto, introduzido por verbos de *dicendi* + que vão desde os mais neutros como “diz que”, aos que evidenciam uma interpretação do resenhador, como “sugere que”, “sustenta que” etc.

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 merecer um trabalho mais particularizado, visto que, de acordo com nossa experiência didática, a falta de seu conhecimento provoca um dos problemas mais freqüentes na produção de resenhas [...] que é a mistura das vozes do autor do texto resenhado e do produtor da resenha. Para isso, seria necessário o estudo dos mecanismos de inserção da voz dos autores resenhados, incluindo-se aí o uso de verbos adequados para se indicar diferentes tipos de ações cognitivas e retóricas atribuídas ao autor do texto resenhado (Machado, no prelo a).

É exatamente o uso desses verbos que nos tem chamado a atenção. Considerando a dificuldade dos alunos em inserir a voz do outro nas resenhas, como vimos já amplamente constatado, 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 humano⁷. Além disso, como já dissemos, também vamos utilizar como fundamentos para a análise as operações necessárias para a produção de qualquer texto, tal como desenvolvidos por Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e por Dolz & Schneuwly (1998), que apresentaremos no próximo capítulo.

Desse modo, diferentemente das outras pesquisas (Motta-Roth, 1995; Araújo, 1996; Bezerra, 2001), nosso estudo vai enfatizar as operações que o

⁷ O termo *agir* será definido no próximo capítulo.

resenhador atribui ao autor do resenhado, visando compreender quais operações são interpretadas pelo resenhador, o que consideramos fundamental para o ensino-aprendizagem de resenhas e, conseqüentemente, poderá auxiliar o trabalho do professor.

Assim, vamos utilizar, de forma mais geral, os pressupostos do interacionismo sócio-discursivo, que considera o texto como a 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.

CAPÍTULO 2

A ATIVIDADE SOCIAL , AÇÃO DE LINGUAGEM E OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

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 agir¹ 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 pode 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 visa demolir um edifício, pode-se, em função dos critérios contextuais diversos, escolher demolir usando dinamite ou escolher demolir 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).

¹ 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, no prelo).

Considerando que esse trabalho se fundamenta basicamente nos aportes do ISD, é necessário estudar os conceitos de atividade, ação e operação e seus 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.

1 – Atividade de linguagem e o agir comunicativo

Nesta seção procuramos abordar de forma mais detalhada o conceito de atividade e, conseqüentemente, de 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, 1997/2003).

Para compreender o agir comunicativo, é necessário retomar alguns conceitos de Habermas (1987), pois é a partir da teoria desse autor que Bronckart (1997/2003) desenvolve sua teoria. Para Habermas, (1987), o conceito de agir comunicativo está intimamente ligado à possibilidade de se estabelecer um entendimento lingüístico, 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 lingüístico. 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.

O conceito de agir comunicativo se fundamenta na perspectiva de estudo da linguagem que considera o contexto interativo no qual as expressões lingüísticas se inserem. Assim, o agir comunicativo busca suas referências nas teorias pragmáticas da linguagem, já que são elas que analisam as expressões lingüísticas sob o 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 lingüística 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 verbaliza o conteúdo de um enunciado, a parte performativa explicita o sentido para que esse conteúdo é 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).

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* com o *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 limita 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).

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 partir dos quais praticamos as avaliações e/ou os controles coletivos. Desse

modo, por ser produzido no contexto do mundo objetivo, todo agir exhibe pretensões à verdade, verdade que condiciona a eficácia de intervenção pelo mundo: esta dimensão é chamada de agir teleológico, e que 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 exhibe 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 exhibe pretensões à autenticidade ou à sinceridade da imagem que as pessoas deixam ver de si mesma 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 identificam os 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, se revelar ineficaz etc. Desse modo, Bronckart (2003) revela que o interesse dessa abordagem está ligado ao fato de que a realização de um agir se efetua necessariamente à luz de sistemas de diversas determinações, eventualmente, em conflito.

Bronckart (2003) esclarece que, embora a abordagem de Habermas (1987) seja fundamental para a proposta do ISD, ela parece ser insuficiente em relação ao plano lingüístico, porque ela faz referência, quase exclusivamente, à teoria dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1969) e, portanto, por um lado, não integra as profundas reflexões sobre o próprio estatuto dos signos lingüísticos que procede em particular da teoria de Saussure. Por outro lado, Habermas (1987) não considera os textos ou discursos, mas enunciados isolados.

Ao desenvolver sua teoria, Bronckart (1997/2003), 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 formulam explicitamente a pretensão à validade. Já para Bronckart (1997/2003) 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 dramáticas 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, 1997/2003 : 43/44). Portanto, é a partir desse processo de avaliação que é atribuído 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, 1997:44). 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 a 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” (*ibidem*).

No 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, 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, que, por sua vez, também tem a função específica de avaliar a ação de linguagem de um par, ação essa que se constitui como parte do trabalho do pesquisador. Assim, o resenhador avalia o trabalho publicado em forma de livro de 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.

1.1 - 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 dessa subseção é definir o conceito *ação de linguagem*.

Para Bronckart (1997/2003), 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 (1997/2003), 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 construídos 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, 1997/2003:321). O autor 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” (*ibidem*). 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; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos, como o conteúdo temático, e intervém verbalmente” (Bronckart, 1997/2003:99). 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. Assim, 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, (1997/2003).

1.2 - A operação 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, no prelo b).

Essas operações, segundo Bronckart (1997/2003:109), “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 pré-existem historicamente no ambiente sócio-semiótico 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 dela. Desse modo, é importante enfatizar que seu caráter não é meramente cognitivo, mas “sócio-histórico de construção”².

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 (Machado, 2004).

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 caracterizar a maestria dos agentes nessas operações (Machado, no prelo b). Assim, compreendemos por que tanto as operações quanto as capacidades estão classificadas em três tipos: de ação, discursivas e lingüístico-discursivas.

Primeiramente, as capacidades de ação envolveriam operações de mobilização de representações sobre o contexto-físico e sócio-subjetivo, no qual

² Machado (2004) em comunicação oral.

se desenvolve a 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 do conjunto de representações do produtor sobre:

- os conteúdos que vão ser verbalizados no decorrer da ação;
- a modalidade de linguagem em que se realiza a ação de linguagem;
- espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam;
- o produtor, no seu aspecto físico;
- o destinatário, no seu aspecto físico;
- o lugar social (instituições, por exemplo) no qual se realiza a interação e no qual o texto vai circular;
- os papéis sociais desempenhados pelo emissor e pelo receptor;
- a relação que vai se estabelecer entre eles;
- os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário.

No que se refere à adoção de um gênero, lembramos que Bakhtin (1979/2000) 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 realizar 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, no prelo b).

Em segundo lugar, as capacidades discursivas implicam as operações de gerenciamento da infra-estruturação geral do texto, que é constituída pelo plano global do texto, pelos tipos de discurso e pelas seqüências 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, 1997/2003). Machado (no prelo a), por exemplo, apresenta o plano global da resenha crítica acadêmica, freqüente no *corpus* analisado, que é constituído de diferentes partes: apresentação geral da obra, descrição global da estrutura da obra, contextualização da obra, apresentação do tema global da obra, apresentação do conteúdo da obra, avaliação global da obra.

De acordo com Dolz & 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 seqüências e das outras formas de planificação que aparecem no texto.

Bronckart (1997/2003), em seu modelo de análise, apresenta os tipos de discurso³ que podem ser definidos “como sendo configurações particulares de unidades e estruturas lingüísticas, em número limitado, que podem ser componentes de qualquer texto” (Bronckart, 2003). 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

³ Para um melhor esclarecimento sobre os tipos de discurso ver Bronckart, 1997/2003.

implicado, EXPOR autônomo) que são expressos por quatro tipos lingüísticos - discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e narração - e podem ser identificados pelas formas lingüísticas 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 (Ex.: uma monografia científica); já o discurso interativo caracteriza-se pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, (Ex: 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 (Ex.: trechos de um romance), e a narração caracteriza-se pela autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem (Ex.: um romance). Além desses tipos de discurso, pode haver tipos de discurso mistos, como, por exemplo, Machado (no prelo a) 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, freqüentemente, é constituído de vários tipos de discursos encaixados, o que gera uma enorme complexidade no plano global (Bronckart, 1997/2003).

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 (1997/2003) classifica as seqüências em seis

tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva. No quadro a seguir podemos ver suas características de forma resumida.

Quadro 1: Seqüências e representações dos efeitos pretendidos (Machado, no prelo b).

Seqüências	Representações dos efeitos pretendidos
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> 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

Machado (no prelo a) 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 (1997/2003), a seqüencialização 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 seqüência convencional; realiza-se em uma das outras formas de esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciados de regras, cadeia causal etc).

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

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

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

No modelo de análise de Bronckart (1997/2003), 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 verbal⁴. Por exemplo, nas resenhas, em relação à coesão nominal, o próprio objeto da resenha – o texto de um autor – faz com que as séries coesivas centrais sejam constituídas por expressões que remetem a esse autor, a essa obra no seu conjunto e ao tema central (Machado, no prelo a).

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 formulados a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático, e, de outro, as próprias vozes dessas avaliações” (Bronckart, 1997/2003:320).

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 infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor (Bronckart, 1997/2003:326). A distribuição das vozes visa a 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, no prelo a).

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 lingüísticas de níveis muito diferentes (Bronckart, 1997:2003). As modalizações

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre esses três tipos de mecanismos ver Bronckart (1997/2003).

contribuem para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientam o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático.

Bronckart (1997:2003), inspirando-se na teoria dos três mundos herdada de Habermas (1987), redefine quatro funções de modalização:

1. Modalizações lógicas⁵: 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, etc. Ex⁶.: Olhou de novo Munoz, buscando uma confirmação em seus olhos. È *necessariamente* isto...não há outras possibilidades – estudava ainda o tabuleiro de xadrez, em dúvida (A. Pérez-Reverte, *Le tableau du maître flamand*, p. 107).
2. 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. Ex.: Semelhante advertência era necessária e jamais *deve* ser esquecida, pois a agitação suscitava pelo “espinosismo “ exerceu... (A Negri, *L’anomalie sauvage*, p.240).
3. Modalizações apreciativas: consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da

⁵ Segundo Bronckart (1997/2003), 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.

