

Pontos e pespontos: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica

Points and backstitching: weaving the authorial-writing in the academic review

Poliana Coutinho Campos da Silveira *

Ricardo Ferreira de Sousa **

Joelma Pereira Cruz dos Santos ***

RESUMO: A presente pesquisa refere-se aos estudos da linguagem no campo da Linguística Aplicada com uma abordagem dialógica sociointeracionista. O objetivo deste artigo é analisar as marcas de autoria presentes na produção do gênero resenha do estudante universitário, além de identificar os operadores linguístico-discursivos mobilizados na construção desse gênero. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa-interpretativista de natureza aplicada e explicativa. Para o estudo em questão, usamos como amostra a resenha de um estudante ingressante no Ensino Superior. Os dados analisados foram extraídos do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora”, aplicado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2021. Assim, após a análise dos dados, verificamos que a autoria foi demarcada por elementos linguístico-discursivos como a paráfrase, a repetição, os modalizadores discursivos e os operadores argumentativos, utilizando-se da responsividade, quando os estudantes se posicionaram diante da obra.

PALAVRAS-CHAVE: autoria; escrita; resenha.

ABSTRACT: This research refers to language studies in the field of Applied Linguistics with a socio-interactionist dialogic approach. The objective of this article is to analyze the authorship marks present in the production of the genre review by university students, in addition to identifying the linguistic-discursive operators mobilized in the construction of this genre. In this sense, it is qualitative-interpretative field research of an applied and explanatory nature. For the study in question, we used as a sample the review of a student entering Higher Education. The data analyzed were extracted from the extension course “Textual production at university: rewriting as a potentializing instrument in the development of writing skills”, applied at the

* Professora na Secretaria Municipal de Educação de Palmas, Tocantins (SEMED-TO), mestra em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), polianacamphos@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3700-864X>.

** Professor Substituto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), bolsista CAPES, ricardof@uft.edu.br, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3801-0792>.

*** Professora na Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), mestra em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), joelmacruz.prof@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9922-268X>.

Federal University of Tocantins (UFT), in 2021. Thus, after analyzing the data, we verified that authorship was demarcated by linguistic-discursive elements such as paraphrase, repetition, discursive modalizers and argumentative operators, using responsiveness, when the students positioned themselves in front of the work.

KEYWORDS: authorship; writing; review.

1 Palavras iniciais

O título deste artigo, “Pontos e pespontos: tecendo a escrita-autoral na resenha acadêmica”, parte da concepção dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Segundo essa abordagem, o discurso do outro é ressignificado, pois, ao escrever, incorporamos elementos do dizer anterior e os entrelaçamos com o nosso próprio dizer. Assim, o posicionamento do autor é o que define a quem “pertence” o enunciado, evidenciando a natureza interativa e constitutiva da escrita acadêmica.

“Pontos e pespontos” são utilizados de forma analógica para ilustrar o processo de costura. A palavra “ponto”, independentemente do tipo ou técnica utilizada, remete à união de tecidos, enquanto o “pesponto” se torna visível nas peças de roupa, evidenciando a costura finalizada. O que se deseja destacar é o modo como o pesponto aparece ao avesso: antes de concluir o processo de costura, as linhas são entrelaçadas, mas, na parte superior do tecido, a linha segue de maneira reta e sem desvios.

Assim é a nossa escrita, não podemos esperar uma primeira produção com um total de zero desvios da norma padrão ou do conteúdo temático, por exemplo. É necessária a escrita e reescrita que, em certo momento, pode até parecer desordenada, mas depois deverá fazer sentido de unidade, coerência, com um projeto evidenciado na constituição.

Dentro desse contexto, a pesquisa tem como *corpus* uma resenha acadêmica produzida no curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora”, aplicado na Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional. Faz-se necessário entender que a análise de textos não se limita a aspectos linguísticos, devendo ser conduzida de maneira padronizada e

sistematizada, levando em consideração o contexto social e as práticas de letramento distintas dos sujeitos envolvidos (Street, 2014; Batista-Santos, 2017).