⁶ Exemplos retirados do próprio autor (Bronckart, 1997/2003).

voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc, do ponto de vista da entidade avaliadora.

Ex.: 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...” (D. Lodge, *Um tout petit monde*, p.35).

4. Modalizações pragmáticas: contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esses agentes intenções, razões (causas, restrições etc), ou ainda, capacidades de ação. Ex.: 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 (G. Piérait-Le Bonniec, *Le raisonnement modal*, p. 49).

Segundo Bronckart (1997/2003), a marcação das modalizações é feita por unidades ou estruturas de estatutos muito diversos como: 1) os tempos verbais do modo condicional⁷, 2) 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* etc., 3) um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais: *certamente, provavelmente* etc.. 4) 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* etc.

⁷ Bronckart (1997/2003) 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.

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 lingüístico-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 níveis⁸.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese dos três tipos de capacidades e operações de linguagem.

⁸ Para esclarecimentos sobre esses dois tipos de operações ver Dolz & Schneuwly (1998).

Quadro 2. As capacidades e operações de linguagem e suas especificações⁹

Capacidades e operações de linguagem	Especificação das capacidades e operações de linguagem
Capacidades e operações de ação	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) o contexto físico da ação; b) o contexto sócio-subjetivo. c) conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados na ação. - Adoção do gênero
Capacidades e operações discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha e elaboração do conteúdo temático: <ul style="list-style-type: none"> - escolha dos tipos de discurso - escolha dos tipos de seqüências e outras formas de planificação
Capacidades e operações linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de conexão e coesão entre os enunciados. - Gerenciamento e inserção das vozes. - Estabelecimento de posicionamento nos enunciados. - Construção de enunciados - Escolha de itens lexicais



É importante esclarecer que é apenas do ponto de vista didático/teórico que esses três 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. “O modelo proposto para essas operações não pode ser visto como um modelo linear, embora sua exposição possa provocar essa interpretação” (Machado, no prelo b).

⁹ Inspiramo-nos em Machado, 2004.

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 que proporemos uma classificação para os verbos encontrados nas resenhas.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, vamos apresentar os procedimentos de coleta e seleção do *corpus* de análise e os caminhos que percorremos para a realização desta pesquisa, relacionados aos objetivos iniciais de pesquisa, delimitação do *corpus* e delimitação do objeto de análise.

O estabelecimento dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa não foi algo tão tranquilo, como aparentemente se depreende dos trabalhos científicos em geral. Segundo Biasi-Rodrigues (1998), ao se delinear um aparato metodológico de pesquisa, esboça-se um arcabouço ou um esquema de trabalho que é preenchido pelas análises à medida que elas vão ocorrendo, à medida que os instrumentos vão sendo testados e à medida que as descobertas vão mostrando os caminhos para se interpretar os resultados. Desse modo, nem sempre a metodologia é claramente definida na elaboração de um projeto de pesquisa e mantida sem alterações durante os exercícios de análise, a não ser que os instrumentos já tenham sido testados em pesquisas piloto ou por outros pesquisadores. Mesmo assim, é comum sofrerem alterações durante o processo de tratamento de dados (Biasi-Rodrigues, 1998).

Consideramos, portanto, relevante descrever os caminhos que percorremos nesta pesquisa, admitindo que o percurso dialético, dos dados à teoria, conduziu-nos a procedimentos que inicialmente não prevíamos. Assim, após contextualizar o nosso *corpus* de pesquisa, vamos descrever os caminhos percorridos.

1 - Procedimentos de coleta e seleção do *corpus* de análise

Nesta seção, vamos contextualizar a revista da qual selecionamos as resenhas, assim como apresentar os critérios que consideramos relevantes para a seleção de nosso *corpus* de pesquisa.

As resenhas analisadas foram selecionadas da revista D.E.L.T.A, que é considerada um dos mais antigos e prestigiosos periódicos brasileiros da área de lingüística e que foi planejado em 1984 pelo do programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada, por um grupo de professores, na época pertencentes à PUC de São Paulo: Kanavillil Rajagopalan, Mary A. Kato e Fernando Tarallo e Leila Bárbara que ainda pertence à PUC. A área não possuía nenhum periódico de âmbito nacional e a revista foi idealizada para preencher essa lacuna. Em 1986, a convite da ABRALIN, a Revista tornou-se publicação oficial dessa Associação (Barbara et alli, 2001). Em 1997 a DELTA foi a mais indicada para entrar no Projeto *Scielo*, e atualmente ela é avaliada pelos representantes que integram o comitê da comunidade científica nacional desse projeto, projeto este que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica nacional, promovendo, expandindo e avaliando as publicações de pesquisas brasileiras. Este projeto é coordenado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e é apoiado pelo CNPq e FINEP, agências de fomento às pesquisas vinculadas ao Ministério da Ciência e Tecnologia ([http://: www.scielo.br/delta](http://www.scielo.br/delta)).

A revista é publicada pela editora da PUC-SP, a EDUC. Um dos editores da revista é representante da PUC-SP e outro da Unicamp, dos departamentos de Lingüística Aplicada e Lingüística, respectivamente. Os editores executivos são professores da PUC-SP e da UNICAMP. Por sua vez, 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 lingüística.

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, 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* (www.scielo.br/delta) desde 1997, onde os trabalhos podem ser acessados.

O *corpus* consiste em um total de 20 resenhas¹ selecionadas da DELTA, quantidade essa que consideramos viável para ser trabalhada na análise dos dados que pretendemos realizar e, ainda, consideramos a quantidade 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 textos atuais. Desse modo, selecionamos o período de 1998 a 2002 e, compreendendo esse período, fizemos uma seleção aleatória, de 20 resenhas. Resenhas da edição de 2003 não foram selecionadas porque no período da

¹ A bibliografia completa das resenhas encontra-se em *Anexo I*.

coleta de dados essa edição ainda não tinha sido publicada. 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).

2. 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.

2.1. Os 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 literárias e resenhas de textos científicos, analisando 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.

2.2. Delimitação do objeto de análise: os verbos de dizer

Ao procurar subsídios em Maingueneau (1998/2001), observamos que diversos são os procedimentos utilizados para inserir as vozes no discurso. Porém, para nossa pesquisa, queríamos focalizar os mecanismos de discurso relatado, pois são nesses procedimentos que encontramos os verbos que indicam

a inserção da voz do outro. Assim, nossa pesquisa foi delimitada à análise desse procedimento.

Portanto, fomos em busca de uma melhor compreensão de discurso relatado, pois vimos, em um levantamento preliminar, que havia verbos que não se deixavam aprisionar pelas categorias clássicas utilizadas para a classificação de verbos introdutores de DI. Encontramos uma definição de DR – DD e DI - em Authier-Revuz (2001) 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 DR em todas as resenhas

Tendo compreendido melhor as fronteiras do DR, começamos a fazer a análise demarcando todos os verbos introdutores de DR – tanto do DD quanto do DI - e 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 DR foram separados e digitados em folhas à parte dos textos originais (ver Anexo 2), 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. A seguir, fizemos uma listagem

por ordem do número de ocorrências com todos os verbos encontrados (*Anexo 3*).

Procedimento 3. A identificação da estrutura sintática do DR

O próximo passo foi identificar a estrutura sintática do DR – 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 proposto por Beacco & Darot (1984) - operações cognitivas de modo global ou específica, operações retóricas ou metalingüísticas 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

Fomos em busca de autores que nos possibilitassem uma melhor interpretação dos dados, encontrando em Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e em Dolz & Schneuwly (1998) uma classificação mais detalhada das capacidades que estão envolvidas numa ação de linguagem que envolve um conjunto de operações bem definidas.

A partir das operações e capacidades propostas por esses autores, e com base no modelo de análise de Bronckart (1997/2003), levantamos a possibilidade, a partir de uma análise preliminar dos verbos levantados, de 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.

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

“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).

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

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

“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).

3) Operações lingüístico-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*.

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

“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).

È 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 & Bronckart (1993) e de Schneuwly & Dolz (1998).

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

Além do contexto lingüístico de cada verbo e do nosso saber enciclopédico referente ao significado de cada verbo, apoiamos-nos no *Dicionário Gramatical de Verbos de Português Contemporâneo*, coordenado por Francisco Borba (1990); dicionário esse que foi extremamente importante para a compreensão do sentido dos verbos nos enunciados; em Vanderveken, (1995), 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 (1979/1990), 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 & Hedges (2003).

Os resultados desta análise e sua discussão encontram-se no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das análises, de acordo com os procedimentos expostos no capítulo da metodologia. Em primeiro lugar, teremos comentários a respeito da ocorrência geral dos verbos introdutórios de discurso relatado em nosso *corpus*. Em segundo lugar, proporemos a classificação para esses verbos, com base nas operações de linguagem – de ação, discursivas e lingüístico-discursivas.

1. 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 DR (DD e DI), totalizando 246 ocorrências de 87 verbos diferentes. 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 (238) (Ver Anexo 3).

Verificamos também que há verbos que ocorrem muito mais freqüentemente do que outros. Como exemplo, podemos citar 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* (3 ocorrências) que apresentaram baixa ocorrência. Vejamos, a seguir, como esses verbos podem ser classificados de acordo com nossos pressupostos.

2 – Classificação dos verbos referentes a operações de linguagem atribuídas ao autor resenhado

Como já dissemos no capítulo de metodologia, os verbos foram classificados com base nas operações propostas por Bronckart, Pasquier e Dolz (1993) e por Dolz & Schneuwly (1998), lembrando ao leitor de que os verbos referem-se às operações que o resenhador considera como tendo sido realizadas pelo autor resenhado no decorrer do processo de produção do texto resenhado.

2.1 – 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 a produzir no destinatário. Podemos citar, como exemplo, os verbos *convidar* e *(nos) lembrar*, como se pode ver nos seguintes enunciados:

“Através dessas perguntas, o autor <i>convida</i> o leitor a compartilhar com ele a tarefa de levar adiante as questões discutidas em cada um dos capítulos[...]” (Rajagopalan, 2001).
“Moita Lopes, trilhando a mesma linha de raciocínio que Cavalcanti, faz questão de <i>nos lembrar</i> que a caracterização da LA[...] observando ainda que “quem tenta operar de forma interdisciplinar, paga o preço da Indisciplina” (Rajagopalan, 1999).

De acordo com nossa análise, 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 a 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 deles é o verbo

propor, dado que foi esse verbo que apresentou o maior número de ocorrências (17), que pode ser exemplificado no enunciado a seguir.

“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 lingüística” (Oliveira, 1999).

De acordo com o dicionário de Borba (1990), o verbo *propor*, nesse enunciado analisado, significa *sugerir, apresentar, submeter à consideração, fazer a proposta de*. 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 sejam 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*, conforme se pode observar no seguinte enunciado:

“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).

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 :

“Erickson e 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).

Nesse enunciado, o sentido desse verbo é *submeter à apreciação, ao juízo, ao exame* (Borba, 1990). Percebemos que a resenhadora 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:

“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).

“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 lingüístico” (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 lingüistas portugueses [...]’ (Borges Neto, 2000).

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 ao autor resenhado *intenções* para a atividade realizada pelo autor resenhado.

2.2 – Verbos referentes a operações discursivas

Nossa análise nos 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*, como exemplificamos nos seguintes enunciados:

“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).

“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).

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).

Outro tipo de operação discursiva atribuída ao autor resenhado, como as operações de organização seqüencial, é explicitada por outros verbos. Como exemplos, observamos que há verbos que indicam a organização em seqüência argumentativa, como os verbos *argumentar*, *fornecer argumentos*, *defender a tese*, *justificar*, *mostrar* e *demonstrar* nos seguintes enunciados:

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

Com base nos dados analisados, a autora *fornece argumentos* para a crença de que todo estudo lingüístico é necessariamente sociolingüístico (Paiva, 1999).

“Defendendo 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).

“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 seqüências 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 é diz (o que, aliás, é uma atitude tipicamente científica). Assim, todos esses verbos indicam que o texto traz uma seqüência 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.

Já, outros verbos indicam que o autor resenhado desenvolveu a operação de organização em forma de seqüência explicativa, como é o caso dos verbos *elucidar* e *esclarecer*, como podemos ver nos seguintes enunciados:

“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).

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

Ao utilizar os verbos *esclarecer* e *elucidar*, o resenhador interpreta a organização seqüencial, 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 seqüencial, construindo seqüência descritiva e descritiva de ações¹, utilizando verbos como *descrever*, *traçar a história* e *relatar*, como se pode ver nos seguintes enunciados:

“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).

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. Podemos exemplificar esses verbos nos seguintes enunciados:

[...] 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 Lingüístico (MLF), em que a Morfologia e a Sintaxe interagem” (Gonçalves, 2000).

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 estabelecerem um denominador comum, que sirva para os propósitos do momento” (Costa, 2001).

“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

¹ *Script* para Bronckart (ver Machado, 1998).

a natureza da linguagem (Costa, 2001).
“Com base nessas suposições e postulados, a autora <i>analisa</i> a variação encontrada entre as línguas germânicas e românicas, propondo um tratamento modular e não monolítico da NSR” (Kato, 2000).
“A questão geral à qual Trudgill nos remete é: tipos diferentes de sociedades dão origem a tipos diferentes de estruturas lingüísticas? [...] E, para responder às questões colocadas, Trudgill <i>examina</i> fenômenos de natureza fonológica” (Oliveira, 1999).
Em “Fonêmica”, segunda parte, a autora <i>estabelece uma distinção</i> 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).
“É ainda neste capítulo que Z <i>distingue</i> foco de foco construtivo e junta a noção contrastiva com a de ênfase, fenômenos nos quais o acento sob outro algoritmo em relação ao foco não-construtivo” (Kato, 2000).

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 o 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, tratar, comentar, observar, notar, mencionar, expor, tecer considerações, falar, focalizar, discutir, centrar, apontar, indicar*.

<p>“No capítulo 5, Santos <i>aborda</i> especificamente o caso de alunos falantes de espanhol, e no capítulo 6, Montenegro <i>discorre</i> sobre estudantes norte-americanos” (Gimenez & Furtoso, 2000).</p>
<p>“No caso da ditongação das vogais longas, os autores <i>observaram</i> 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>
<p>“Nas entrevistas em que estes temas culturais aparecem, Eckert <i>notou</i> um aumento no uso das formas extremas de alçamento do núcleo de (ay), mesmo na fala lenta” (Oliveira, 1999).</p>
<p>“Clark <i>menciona</i> que, apesar de sua estrutura ser constituída de partes hierarquicamente arranjadas, a conversa não é planejada, embora tenha propósito” (Costa, 2001).</p>
<p>“No capítulo final, a autora <i>tece considerações</i> sobre os resultados da pesquisa [...]” (Kleiman, 1999).</p>
<p>“No capítulo 3, O “Quadro Teórico da Análise dos Textos”, a autora <i>expõe</i> a teoria do funcionamento dos discursos de Bronckart (Bronckart, 1994) [...]” (Kleiman, 1999).</p>
<p>“Na terceira parte, o autor <i>trata</i> da formação e transformação dos pidgins e crioulos, apresentando várias hipóteses [...]” (Oliveira, 1998).</p>
<p>“No capítulo 8, “Curso de conversação de português: relato de experiência”, Zilles <i>comenta</i> o curso de conversação de 60 horas de duração oferecido pela UFRGS [...]” (Berber Sardinha, 1999).</p>
<p>“É nesse sentido que Bizzocchi <i>fala</i> na ideologia do léxico de cada língua: línguas mais classicizantes ou mais vulgarizantes, línguas mais xenófilas ou mais xenófobas, a assim por diante” (Madeira, 2000).</p>
<p>Lobato <i>discute</i> advérbios e sintagmas preposicionais, dentro do quadro teórico da gramática gerativa enquanto Leitão <i>focaliza</i>, 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, 1999).</p>
<p>Os autores se <i>centram</i> 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).</p>
<p>“Examinando três casos de variação, Guy <i>aponta</i> que todos eles se qualificam como fenômenos interessantes para o exame dos efeitos funcionais” (Oliveira, 1999).</p>
<p>Kleiber, de fato, parece <i>indicar</i> que a polissemia não está ligada às transferências metonímicas, mas à lexicalização de sentidos distintos (Moura, 2000).</p>

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

“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, 1999).

Entretanto, verificamos que a utilização desse verbo tem outro valor em relação aos que foram mencionados acima. 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 no seguinte enunciado:

“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).

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. Tal é o caso de *privilegiar* no seguinte enunciado:

“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 sub áreas” (Kato, 2000).

Em síntese, podemos dizer que, em relação à utilização dos verbos de DR 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.

2.3 – Verbos referentes a operações lingüístico-discursivas

Em relação à menção a operações lingüístico-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*, *ênfatizar*, *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. Como exemplos, temos:

“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 *ênfatiza* o fato das convenções de contextualização permanecerem muitas vezes não-verbalizadas durante o aprendizado de uma língua estrangeira” (Ostermann, 1999).

“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).

“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).

“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 Lingüística Aplicada mostra faces diferentes em países diferentes [...]” (Rajagopalan, 1999).

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*, nos exemplos a seguir .

“Se por um lado, Kleiman se apressa, logo após a frase acima citada, para <i>acrescentar</i> que ‘a discussão dessas relações é quase estéril quando se fundamenta em questões de ordem política’, por outro lado [...]” (Rajagapolan, 1999).
“No capítulo 3, Clark <i>avança na questão</i> do que sejam ações conjuntas propriamente e como elas funcionam no uso da linguagem” (Costa, 2001).
“No capítulo 5, Kleiber <i>aprofunda</i> seu debate com Nunberg e esclarece sua alternativa teórica, baseada na noção de metonímia integrada” (Moura, 2000).
“Kleiber <i>amplia</i> seu princípio de metonímia para dar conta também das relações de contigüidade” (Moura, 2000).

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:

“O autor <i>faz</i> , ainda, <i>referência</i> a vários nomes e trabalhos voltados para criolística em diferentes regiões. Aliás, essa é uma seção constituída por citações e referências, num verdadeiro desafio a qualquer vivente” (Oliveira, 1998).
“Trabalhando dentro do quadro desenvolvido por Weinreich, Labov & Herzog (1968), Ferguson <i>retoma</i> duas questões lá colocadas : (1) por que acontece [...], (2) como é uma dada [...]” (Oliveira, 1999).
“Estabelecendo uma tipologia para os sufixos, o autor <i>revisita</i> os conceitos de padrão sufixal e de nominalização, amparado no trabalho pioneiro de Basílio (1980)” (Gonçalves, 2000).

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 outro pesquisador.

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:

“Os autores *fazem um sumário* das idéias 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).

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

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

“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).

“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).

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

“Aí o autor *confronta* duas posições opostas sobre a natureza do sentido lingüístico, 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).

“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).

Ainda em relação às operações lingüístico-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 e confessar, considerar e crer, tal como podemos ver nos exemplos abaixo.