Nesse viés, o objetivo deste artigo é analisar as marcas de autoria presentes na produção do gênero resenha do estudante universitário, além de identificar os operadores linguístico-discursivos mobilizados na construção desse gênero. Desse modo, no estudo em questão, usamos como amostra de análise e discussão a resenha de um estudante ingressante no Ensino Superior. Para orientar nossas discussões, propomos as seguintes questões de pesquisa: 1) De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica contribui para o desenvolvimento da escrita autoral no contexto da universidade? 2) Quais marcas linguísticas são utilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria do resenhista?

Para responder a essas perguntas, embasamo-nos na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2003, 2011 e 2013), na perspectiva sociointeracionista da linguagem, preconizada por Bronckart (2009), no modelo didático, conforme Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) e na linguística textual, de acordo com Antunes (2010) e Koch (2000).

Este estudo justifica-se a partir da dificuldade que alguns universitários possuem na produção de gêneros acadêmicos ao ingressarem na academia. Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido a partir da perspectiva de um ensino que considera as práticas sociais refletidas no ambiente acadêmico, reconhecendo os sujeitos sociais como indivíduos em processo de constituição.

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

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa adota uma abordagem documental, tendo como base a análise da produção de uma resenha (Denzin; Lincoln, 2006). A pesquisa ocorreu de forma *on-line* por meio da

plataforma *Google Meet*, com encontros às quintas-feiras, destinados à seleção teórica, à ministração das aulas, à escrita e à abordagem social temática. Os encontros foram realizados no período das 14h às 16h, nos dias 13 e 16 de dezembro de 2021. Como critério de seleção, dentre as diversas resenhas produzidas, optou-se pelo texto que apresentou maior complexidade, diversidade de elementos, autoria e estilo, além de possibilitar diversas interpretações.

A partir desta introdução, o artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a noção de gêneros do discurso, vinculados às esferas de atividades humanas. Nas três seções subsequentes, discutimos o gênero resenha acadêmica, a autoria em produções escritas e a função dos verbos de dizer em produções acadêmicas. Em seguida, são desenvolvidas as análises e discussões, com base na teoria apresentada. Por fim, são tecidas as considerações finais, seguidas pela apresentação das referências.

2 Os gêneros do discurso e as esferas de atividades humanas

A temática dos gêneros discursivos não é recente. Já era discutida pelos filósofos Platão e Aristóteles, sendo que Platão preconizava a poética enquanto Aristóteles preconizava a retórica. Na contemporaneidade, a linguística passou a focar em outros aspectos, sobretudo os de natureza discursiva.

Nesse sentido, a perspectiva adotada nesta seção se embasa na concepção dialógica da linguagem, de Bakhtin, segundo a qual a linguagem é inerente às atuações que o homem exerce no mundo. As intenções de um falante se materializam nos enunciados, no desejo de se expressar. Os sentidos dos enunciados são unidos tanto por elementos verbais quanto extraverbais e, nesse processo, o dito sempre é acompanhado daquilo que ainda não foi dito (Bakhtin, 2003).

Com isso, entende-se que os diferentes campos onde o homem exerce sua influência, e o tempo em que essas ações ocorrem, geram diversos gêneros com suas respectivas particularidades, sendo vinculadas às suas finalidades, por exemplo, religiosas. Além do mais, os gêneros não se reduzem a formas já existentes, uma vez que se inovam por meio das experiências trocadas entre os sujeitos.

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

Para Bakhtin (2003, p. 279):

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

Dessa maneira, esses três elementos são intrínsecos aos gêneros: o *conteúdo temático*, o *estilo verbal* e a *construção composicional*. A partir de agora, explicaremos cada um deles.

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

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

Por *construção composicional* entende-se que “é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Por exemplo, sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo num espaço e numa relação de interlocução” (Fiorin, 2020, p. 69). Esse elemento representa um aspecto amplo sobre a constituição do gênero. “É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da

data em que foram redigidas e o nome de quem as envia e da pessoa para quem se escreve” (Fiorin, 2020, p. 69).

Depois de apresentar brevemente as noções que constituem os gêneros do discurso, na próxima seção discutiremos o gênero resenha, considerando as suas dimensões.