“E, neste livro, ele <i>declara</i> suas afinidades com a corrente inglesa dentro da análise de discurso [...]” (Rajagoplan, 2001).
“Este livro é sobre o uso da linguagem, <i>afirma</i> 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).
“Kleiber não <i>nega</i> 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).
“Dessa forma, <i>reitera</i> 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 [...]” (Costa, 2000).
“Interpretando tais fatos, Z <i>postula</i> que ele decorrem do fato de que o caso nominativo no italiano, ao contrário do espanhol, precisa ser abertamente checado em Spec de T, com exceção das construções locativas” (Kato, 2000).
“Z <i>sustenta</i> 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).
“Z <i>assume</i> com Kayne (1994) que todas as línguas projetam seus complementos à direita [...]” (Kato, 2000)
“Como <i>assegura</i> a autora, essas regras são essencialmente de transformação, cancelamento e inserção” (Borges, 2000).
“ [...] o autor adota como pano de fundo a visão pós-moderna da ciência e da distribuição de conhecimentos e <i>advoga</i> uma postura abertamente crítica” (Rajagopalan, 1999).
“Isso parece indicar que Kleiber não <i>admite</i> a natureza polissêmica desse caso; ele <i>admite</i> que se trata de polissemia” (Moura, 2000).
“Na “Explicação prévia” o autor <i>reconhece</i> 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, 2001).
“Mey <i>confessa</i> que começou a se interessar pela pintura por um acidente. (Rajagopalan, 2001).
“Com uma breve alusão à natureza sempre incompleta da atividade científica, a autora <i>considera</i> que os sindicalistas têm contribuído para a compreensão da linguagem humana (como era de esperar!)” (Borges Neto, 2000).
“A autora <i>crê</i> 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).

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 (1985), *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 (1985), *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, 1995; 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:

“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).

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

- 1) às operações de ação, verbos estes usados pelo resenhador quando ele interpreta o objetivo ou o efeito que o autor resenhado quer atingir;
- 2) às operações discursivas, verbos estes usados pelo resenhador quando ele interpreta o modo de organização e de escolha do conteúdo temático desenvolvidos pelo autor resenhado;
- 3) às operações lingüístico-discursivas, verbos estes usados pelo resenhador quando ele interpreta a relevância temática, a articulação dos segmentos do texto, o estabelecimento de relações com outras vozes.

3 – Comentários e síntese dos resultados

A partir do sentido dos verbos, propomos uma classificação para os mesmos, 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 indicando 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 seqüências explicativa e argumentativa, respectivamente.

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

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

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 seqüência argumentativa e explicativa, mas, ao mesmo tempo, indicam que o autor resenhado visa a 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.

“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).

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

Assim, pela análise desenvolvida, considerando que se trata de resenhador especialista e, portanto, de um “bom leitor”, podemos deduzir que, para desenvolver a resenha, ele mobiliza representações adequadas sobre o contexto físico e sócio-subjetivo da ação de linguagem do autor resenhado; identifica os tipos de seqüências e as outras formas de organização existentes no texto resenhado; observa as relações estabelecidas entre os diferentes níveis de organização do texto; percebe o modo de gerenciamento das vozes e o modo de o autor resenhado se posicionar diante de um enunciado.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, retomaremos as questões de pesquisa que orientaram nosso trabalho, procurando respondê-las de forma pontual, e relacionando-as às teorias que fundamentam nossa pesquisa. Em seguida, faremos uma reflexão crítica quanto aos pressupostos teórico-metodológicos adotados, indicando as limitações de nossa pesquisa e apontando alguns encaminhamentos para outras pesquisas que se voltem para questões semelhantes às que foram discutidas em nosso trabalho. Assim, retomaremos as perguntas de pesquisa, que são:

- a) Quais são os diferentes verbos de *dizer* usados para inserir as vozes do autor resenhado em resenhas acadêmicas produzidas por especialistas da área de lingüística e publicadas em periódicos da área?

- b) Como podem ser classificados esses verbos?

Para responder à primeira pergunta, dedicamo-nos ao levantamento dos verbos usados para relatar o discurso do autor resenhado. Para esta análise, foi necessário recorrer a pesquisadores que estudam o discurso relatado (Authier-Revuz, 2001; Maingueneau, 1987/1997, 1998/2001) e apresentam as formas do discurso direto e do discurso indireto.

Após compreender as fronteiras do discurso relatado, foi possível a identificação dos verbos, como mostra o *Anexo 3*. A análise dos dados marca nitidamente a resenha como um gênero metatextual, com uma quantidade e uma variedade muito grande de verbos usados para relatar o discurso do outro, totalizando 86 verbos em 20 resenhas, sendo predominante o discurso indireto (com 237 ocorrências) e quase insignificante o discurso direto (com 8 ocorrências). A predominância do uso do discurso indireto parece ser uma

característica do gênero em questão e da comunidade discursiva em que esse gênero circula, pois o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita livremente, como desejaria em função de seus objetivos conscientes ou do seu destinatário, mas de acordo com as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam as citações (Maingueneau, 1987/1997).

Observamos ainda que há diferenças em relação ao número de ocorrências dos verbos, pois há verbos que apresentam alta ocorrência e há verbos com baixa ocorrência. Por exemplo, por um lado, os verbos *propor*, *mostrar*, *apresentar*, *discutir* tiveram uma ocorrência maior que 10; por outro lado, há uma grande quantidade de verbos (48) que tiveram apenas 1 ocorrência. Este fato pode ser interpretado como relacionado à mobilização de representações do resenhador em relação ao contexto sócio-subjetivo, no qual se desenvolve a ação de resenhar.

Percebemos também que muitos verbos que são mencionados por outros autores como sendo introdutores de discurso relatado não apareceram em nosso *corpus*, como *correlacionar*, *categorizar*, *comparar*, *investigar*, *estimar*, *acreditar*, *ponderar*, *postular*, *revelar*, *desvelar*, *enumerar*, *classificar* etc. A ausência de alguns deles pode ser explicada pela escolha lexical do resenhador, que tem a liberdade de lançar mão de verbos sinônimos ou quase sinônimos (*estimar*, *acreditar*, *postular*) ou pelo fato de que os resenhadores não encontraram pistas nos textos resenhados de nosso *corpus* que os levassem a interpretar determinadas operações de linguagem, como *enumerar*, *classificar* etc.

Respondida a primeira pergunta, passemos à segunda, que se refere à classificação dos verbos. Após o levantamento dos verbos, propusemos uma classificação para os mesmos com base nas operações propostas por Bronckart, Pasquier & Dolz (1993) e por Dolz & Schneuwly (1998).

Verificamos que, em relação aos verbos referentes às operações de ação, encontramos alguns verbos como *convidar*, que têm como função levar o destinatário a fazer algo e, o resenhador, ao usar esses verbos, está interpretando as operações do autor resenhado em relação ao destinatário. Por sua vez, no que se refere aos verbos referentes às operações discursivas, encontramos muitos verbos referentes às operações de apresentação e de organização do conteúdo temático, que estão relacionados ao fato de que, nas resenhas, há a necessidade de muitos verbos de dizer para descrever o conteúdo temático porque a organização é variada, pois muitas operações referentes ao modo de organização são desenvolvidas pelo autor resenhado para a produção do texto. Já, no que diz respeito aos verbos referentes às operações lingüístico-discursivas, o resenhador utiliza verbos que se referem tanto às operações de estabelecimento de coerência temática, interpretando que o autor resenhado desenvolveu operações referentes ao estabelecimento da relevância temática e referentes à articulação dos diferentes segmentos textuais, quanto às operações de estabelecimento da coerência pragmática, interpretando que o autor resenhado desenvolveu operações de relacionamento entre diferentes autores/textos e de inserção de suas vozes e operações para o estabelecimento de seu posicionamento em relação ao grau de verdade do enunciado.

Portanto, observamos que o resenhador, ao descrever o conteúdo da obra resenhada, na verdade, está interpretando as operações desenvolvidas pelo autor resenhado ao produzir o texto, pois o que se descreve não está visível no texto como um objeto observável.

Tendo respondido às questões de pesquisa, iremos retomar a problemática mais ampla na qual se insere nossa pesquisa, que está relacionada à dificuldade dos alunos de graduação para empregar os verbos adequados para relatar o discurso do outro, tentando relacionar o resultado das análises com as implicações para o processo de ensino-aprendizagem de resenhas ou de metatextos em geral.

Num primeiro momento, podemos levantar a hipótese de que o resultado das análises revelam que os alunos têm dificuldade para empregar os verbos adequados para relatar a voz dos autores resenhados não pelo simples fato de não saberem utilizar os verbos de inserção de vozes, mas sim, pelo fato de que essa dificuldade deriva da dificuldade de interpretar as diferentes operações desenvolvidas pelo autor resenhado.

Admitida essa hipótese, parece-nos que podemos defender a tese de que o ensino de produção de resenhas passa necessariamente pelo ensino da interpretação das diferentes operações de linguagem. Essa tese, a nosso ver, também seria válida 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 e as teses e também para o ensino de outros gêneros pertencentes a outras esferas de atividade, por exemplo, a jornalística, que se caracterizam pela metatextualidade. Assim, para a maestria nas operações necessárias para a produção desses textos, é necessário um trabalho aprofundado e intenso do texto comentado 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 comentado.

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.

1 – 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.

2 – É 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 a produzir no destinatário, assim como as intenções do autor resenhado em relação às ações de que é agente.

2 - É 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.

3 – É necessário desenvolver a capacidade de interpretar as operações lingüístico-discursivas desenvolvidas pelo autor resenhado, tornando o aluno apto a: 1) perceber as relações que o autor estabelece entre os diversos segmentos do texto, que podem contribuir para a coerência temática; 2) perceber as relações que o autor estabelece com outros autores e textos; 3) interpretar o posicionamento enunciativo em relação ao grau de verdade ou de certeza sobre o enunciado.

Apresentadas estas sugestões, a seguir, faremos uma reflexão crítica sobre os pressupostos teórico-metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, a seleção do *corpus* e a análise realizada.

Em primeiro lugar, os pressupostos teóricos adotados foram divididos em dois capítulos. No capítulo 1, os pressupostos adotados nos possibilitaram conhecer os aspectos lingüístico-discursivos das resenhas e dos metatextos em geral, o que foi fundamental para circunscrever o nosso objeto de pesquisa. Além disso, fazer uma discussão sobre a problemática de classificação dos gêneros foi decisivo para percebermos que os gêneros são entidades abstratas, assim sendo,

não é fácil classificá-los, o que nos levou a reconhecer a dificuldade para classificação do gênero resenha.

Ainda no capítulo 1, fizemos uma retomada do estudo amplamente difundido na lingüística sobre os atos de fala de Austin (1962/1990) e Searle (1969/1972), que, embora não levassem em conta a utilização dos atos de fala em textos, possibilitaram-nos compreender os sentidos de alguns verbos que são usados para relatar o discurso do outro. Além disso, buscamos pesquisadores que estudam a questão da heterogeneidade do discurso (Maingueneau, 1987/1997, 1998/2001; Authier-Revuz, 2001), que nos possibilitaram uma maior compreensão do discurso direto e do discurso indireto. Buscamos também consultar pesquisas específicas sobre os verbos usados para inserir a voz do outro (Beacco & Darot, 1984; Motta-Roth & Hedges, 2003), pesquisas essas que propõem classificações para esses verbos. No capítulo 2, apresentamos alguns conceitos do interacionismo sócio-discursivo, como atividade de linguagem, ação de linguagem e operação de linguagem, sendo que o conceito de operação de linguagem foi fundamental para a classificação dos verbos. Ao apresentar as operações propostas por Bronckart, Pasquier e Dolz (1993) e por Dolz & Schneuwly (1998), fizemos uma exposição do modelo de análise de texto de Bronckart (1997/2003), que nos deu subsídios para a classificação e a discussão dos verbos.

Quanto ao *corpus* selecionado para a análise, podemos dizer que a análise realizada em resenhas produzidas por especialistas nos possibilita compreender quais são as operações que um pesquisador experiente atribui ao autor resenhado, o que nos permite pensar nas capacidades que o aluno deve desenvolver para interpretá-las adequadamente. Compreendendo essas operações, o professor precisa, ainda, considerar a função comunicativa da resenha solicitada aos alunos, podendo ficcionalizar uma situação para publicação de resenhas em uma revista acadêmica.

Em relação ao número de resenhas selecionadas para a análise, consideramos que, embora não muito grande, é representativo desse gênero. Porém, sabemos que, se o *corpus* tivesse sido maior, seriam identificados outros verbos, o que poderia tornar a discussão dos resultados de análise mais rica.

Quanto às contribuições mais gerais de nosso trabalho, acreditamos que 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 (seqüências e outras formas de planificação), aprenderá a interpretar processos mentais e languageiros complexos, que são os raciocínios de ordem lógica e/ou semi-lógica, 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.

Entretanto, acreditamos que é necessária a ampliação dessa 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 disso, a pesquisa nos possibilitou observar vários outros fenômenos lingüístico-discursivos que também podem ser objeto de outros estudos. Por exemplo, observamos que, nas resenhas, além do discurso direto e do discurso indireto, 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 segundo¹ e as formas híbridas de discurso indireto. Acreditamos que um estudo desses procedimentos seria interessante para revelar as vozes que são trazidas em cena nas resenhas. 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 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, como vimos, já haja várias classificações para os verbos usados para relatar o discurso do outro, acreditamos que 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 produção, oferecendo subsídios para o processo de transposição didática², no que se refere à construção e avaliação de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de produção de resenhas e de outros metatextos.

¹ Cf. Maingueneau (1998/2001).

² Sobre essa questão ver J. P. Bronckart & I. P. Giger (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In: *Pratiques*.

Finalmente, esse trabalho contribui para o grupo ALTER, do qual fazemos parte, no sentido de que, para esse grupo, a questão dos processos lingüístico-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, sendo que este estudo desenvolvido nos parece exemplar, já que mostra que, ao interpretar o agir (e talvez ao avaliá-lo), não o fazemos apenas globalmente, mas levando em conta as operações que o constituem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Lília Santos (2002). O *chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente, In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2ª ed.

ARAÚJO, Antonia Dilamar (1996). Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews. Tese (Doutorado em Lingüística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____ (1997). Resenha crítica acadêmica: relações entre termos específicos e não específicos. In: Congresso Nacional da ABRALIN, ed. 21.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autres dans le discours. In: *DRLAV*, nº 26.

_____ (2001). *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. Tradução de Claudia R.C.Pfeiffer, Gileade P. de Godoi, Luiz F. Dias, Maria Ô. Payer, Mônica Zoppi-Fontana, Pedro de Souza, Rosângela Morello, Suzy Lagazzi-Rodrigues.

BAKHTIN, Mikhail (1929/1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 8ª ed. Tradução de Michel Lahud & Yara F. Vieira.

_____ (1979/2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira.

- BÁRBARA, Leila, CALTABIANO, Maria Aparecida & IKEDA, Sumiko (2001). A preparação de uma revista geral. In: *DELTA*, v. 17, edição especial, São Paulo : EDUC.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto (2001) Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.
- BARCELOS, Renata da Silva de (2003). Os atos da linguagem. In: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno07-04.html>. Acessado In: 10/01/03.
- BEACCO, Jean Claude & DAROT, Meirelle (1984). *Analyse du discours – lecture et expression*. Paris : Hachette.
- BEZERRA, Benedito Gomes (2001). A distribuição das informações em resenhas acadêmicas. Dissertação de Mestrado em Lingüística, Universidade Federal do Ceará.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete (1998). Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações. Tese de doutorado em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BORBA, Francisco da Silva (coord.)(1990). *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo : Editora Unesp.
- BRONCKART, Jean-Paul (1997/2003). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, SP:EDUC, 2ª ed. Tradução de Anna Rachel Machado.

_____ (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado. In: *Estudios de Psicología*, nº 23, 387-416.

_____ (2003) Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? Le projet de recherche du groupe Langage, Action, Formation. *Cahiers de la Sectin de l'Éducation*, Université de Genève.

_____ (2004). Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Texto apresentado na conferência Inaugural do XIV INPLA, PUC-SP.

BUZZO, Marina Gonçalves (2003). *Õ diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

COSTA, Nelson Barros da (2002). *As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2ª ed.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (2001). *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2ª ed.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. (1996). *Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. *Enjeux*, 31-49.

-
- _____ (1998). Pour un enseignement de l'oral – initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF (Collection Didactique du Français).
- DOLZ, Joaquim, PASQUIER, Auguste & BRONCKART, Jean-Paul (1993). L'acquisition des discours: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etude de Linguistique Appliquée*, 89 : 25-35.
- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão (1990). Para entender o texto, São Paulo: Ática.
- FOUCAULT, M. (1969). L'Archéologie du Savoir, Paris, Gallimard, 1969.
- GARCIA, Ana Luiza Marcondes, PAES DE BARROS, Anna Rachel Machado, FERRONI, Rosana Paulillo, & ROJO, Roxane Helena Rodrigues (1983). Leitura e redação: Proposta de metodologia integrada de ensino a partir do diagnóstico de dificuldades . In: *Anais do 1º RELE*, PUC – SP.
- GENETTE, Gérard (1981). Palimpsestes, Paris, Le Seuil.
- GERALDI, João Wanderley (1991). O texto na sala de aula: produção e leitura. Cascavel, PR : Assoeste Editora Educativa.
- GUIMARÃES, Eduardo (1995). Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP ; Pontes Editora.
- HABERMAS, Jürgen (1987). Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro : Guanabara.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1997). La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires : Edicional.

KLEIMAN, Ângela Bustos (1989). Teoria: pesquisa e ensino. Campinas, SP, Editora : Pontes.

_____ (1993). Oficina de Leitura: Teoria e Prática. Campinas, SP : Editora da Unicamp.

KOCH, Ingedore G. Villaça. & TRAVAGLIA, Luis Carlos (1990). A coerência textual. São Paulo : Contexto.

KOCH, Ingedore G. Villaça (1989). A coesão textual. São Paulo: Editora Contexto.

_____ (1997). O texto e a construção de sentido. São Paulo, SP : Contexto.

LEONT'EV, Alexei N. (1979). The problem of Activity in Psychology. In: J.V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York, Sharpe, pp. 37-71.

LOUSADA, Eliane Gouvêa (2002). Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2ª ed.

MACHADO, Anna Rachel (1997) A organização seqüencial da resenha crítica. In: The ESPEcialist, EDUC - São Paulo, v.17:2, p.133-149.

_____ (1998). O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo : Martins Fontes.

_____ (2001). Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. IN: Intercâmbio, EDUC : São Paulo, v. X : 137 – 147.

_____ (2002). Revistando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A R & BEZERRA, M. A (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2ª ed.

_____ (2003). Análise de Linguagem / trabalho Educacional e suas relações. Projeto de pesquisa apresentado à CNPq / PUC– SP. Não publicado.

_____ (2004). A formação de professores como *lócus* de construção de conhecimentos científicos. IN: *Revista da Anpoll*.

_____ (no prelo A). Seminário de Práticas de Análises: os textos dos alunos como índice para avaliação das capacidades de linguagem. ANAIS do III Colóqui Franco-brasileiro de Análise de Discurso, UFMG, Belo Horizonte.

_____ (no prelo B). A perspectiva interacionista sócio-discuriva de Bronckart. In: J.L. Meurer, A. Bonini & Motta-Roth, D. (org.). *Gêneros sob perspectivas diversas*.

MAINGUENEAU, Dominique (1987/1997). *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP : Pontes, Editora da Unicamp, 3ª ed. Tradução de Freda Indursky.

_____ (1998/2001). *Análise de textos em comunicação*. São Paulo, SP : Editora Cortez. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva & Décio Rocha.

MARTINS, Roberta Lombardi & CAMPOS, Maria Inês Batista Campos (s/d.). Material do curso *Português Instrumental: o resumo e a resenha* do Cogeeae, PUC–SP, sob supervisão das Profas. Dras. Maria Cecília Perez de Souza e Silva e Dra. Elisabeth Brait.

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

MEDEIROS, João Bosco (1991) *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo, SP : Editora Atlas S.A.

MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (2002) *Gêneros textuais*. Bauru, SP ; EDUSC.

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

_____. (1997). Termos de elogio e crítica em resenhas acadêmicas em lingüística, química e economia. In: *Intercâmbio*, nº 6 :793-813.