2.1 O gênero resenha acadêmica

O gênero discursivo resenha “é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 27). Assim, é importante ressaltar que a primeira aproximação à resenha costuma ser um exercício mais didático do que, efetivamente, uma análise aprofundada da produção intelectual em determinada área do conhecimento, tendo em vista a possível condição incipiente dos estudantes. Geralmente, requerem a produção com base em um livro ou filme referente à disciplina que estão ministrando. Todavia, também pode ser relativa a uma exposição de pintura, CD de música ou *software* de computador (Motta-Roth; Hendges, 2010).

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

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

Conforme aponta Motta-Roth e Hendges (2010, p. 28), “[...] para os alunos de letras, saber resenhar livros talvez seja uma habilidade fundamental”. A

resenha possibilita o desenvolvimento de competências que poderão auxiliar no processo de escrita, pois permite maior fluidez na organização das ideias.

As autoras Motta-Roth e Hendges (2010) e Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004), embora apresentem divergências terminológicas em suas abordagens teóricas, defendem que a produção do gênero resenha possui algumas características, a saber: i) *referencial da obra* - momento que o resenhista informa o título da obra a ser resenhada, o autor, a edição, a editora, a cidade e o ano de publicação; ii) *credenciais do(a) autor(a)* - espaço em que se discorre acerca da formação de quem escreveu o livro e também sobre seu percurso e atuação profissional; iii) *apresentação da obra* - informar o tópico geral do livro, definir o público-alvo, dar referências sobre o autor, situar o leitor sobre o assunto/conteúdo pertencente ao livro, fazer generalizações e/ou inserir o livro na disciplina; iv) *descrição da obra* - significa que o resenhista deve dar uma visão geral da organização do livro, estabelecer o tópico de cada capítulo e citar material extratextual; v) *avaliação de parte da obra e (não) recomendação da obra* - nesta etapa, geralmente o escritor realça pontos específicos, de modo a desqualificar/recomendar o livro ou recomendar o livro apesar das falhas indicadas. É a parte da resenha na qual o resenhista emite a sua sentença, após ter lido e analisado o livro. A obra pode ser indicada sem nenhuma ressalva aos leitores ou pode ser recomendada apesar de conter algumas lacunas.

Em relação à linguagem utilizada, Abreu-Tardelli, Lousada e Machado (2004) nos esclarecem que, embora os escritores utilizem a terceira pessoa do singular, são capazes de manifestarem sua opinião, “isso garante mais veracidade ao que está sendo dito, pois não parece que é uma opinião de um resenhista, mas uma característica da própria obra”. As autoras chamam a atenção para a necessidade de agir com urbanidade na produção deste gênero. É permitido julgar a obra e fazer indicações, mas é “importante seguir algumas regras de polidez, para evitar agredir o autor da obra resenhada” (Abreu-Tardelli, Lousada e Machado, 2004, p. 116).

Na seção a seguir, abordaremos a concepção de autoria, uma vez que é materializada no gênero discursivo.

2.2 A autoria em produções escritas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao produzir uma resenha acadêmica, as impressões sobre o que foi lido no texto fonte serão registradas no processo de retextualização, processo pelo qual

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

ocorre a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, da mesma modalidade ou não, de modo que se preserve o sentido original. No caso do gênero em questão, resenha, é necessário levar em consideração as suas características composicionais e as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT NBR 6028 (2023, p. 2-3), realizando as citações da forma correta, de forma a não fazer uso do plágio.

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

2.3 O uso dos 'verbos de dizer' em resenhas acadêmicas

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

Conforme as autoras, o emprego dos verbos de citação contribui para a formação da revisão teórica de um trabalho científico, são eles: *citação condicional*, *citação indireta* e *citação direta*. Vejamos o excerto:

Citação Condicional

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

Citação indireta

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

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

Citação direta

Dodson (1975) apresenta/argumenta/postula/defende/afirma/cita que...

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

(Motta-Roth; Hendges, 2004, p. 60, grifos das autoras).

As autoras, em conformidade com Thomas & Hawes (1994), afirmam que esses verbos, seguindo alguns parâmetros, são *verbos de atividade experimental*, *verbos de atividade discursiva* e *verbos de atividade cognitiva*, conforme observamos a seguir:

Quadro 1 – Verbos de citação

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

Fonte: (Thomas & Hawes (1994) *apud* Motta-Roth; Hendges, 2004, grifos nossos).