_____.(1998). A visão de editores sobre o gênero resenha acadêmica. In: *Intercâmbio*, São Paulo : EDUC, vol.VII, p. 135-144.

_____(org.) (2003). *Princípios básicos: redação acadêmica*. Laboratório de Leitura e Redação, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

MOTTA-ROTH, Désirée & HENDGES, Graciela Habuske (2003). Capítulo 4: Artigo acadêmico – revisão da literatura. In: MOTTA-ROTH, D.(org.). *Princípios básicos: redação acadêmica*. Laboratório de Leitura e Redação, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

PASQUIER, Auguste & DOLZ, Joaquim (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. In: *Cultura y Educación*, Madrid : Infância Y Aprendizaje, 2: 31-41,.

REVISTA DELTA. In: <http://scielo/delta>. Acessado In: julho/2003.

SEARLE, John R (1969/1972). *Les Actes De Langage*. Paris, Hermann.

_____ (1979/1990). *Expressão e Significado: estudo da teoria dos atos de fala*. São Paulo, SP : Martins Fontes. . Tradução de A.C.G. A Camargo & A L.M.Garcia.

SEVERINO, Antonio Joaquim (2003). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, SP : Editora Cortez, 22^a ed.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães & MATA, Maria Aparecida da. (2002). Proposta tipológica: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. . In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p.123-132

SMOLKA, Ana Luiza B., SILVA, Ezequiel Theodoro da, BORDINI, Maria da Glória & ZILBERMAN, Regina (1989). *Leitura e Desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre, RS : Mercado Aberto.

SWALES, John (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (2001a). A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão de textos na escola. In: B. Brait, (org.) *Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas*. SP : EDUSP.

_____ (2001b). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. Campinas, SP : Mercado das Letras/EDUC.

_____ (no prelo). A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In; S.R. COSTA & M.T.A. FREITAS,(orgs). *Leitura e escrita na formação dos professores*. SP : MUSA, a sair.

SOUZA, Lusinete, Vasconcelos de (2002). Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2ª ed.

TERZI, Sylvia Bueno (2002). A construção da leitura. Campinas, SP : Pontes Editora, 3ª ed.

VAN DIJK, Teun A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo : Contexto.

VANDERVEKEN, Daniel. (1985). *Les actes de discours: essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Liege, Bruxelles : Pierre Mardaga, Editeur.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo, SP : Martins Fontes.

ZIBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura, perspectiva interdisciplinares*. São Paulo, SP : Editora Ática.

ANEXOS

ANEXO 1

RESENHAS ANALISADAS

BERBER SARDINHA, A. (1999) Resenha de *Corpus Linguistic – Investigating language structure and use* por D. Biber et alli. DELTA, São Paulo, v.15:1.

BORGES NETO, J. (2000). Resenha de *Os Estudos de Sintaxe Generativa em Portugal nos Últimos Trinta Anos* por A. M.B. de Brito. DELTA, São Paulo, v. 16:2.

BORGES, M. V. (2000). Resenha de *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios* por T.C.Silva. DELTA, São Paulo, 16:1.

COSTA, J. S. (2001). Resenha de *Using Language* por H.H. Clark. DELTA, São Paulo, v.17:2.

DUARTE, M.E L (1998). Resenha de *Flores Verbais: uma homenagem lingüística e literária para Eneida do Rego Monteiro Bonfim no seu 70º aniversário* organizado por Heye, J. DELTA, São Paulo, v.14:1.

FURTOSO, V.B. & GIMENEZ, T.N. (2000) Resenha de *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas* organizado por M. J. Cunha & P. Santos. DELTA, São Paulo, v.16:2.

GONÇALVES, C. A.(2000). Resenha de *Estruturas Morfológicas do Português* por L.R.A.Rocha. DELTA, São Paulo, v.16:1.

KATO, M. (2000). Resenha de *Prosody, Focus and Word Order* por M.L. Zubiterra. DELTA, São Paulo, v.16:1.

KLEIMAN, A.B. (1999). Resenha de *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola* por A R. Machado. DELTA, São Paulo, v.15:2.

MADEIRA, R. B. (2000). Resenha de *Léxico e Ideologia na Europa Ocidental*. DELTA, São Paulo, v. 16:1 por Bizzocchi, A.

MATEUS, M. H. M. (2000). Resenha de *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro* organizado por L. Bisol. DELTA, São Paulo, v.16:1.

MOURA, H. M. M.(2000). Resenha de *Problèmes de Sémantique – la polysémie em questions* por G. Kleiber. DELTA, São Paulo, v. 16:2.

OLIVEIRA, D.P. (1998). Resenha de *Introdução ao Estudo das Línguas Crioulas e Pidgins* por H.H. Couto. DELTA, São Paulo, v. 14:1.

OLIVEIRA, M.A (1999). Resenha de *Towards a social science of language – papers in honor of William Labov Volume 1: Varying and change in language and society* editado por G. Guy et alli.. DELTA, São Paulo, v.15:2.

OLIVEIRA, R. P. (2002). Resenha de *Introdução à Semântica com a Gramática* por R. Ilari. DELTA, São Paulo, v.18:2.

OSTERMANN, A. C. (1999). Resenha de *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso* organizado por B.T. Ribeiro & P.M.Garcez. DELTA, São Paulo, v.15:2.

PAIVA, M. C.(1999). Resenha de *Towards a social science of language. V2: Social interaction structure* editado por F. Guy et alli.. DELTA, São Paulo, v. 15:1.

RAJAGOPALAN, K. (1999). Resenha de *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas* por I. Signorini & Cavalanti. DELTA, São Paulo, v.15:2.

RAJAGOPALAN, K. (2001). Resenha de *Pragmatics: An Introduction* por J. Mey. DELTA, São Paulo, v.17:2.

RAJAGOPALAN, K. (2002). Resenha de *Estrangeirismos: Guerra em Torno da Língua* por C. A Faraco. DELTA, São Paulo, v. 18:2.

ANEXO 2¹

FRAGMENTOS	TIPO DE DISCURSO
(RAJAGOPALAN, 2001)	
Mey confessa que começou a se interessar pela pintura por um acidente.	DI
[...]Mey diz ter ficado perplexo após verificar o extremo cuidado do pintor[...]	DI
Mas e 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.	DI
Mey lança mão da hipótese de que talvez haja uma interessante alegoria em todo esse episódio envolvendo a reprodução da pintura.	DI
E, neste livro, ele declara suas afinidades com a corrente inglesa dentro da análise de discurso [...]	DI
Em rápidas pinceladas, Mey traça a história e as origens do pensamento pragmática , destacando alguns temas centrais[...]	DI
Mey sintetiza os trabalhos feitos nos últimos 20-30 anos, propiciando ao leitor uma visão geral das idéias de Grice.	DI
Mey também não poupa crítica a tendência que julga mal fadadas.	DI
Estranhamente, no entanto, Mey sugere que tal mudança de enfoque nos distanciaria ainda mais do espírito original das indagações austinianas.	DI
Mey discute a importante questão de transformar a pesquisa pragmática em um instrumento de mudanças sociais.	DI
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[...]	DI
(COSTA, 2001)	
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.	DI
Este livro é sobre o uso da linguagem, afirma Clark com veemência, tanto em [...]	DI

¹ *Corpus* extraído das resenhas selecionadas da Revista Delta do período de 1998 à 2002.

Aqui o autor estabelece sua ruptura com a polarização individual/social e traz a conversa para o centro do cenário[...]	DI
Clark vai além, lançando seus dois tipos de princípios de uso da linguagem: aqueles [...]	DI
Clark novamente chama a atenção para a prioridade da interação face a face[...]	DI
Na mesma linha conceitual, o autor denomina de “camadas de ação” os vários estágios em que se superpõem [...]	DI
Clark afasta-se da metáfora do conduto, argumentando que o ouvir e o falar são ações participantes, [...]	DI
Clark salienta a necessidade de que se estudar o uso da linguagem à semelhança do estudo de qualquer atividade conjunta.	DI
Ao criticar os cientistas cognitivos por tenderem a estudar os falantes e os ouvintes [...] Clark abre espaço para lançar a sua teoria.	DI
No capítulo 3, Clark avança na questão do que sejam ações conjuntas propriamente e como elas funcionam[...]	DI
[...]o autor estabelece a premissa de que, sem o s sinas, o uso da linguagem não avançaria[...]	DI
[...]é interessante o modo como Clark aborda a noções de “projetos conjuntos [...]	DI
Clark lança a hipótese de denominador comum[...]	DI
Clark menciona que, apesar e sua estrutura[...] a conversa não é planejada[...]	DI
São importantes suas contribuições teóricas aos estudos da Pragmática, ao abordar o conceito de atividade[...]	DI
Finalmente, Clark conclui resumindo o que foi tratado no livro[...]	DI
A criança é mencionada apenas de passagem quando Clark diz que a linguagem é o berço para a criança aprender a primeira língua[...]	DI
(OLIVEIRA, 1999)	
Após uma introdução na qual Trudgill salienta a importância do trabalho de Labov [...]	DI
Trudgill sugere em seu texto que um exame comparativo das diferenças[...]	DI
[...] Trudgill examina fenômenos de natureza fonológica.	DI
Na discussão dos fenômenos fonológicos, Trudgill aborda tanto o eixo[...]	DI
[...] Trudgill nos mostra que, realmente, o dialeto[...]	DI
No entanto, Trudgill observa que estes, estes mesmos dialetos[...]	DI