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

3 Análise e discussão dos dados: o lugar de inscrição do sujeito em seu dizer

Esta seção tem como objetivo apresentar as análises e resultados da pesquisa. Para tanto, iniciamos com os aspectos que compreendem o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Em seguida, analisamos as marcas de autoria de uma resenha produzida por um acadêmico participante do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora”, aplicado na Universidade Federal do Tocantins/Campus Porto Nacional, em 2021.

3.1 Análise do conteúdo temático, estilo e construção composicional da Resenha

Como explicado, este é o primeiro momento da análise da resenha, que teve como objeto resenhado o livro intitulado “A palavra e a sentença: estudo introdutório”, obra escrita por Ronaldo de Oliveira Batista (2011). Considerando a dimensão escrita da resenha optamos por disponibilizá-lo por meio de link² para leitura. Nesse sentido, no interior das análises constam excertos da resenha.

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

No decorrer da obra, demonstra os seus *sistemas complexos, elementos sonoros e de signos*, como a *linguagem é primordialmente constituída*, como se relaciona com a criação e o melhoramento, sua interpretação e

² Resenha extraída do banco de dados do curso de extensão “Produção textual na universidade: a reescrita como instrumento potencializador no desenvolvimento da competência escritora” (2021). Link:

https://drive.google.com/file/d/19t3xMC9XxW57MhXglhlSxoA_kXO6ajUz/view?usp=sharing

desenvolvimento na relação entre a fala, estrutura e som (Linhas 3, 4, 5, 6, 7).

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

Alguns traços (a partir da linha 8) indicam que o estudante assimilou a proposta de produção. Durante a maior parte do texto, verificamos a existência de diversas paráfrases, ou seja, o resenhista explica com suas palavras aquilo que está contido no texto fonte. Além disso, há elementos que imprimem o posicionamento de quem escreve por meio de comentários avaliativos. Isso pode ser exemplificado por meio do fragmento a seguir:

Diante disso, cabe ao leitor o esforço de aprofundar o conhecimento partindo das leituras sugeridas pelo autor, pois o conteúdo apresentado pode ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia (linhas 83-86).

Em relação ao *estilo*, notamos que das linhas 8 a 14, há o procedimento coesivo de conexão por associação, em que contém várias palavras e/ou conjunto de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, a saber: “*órgãos*”, “*aparelho fonador*”, “*língua*”, “*linguagem*”, “*comunicação*”, “*falante*”, “*sons*”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na próxima seção, faremos a análise dos elementos que indicam autoria na amostra selecionada.

3.2 Marcas de autoria na Resenha

Nesta seção, investigamos de que maneira a autoria se manifesta nas resenhas acadêmicas por meio de alguns elementos, como: os *operadores argumentativos* (Koch, 2000), os *operadores organizacionais* (Marcuschi, 2008), o *emprego de verbos* (Abreu-Tardelli; Lousada; Machado; 2004; Motta-Roth; Hendges; 2004), os *modalizadores discursivos* (Bronckart, 2009) e os *modos de citação do discurso alheio*: diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores (Bakhtin, 2011; Abreu-Tardelli; Lousada; Machado; 2004).

Iniciamos com a análise do *operador argumentativo “portanto”*. Vejamos:

O ser humano tem a capacidade de produzir diferentes manifestações de sons e gestos que possibilitam a comunicação, analisada no nível fonético-fonológico, morfológico e sintático. Portanto, é necessário compreender a língua portuguesa brasileira com seus sistemas complexos... (Linhas 13-16).

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

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

O emprego de “*portanto*” também se revela em:

Já na seção três, apresenta as classes de palavras, classificadas em abertas (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e numerais). Ocorrem das combinações realizadas, da evolução e do dinamismo da língua, que proporciona o aparecimento de novas palavras, portanto, ilimitadas... (Linhas 72-75).

Assim como no excerto anterior, o uso do operador “*portanto*” indica uma ideia conclusiva. Com o uso dessa conjunção, o resenhista relaciona ideias e demonstra compreender aspectos importantes do texto-base que vão além do uso da conjunção.

Outro elemento que contribui para a coesão do texto é o termo “*todos*”, expresso no parágrafo:

Visando a compreensão da formação das palavras, é feita uma explicação das unidades integrantes desse processo, tais como: lexema, vocábulo, gramema e afixos. Todos esses elementos estão interligados e obedecem a regras gramaticais para formar palavras e colocá-las na sentença de maneira coerente (Linhas 22-25).

Esse operador atua no sentido de uma afirmativa universal. Dessa forma, o elemento “*todos*” faz uma retomada aos elementos sem exceção. Logo após, explica o que há de comum entre eles.

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

Temos também os operadores argumentativos “*além dessa (além disso)*” e “*ou seja*”. Vejamos:

Com base nessas propostas, surgiu a definição de que para a língua portuguesa, seria a menor unidade, que de forma isolada ou interligada, produz sentido, podendo ocupar várias posições em uma mesma sentença. Além dessa abordagem, tem a propositura de Câmara Jr, defendendo que são formas livres e formas dependentes, ou seja, estruturas que têm sentido isoladamente e as que dependem de outras unidades para constituir um significado (Linhas 29-33).

O emprego de “*além dessa*” introduz mais um argumento que se direciona para a mesma conclusão do enunciado inteiro. O primeiro enunciado apresenta algumas conceituações para a palavra. Desse modo, o operador “*além dessa*” mobiliza mais uma definição proveniente de Câmara Jr.

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

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

Em seguida, notamos o operador argumentativo “*porque*”: “*Isso porque, dentre os componentes curriculares presentes na matriz curricular do curso, temos “Morfologia do Português”, que trabalha os elementos pontuados nesta publicação*” (Linhas 82-84). A conjunção “*porque*” traz a ideia de explicação, ou seja, o resenhista demonstra uma compreensão mais analítica do texto lido. O

resenhista, ainda, argumenta coesivamente que embora a obra seja voltada para noções iniciais, é significativa para os professores que no momento são estudantes da disciplina de Morfologia do Português, que aborda assuntos presentes no livro. Em muitas produções, o movimento e o direcionamento argumentativo da escrita se evidenciam por intermédio de conectivos (conjunções) que exprimem relações de oposição, explicação, causa, concordância etc.

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

Sobre os *modalizadores discursivos*, importa dizermos que eles possibilitam ao locutor a emissão de julgamentos e produção de argumentos que avaliam e validam determinado ato de fala. Dessa forma, como estamos investigando as marcas da autoria em resenhas acadêmicas, os estudos das modalizações são fundamentais no processo de demarcar autoria. Para um melhor entendimento, dividimos os modalizadores de acordo com as classificações formuladas por Bronckart (2009): (i) *modalizações lógicas*, (ii) *modalizações deônticas*, (iii) *modalizações apreciativas* e (iv) *modalizações pragmáticas*.

Nesse contexto, as *modalizações lógicas* envolvem avaliações baseadas em critérios objetivos e definidos de acordo com a verdade dos fatos. As *modalizações deônticas* estão relacionadas a valores e regras sociais, destacando aspectos de direito e obrigação. As *modalizações apreciativas* refletem julgamentos subjetivos sobre algo ser bom ou ruim, conforme a visão do avaliador. Já as *modalizações pragmáticas* esclarecem a responsabilidade de um agente em relação às suas ações, atribuindo intenções e capacidades a ele (Bronckart, 2009).

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

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

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

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

No fragmento: “*Estas flexões podem ocorrer de caráter obrigatório, nominal e verbal*” (Linha 58), temos outro caso de modalização deôntica, uma vez que há uma certa permissividade, elencando de que maneira as flexões acontecem. O mesmo ocorre nas linhas 59 e 79, sucessivamente, vejamos:

Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras pode ocorrer...” (Linha 59). “Diante disso, cabe ao leitor o esforço de aprofundar o conhecimento partindo das leituras sugeridas pelo autor, pois o conteúdo apresentado pode ser insuficiente para um discente que esteja tendo o primeiro contato com a morfologia (Linha 79).

Em: “*tem a capacidade de*” (Linha 13), observamos a presença de uma modalização direcionada para a visão de uma competência. Ao introduzir o

parágrafo afirmando que “o ser humano tem a capacidade de produzir diferentes manifestações...”, o resenhista atribui o seu juízo de valor, indicando habilidade. Logo, esse é um modalizador lógico.