{...}Trudgill sugere que características sociais tais como[...]	DI
Trudgil propõe , então, que mais pesquisas [...]	DI
[...]Kroch conclui que estas, sim, distinguem a fala da classe alta.	DI
Nestes casos, Eckert notou que a maioria destas formas extremas[...]	DI
[.]os autores se propõem mostrar os vários modos pelos quais tanto a [...]	DI
[...]os autores observaram que a maioria dos adultos com [...]	DI
[...] os autores observaram que: (a) entre os irrestritos e os semi-restritos existe [...] (b) quando a alternância entre [...]	DI
[...]como afirmam os autores, o contato [...]	DI
Conforme afirma Haeri, as diferenças[...]	DI
Paradis retoma em seu texto uma das técnicas [...]	DI
Goffman define este ambiente psicológico em termos das noções[...]	DI
Feagin, por sua vez, diz que o fenômeno, embora complexo [...]	
Feagin observa , de início, que o desenvolvimento das variedades[...]	DI
[...]Feagin considera os efeitos estruturais que favorecem este processo[...]	DI
Hibiya retoma o quadro proposto por [...]	
[...] Hibiya (1998) mostrou que uma estratificação etária [...]	DI
[...]Ferguson retoma duas questões lá colocadas : (1) por que acontece [...], (2) como é uma dada [...]	DI
[...]Ferguson tece uma série de considerações de natureza teórica.	DI
Ferguson observa também que as línguas [...]	DI
[...]Tarallo considera quatro mudanças ocorridas no PB: (1) rearranjo no sistema pronominal[...], (2) mudanças nas estratégias de relativização [...], (3) reorganização nos padrões básicos [...] e (4) mudança no padrão da ordem [...]	DI
[...]Guy aponta que todos eles se qualificam[...]	DI
[...] Guy chega à mesma conclusão : e explicação formal se mantém [...]	DD
Steiner, contudo, chega a uma conclusão diferente daquela de Guy, argumentando a favor de uma mudança estrutural compensatória no hebraico.	DI
[...] os autores consideram duas possibilidades: ou o dicionário é montado em termos de palavras completas [...]	DI com dois pontos
[...] os autores consideram 3 tipos de componentes fonológicos.	DI
[...]Bickerton propõe uma revisão radical deste modelo inicial, prevendo[...]	DI

A estes casos, Bickerton acrescenta ainda outras evidências [...]	DI
[...] Patrick apresenta uma análise de comportamento [...]	
Rickford focaliza a questão da ausência da cópula e mostra que o [...]	DI
[...] Rickford nos mostra que algumas das classificações [...]	
As palavras finais de Rickford resumem bem a sua mensagem: "...we cannot afford to neglect [...]".	DD
Romanine propõe uma análise alternativa[...]	DI
Os autores mostram , contudo, que não há [...]	DI
Baugh propõe as bases para uma teoria da econolingüística [...]	
Baugh argumenta que as categorias sociais comumente utilizadas[...]	DI
[...]Baugh propõe que sejam procuradas [.]	DI
(DUARTE, 1998)	
[...]Dias revê as locuções prepositivas[...] Lobato discute advérbios e sintagmas[...] Leitão focaliza [...] o processo [...]	DI
Oliveira focaliza atos de fala diretivos em cartas empresariais [...]	DI
Pacheco também discute a questão ortográfica [...] alertando para a importância[...]	DI
(OLIVEIRA, 1988)	
É forçoso dizer, como bem realça o autor, que no "no caso [...]	DI
[...]o autor nos mostra o quão problemático[...]	DI
Assim é que discorre sobre a origem da palavra [...]	DI
Diz Couto que Coelho associou [...]	DI
O autor faz , ainda, referência a vários nomes [...]	DI
[...]o autor trata da formação[...]	DI
Pelo que nos diz Couto, dada a importância que se deve dar à [...]	DI
Afirma o autor que "... não só as crianças filhas de falantes de pidgins [...]".	DD
[...]Couto apresenta algumas rápidas informações[...] como a próprio autor diz , dar notícias.	DI
(RAJAGOPALAN, 1999)	
Ambas as autoras destacam a grande dispersão e heterogeneidade[...]	DI
Cavalcanti frisa o caráter [...]e assinala que "A L.A mostra faces diferentes em países diferentes e, como em outras	DD

área, isso se deve à maneira como a segmentação de conhecimento é politicamente decidida nas universidades “ (p. 207).	
Se por um lado, Kleiman se apressa[...] para acrescentar que “a discussão dessas relações é quase estéril quando se fundamenta em questões de ordem política”, por outro lado, 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” (116).	DI
É no contexto dessa discussão que a pergunta fina com a qual Celani termina seu artigo “[...] há lugar para reinos no domínio do saber?” adquire suma importância.	DI
Rampton argumenta em seguida que a LA deve desvencilhar-se da sua atitude subserviente em relação à Lingüística [...]	DI
[...] o autor adota com pano de fundo[...] e advoga uma postura abertamente crítica[...]	DI
Diz ele, “O uso da palavra ‘crítica’ é usada com a intenção de incluir uma concepção de criticismo [...]”.	DD
(PAIVA, 1999)	
Através da análise de trechos narrativos, a autora propõe novas perspectivas de análise do discurso, postulando a construção de um modelo que integra [...]	DI
Com base nos dados analisados, a autora fornece argumentos para a crença de que todo estudo lingüístico é necessariamente sociolingüístico[...]	DI
A autora defende a tese de que o texto narrativo não se restringe à transformação da experiência[...]	DI
[..] a autora mostra como a participação do ouvinte intervém no desenvolvimento de uma narrativa [...]	DI
O autor procura descrever as circunstâncias em que os reparos [...]	DI
[...] o autor demonstra que muitas das estratégias de interpretação empregadas estão relacionadas a experiência comunicativas compartilhadas pelos interlocutores [...]	DI
Os autores defendem a possibilidade de demonstração do grau de inter-relação [...]	DI
O autor mostra que a escolha entre as duas formas do pronome [...]	
A autora apresenta evidências de algumas línguas para defender[...]	DI
[...] a autora aponta especificidades funcionais do pronome resumitivo [...]	DI

As evidências trans-lingüísticas levam a autora a concluir que a correlação entre forma e significado é imprevisível [...]	DI
Os autores demonstram através de uma análise cuidadosa dos processos [...]	DI
A autora busca comprovar a hipótese de que a perda do subjuntivo no francês falado [...]	DI
(KLEIMAN, 1999)	
[...] a autora apresenta os fundamentos teóricos subjacentes ao uso do diário [...]	
[...]a autora relaciona o conceito de ação comunicativo de Habermas (1981) [...]	DI
[...] a autora destaca: a construção de um superdestinatário [...]	DI
[...] a autora expõe a teoria do funcionamento dos discursos [...]	DI
No capítulo final, a autora tece considerações sobre os resultados[...]	DI
[...] a autora aponta que as regularidades na construção de textos [...]	DI
Entretanto, ela argumenta que, ao levar em consideração [...], outras [...]	DI
(OSTERMANN, 1999)	
Neste artigo, os autores introduzem conceitos que passaram a ser utilizados por [...]	DI
Conforme o autor chama a atenção , as pistas de contextualização são internalizadas pelos falantes [...]	DI
O autor também ênfatiza o fato das convenções de contextualização [...]	DI
Deborah Tannen e Cynthia Wallat propõem uma diferenciação dos tipos de [...]	DI
As autoras sugerem que se use o conceito de <i>enquadre</i> [...]	DI
[.] as autoras demonstram a complexidade interativa das duas estruturas de conhecimento [...]	DI
[.] frederick Erickson e Jeffrey Shultz chamam a atenção dos pesquisadores para uma definição[...]	DI
[...]os autores abordam de forma integrativa as diversas teorias de análise de contexto propostas até então [...]	DI
Erickson e Shultz também apresentam uma proposta metodológica [...]	DI
(BERBER SARDINHA, 1999)	
[...]o autores expõem os pontos principais [..]	
Os autores mostram como questões pertinentes à	DI

lexicografia [...]	
Os autores se centram na descrição a partir de unidades abaixo do nível da oração [...]	DI
Nesta parte, os autores apresentam uma discussão a respeito da aplicação da abordagem [...]	DI
Os autores fazem um sumário das idéias principais e fazem sugestões de como podem se aprofundar em vários temas relativos ao conteúdo da obra.	DI
[...]no qual os autores declaram que o objetivo do volume é relatar aquilo que os autores [...]	
Os autores acertam ao afirmar que a investigação de aspectos discursivos [...]	DI
(GIMENEZ & FURTOSO, 2000)	
[...] Cunha e Santos apontam a necessidade[...] relatando a integração[...]	DI
[...]Schlatter relata igualmente a situação[...]	DI
[...] Santos aborda especificamente o caso[...]	DI
[...] Montenegro discorre sobre estudantes[...]	DI
[...] Santos trata de explicitar metodologia[...]	DI
[...] Montenegro relata as atividades desenvolvidas nos [...]	DI
[...] Zilles comenta o curso de conversação[...]	DI
[...] o autor estabelece os direitos [...]	DI
(BORGES NETO, 2000)	
Brito pretende: “ apresentar um guia de leitura da produção em Sintaxe Generativa” (p.9). “elaborar um balanço...e divulgar [...]” (p.10).	DD
[...] Brito resume os temas dominantes em cada período[...]	DI
[...] Brito parte de uma exposição [...] mostra como ele foi tratado[...]	DI
[...] a autora crê ser possível concluir[...]	DI
[...] a autora considera que os sindicalistas têm contribuído [...]	
(MOURA, 2000)	
Aí o autor confronta duas posições opostas sobre a natureza do sentido[...]	DI
Kleiber argumenta que essa oposição lhe parece supérflua [...]	DI
[...]Kleiber argumenta , entre outras coisa, que esse [...]	DI
Kleiber não nega que certas derivações ao serem produzidas [...]	

Kleiber põe em questão essa consideração da polissemia [...]	DI
No capítulo 3, o autor introduz uma questão[...]	DI
Nesse capítulo, Kleiber apresenta e discute a teoria[...]	DI
Todavia, Kleiber critica a idéia, que ele atribui a Cruse, de que uma [...]	DI
Isso parece indicar que Kleiber não admite a natureza [...]ele admite que se trata de[...]	DI
Nunberg define uma relação de relevância[.]	DI
Kleiber é sensível a essa condição pragmática e, na solução que propõe para [...]	DI
Ele discute o caso [...]	DI
Kleiber observa que há uma relação de relevância[...]	
[...] Kleiber pretende mostrar que[...]	DI
Assim, Kleiber chama a atenção para o [...]	DI
No capítulo 5, Kleiber aprofunda seu debate com Nunberg e esclarece sua [...]	DI
Várias análises postulam que há uma mudança [...]	DI
Kleiber apresenta várias objeções a essa[...]	DI
Kleiber advoga então que não há [...]	DI
Ele propõe um princípio que denomina[.]	DI
Kleiber amplia seu princípio de metonímia [...]	DI
Kleiber, de fato, parece indicar que a polissemia [...]	DI
No capítulo, o autor aborda a teoria das zonas ativas [...]	DI
Kleiber argumenta que essa postulação de mudança de tipo semântico colide com o uso da [...]	
[..]é frisar que Kleibr advoga uma análise[...]	DI
(MADEIRA, 2000)	
Bizzocchi demonstra em seu livro que a história [...]	DI
[...] o autor procura elaborar um modelo complexo [...]	DI
[...]Bizzocchi introduz novos conceitos[...]	DI
Também redefine outros conceitos[.] estabelecendo-se em bases formais[...]	DI
chegando a um quadro[...]	
Bizzocchi fala na ideologia do léxico[...]	DI
O autor mostra , portanto, como o mesmo modelo[...]	DI
[...] como demonstra o próprio autor, ao fazer uma crítica bastante pertinente das insuficiências dos modelos em uso atualmente.	
Ele demonstra que o francês [...] Faz também algumas inferências[....]	DI
Aldo Bizzocchi apresenta-nos , assim, uma visão [...]	DI
(BORGES, 2000)	
[..] a autora assinala os princípios[...]	

[...] a autora estabelece uma distinção entre [...], mostrando que este [...]	DI
A autora trata ainda do acento do português[...]	DI
Como assegura a autora, essas [...]	DI
Ela elucida o formalismo pertinente à descrição[...]	DI
[...] a autora sugere alguns tópicos [...]	DI
Conforme salienta a autora, essas [...]	DI
(MATEUS, 2000) Nesta resenha não encontramos verbos usados para relatar a voz do autor resenhado, apenas da organizadora do prefácio.	
(GONÇALVES, 2000)	
No capítulo 1, a autor apresenta os objetivos básicos de uma Teoria Morfológica, danço ênfase à criação de novas unidades [...]	DI
Concluindo que esse campo de investigações“tem tido dias de glória morfológica no Estruturalismo, Rocha discute o tratamento dado[...],mostrando os pontos[...]	DI
[...] o autor justifica a orientação gerativista assumida[...]	DI
Por isso, ao apresentar e discutir conceitos[...]	DI
Em particular, discute a confusão entre os planos [...]	DI
Dessa maneira, o autor discute o <i>status</i> [...] questionando severamente[...]	DI
Após discorrer sobre a relatividade[...],o autor procura demonstrar como podem ser descritas as entradas lexicais do português.	DI
[...] o autor advoga a necessidade de distinguir as condições [...]	DI
[...] Rocha faz uma análise[...] propondo uma classificação criteriosa [...]	
O autor mostra que derivação sufixal[...]	DI
Fixando a distinção [...] Rocha assinala o que se estende[...]	DI
Estabelecendo uma tipologia para os sufixos[...] o autor revisita os conceitos[...]	DI
Apesar de tecer comentários, [...] o autor não discute a competição[...]	DI
[...] o autor aborda as características[...]	DI
Nesse particular, discute problemas[...]	DI
A fim de demarcar fronteiras[...] o autor propõe que[...]	DI
[...] o autor propõe que a [...]e, por isso, define flexão[...]	DI
[...]Rocha conclui que português[...]	DI
[...] Rocha observa que essa categoria[...]	DI
Por isso, assinala as diferenças[...]mostrando que [...]	DI

Rocha conclui que o gênero é um[...]	DI
Dessa forma, reitera o ponto de vista de[...]	DI
Examinando o [...] Rocha conclui que[...]	DI
(KATO, 2000)	
[...] a autora privilegia os dois níveis de interface [...] mostrando versatilidade[...]	DI
Z propõe , então, um nível a que[...]	DI
Z sustenta que <i>tópico</i> e <i>foco</i> nunca podem ser o mesmo [...]	DI
[...] que Z distingue <i>foco</i> de <i>foco construtivo</i> e junta [...]	DI
A autora começa afirmando que as línguas recorrem [...]	DI
Essencialmente, a autora mostra que essas propostas não se sustentam quando se quer analisar tanto línguas germânicas quanto línguas românicas.	
[...] a autora analisa a variação encontrada entre as línguas [...]	DI
Z assume com Kayne (1994) que todas as línguas [...] e assume , com [...]	DI
Z propõe que a regra de acentuação nuclear é modular [...]	DI
Z mostra a seguir que nas línguas[...]	DI
Contudo, Z mostra que tal padrão é possível quando o foco [...]	DI
Depois de apresentar sua teoria sobre o prosódia e foco, a autora faz uma revisão crítica de trabalhos [...], refina os princípios formulados durante sua exposição e tece considerações teóricas [...]	DI
[...]Z postula que elas decorrem do fato de que o caso nominativo [...]	DI
[...] Z propõe que o espanhol deriva[...]	DI

(RAJAGAPOLAN, 2002)	
Os autores apresentam uma discussão bastante esclarecedora [...], mostrando que as atitudes manifestadas nada têm a ver com fatores [...]	DI
Discutem também o mito da pureza, os mais diversos preconceitos que existem no imaginário [...]	DI
[...] Marcos não poupa ironia em condenar a arrogância [...]	DI
O autor discute a repercussão do projeto lei [...] Chama a atenção em especial para as dificuldades que os lingüistas [...]	
[...] José Luiz Fiorin tece considerações interessantes sobre o projeto de lei em discussão.	DI
[...] o autor destaca a urgência de focar a questão do déficit educacional que assombra o país, pleiteando a tomada de	DI

medidas concretas [...]	
A autora critica o projeto de lei por não levar em conta uma série de fatos da realidade lingüística [...]	DI
“Por tantos equívocos”, conclui a autora, “só nos resta lamentar que algumas pessoas [...]”.	DD
Intitulado “A questão dos estrangeirismos”, o texto, conforme o próprio autor nos diz , foi confeccionado a partir de trechos de outros textos [...]	DI
O autor consegue apresentar um ponto de vista bastante sóbrio [...]	DI
Diz o autor: “Em primeiro lugar, diria que se trata de uma causa simpática - para mim, pelo menos [...] (p. 168)”.	DD
(OLIVEIRA, 2002)	
Ilari não constrói uma teoria dos fenômenos semânticos, mas apresenta uma série de “formatos de exercícios” que buscam valorizar a conhecimento epilingüístico dos alunos, que exploram “operações que realizamos a tempo todo, sem nos preocuparmos em teorizar, quando usamos a língua no dia-a-dia” (p.11).	DI
Nela Ilari explicita suas pretensões com o livro e conclui afirmando que espera que ele “possa ajudar seus leitores na construção de uma prática pedagógica mais criativa e gratificante.”	DI
[...] o autor está discutindo , a partir da análise da sentença [...]	DI
Ao falar sobre o escopo, uma noção central na semântica, o autor indica ao leitor o capítulo sobre ambigüidade.	DI
Na “Explicação prévia” o autor reconhece que os professores “alteraram substancialmente sua prática pedagógica, tornando-a mais gratificante” após terem “ <i>assimilado um mínimo de teoria e algumas orientações de aplicação</i> ”.	DI
[...] o autor propõe no exercício [...]	DI

ANEXO 3

Quadro 1 – Lista dos verbos introdutores de DI com mais de 3 ocorrências

VERBOS INTRODUTORES DE DI	OCORRÊNCIA
Propor	17
Mostrar	16
Apresentar	15
Discutir	13
Argumentar	8
Concluir	8
Observar	8
Demonstrar	7
Abordar	7
Sugerir	6
Considerar	5
Chamar a atenção	5
Afirmar	5
Advogar	4
Apontar	4
Destacar	4
Criticar	4
Tecer considerações	4
Estabelecer	4
Total geral:	144

Quadro 2: Verbos introdutores de DI com 3 e 2 ocorrências

VERBOS INTRODUTORES DE DI	OCORRÊNCIA
Analisar	3
Assinalar	3
Postular	3
Salientar	3
Focalizar	3
Introduzir	3
Lançar a hipótese	3
Retomar	3
Tratar	3
Acrescentar	2
Admitir	2
Assumir	2
Declarar	2
Defender a tese/possibilidade	2
Definir	2
Expor	2

Relatar	2
Indicar	2
Enfatizar	2
Total geral:	47

Quadro 3: Lista de verbos introdutores de DI com apenas 1 ocorrência

VERBOS INTRODUTORES DE DI	OCORRÊNCIA	VERBOS INTRODUTORES DE DI	OCORRÊNCIA
Alertar	1	Fazer referência	1
Ampliar	1	Fazer revisão crítica	1
Aprofundar	1	Justificar	1
Assegurar	1	Realçar	1
Avançar na questão	1	Resumir	1
Buscar comprovar a hipótese	1	Revisitar	1
Centrar	1	Reiterar	1
Comentar	1	Relacionar	1
Condenar	1	Rever	1
Confessar	1	Levantar uma série de questões	1
Confronta	1	Mencionar	1
Convidar	1	Negar	1
Crer	1	Notar	1
Denominar	1	Traçar a história	1
Descrever (Procura)	1	Parte de uma exposição	1
Discorrer	1	Perguntar	1
Distinguir	1	Fornecer argumentos	1
Elucidar	1	Privilegiar	1
Esclarecer	1	Reconhecer	1
Examinar	1	Trazer a imagem	1
Fazer questão de nos lembrar	1	Sintetizar	1
Fazer sumário	1	Sustentar	1
Falar	1	Total geral:	46

Quadro 4: Lista de verbos introdutores de DD

DISCURSO INDIRETO	OCORRÊNCIA
Dizer	2
Concluir	2
Assinalar	1
Afirmar	1
Pretender	1
Terminar seu artigo	1
Total geral:	8