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

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

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

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

Em: “*principalmente sobre as unidades compositoras da palavra, que por serem complexas...*” (Linha 77-78), temos o modalizador apreciativo “*principalmente*” que, por sua vez, enfatiza as “*unidades compositoras da palavra*”. Também há entendimento de prioridade no uso do modalizador

“maior”, em: “*requer atenção maior*” (Linha 78). Ao analisarmos o trecho em sua integridade, percebemos que há uma certa intensidade atribuída à “atenção”.

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

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

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

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

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

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

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

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

Em relação aos *modos de citação do discurso alheio*, constatamos a predominância do uso do discurso indireto, com diversas formas de referência ao autor do texto resenhado e a outros autores. Observamos, ainda, trechos do texto nos quais o resenhista delimita o discurso do autor da obra de forma indireta, uma vez que não verificamos nenhum indício relativo ao discurso direto. Isso não significa que o autor não tenha se posicionado diante das ideias enunciadas no texto fonte.

Dentre muitos momentos que indicam o discurso do autor selecionamos os seguintes:

No decorrer da obra, demonstra os seus sistemas complexos... (Linhas 3-4); Segundo o autor, é indispensável entender que a língua é vista como resultado de permanentes... (Linhas 19-20); Além dessa abordagem, tem a propositura de Câmara Jr, defendendo que são formas livres e formas dependentes... (Linhas 35-36); Na sequência, o autor faz um breve panorama sobre: a estrutura morfológica da língua portuguesa... (Linhas 51-52); Dando continuidade, o autor destaca que o processo de formação de palavras... (Linha 65); O autor finaliza este capítulo, expondo os processos ocorridos a partir de transformações socioculturais (Linhas 68-70).

Dessa forma, é possível notar que o resenhista não se apropria indevidamente do discurso alheio, haja vista que ele utiliza estratégias que permitem ao leitor diferenciar aquilo que é dito pelo autor do texto-base e aquilo que é dito pelo escritor da resenha. Por diversas vezes, notamos que o resenhista utiliza termos como “segundo o autor” e “o autor”.

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

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

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

Por fim, por meio dos operadores argumentativos, organizacionais e expressões ou palavras do campo semântico, possibilita o processo de sumarização e o processo avaliativo.

4 Considerações finais

O processo de autoria é representado em todas as esferas da educação, contudo, nos delimitamos ao Ensino Superior (foco deste estudo). Ao

ingressarem na academia, muitos discentes não estão habituados à escrita científica e, por isso, julgar a sua escrita como correta ou incorreta não é a atitude mais indicada, mas, sim, apontar caminhos para que se propicie uma compreensão das ideias.

Intitular-se autor é se posicionar diante do texto lido e assumir a responsabilidade pelas ideias e argumentos apresentados, oferecendo uma interpretação ou análise própria. Ao se declarar autor, o escritor se coloca como interlocutor dentro de um contexto discursivo, podendo influenciar ou dialogar com produções e debates já existentes sobre o assunto. Nesse sentido, quem escreve deixa suas marcas e valores registrados.

Seguindo essa lógica, podemos afirmar que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que após a análise da resenha, notamos o percurso autoral do estudante em sua produção escrita. Ao analisar a resenha, constatamos que o participante é acompanhado por uma certa bagagem sociocultural e histórica, trazendo consigo conhecimentos adquiridos em outras etapas escolares que estão sendo ressignificadas no Ensino Superior.

Nesse viés, é por meio da responsividade que os estudantes ingressantes se constituem autores. Como visto em Bakhtin (2013), o nosso discurso é permeado por discursos alheios, mas as questões axiológicas determinarão a nossa marca. Na resenha analisada percebemos que há distinção entre os ditos pertencentes ao autor da obra e o que caracteriza impressões do participante. A autoria não se restringe àquilo que o escritor diz com suas próprias palavras, vai muito além, também diz respeito a como ele insere as palavras de outrem.

Na análise da resenha, verificamos que a paráfrase indica autoria. Resumir as ideias de cada seção com as próprias palavras e indicar a voz do autor é um indício do agir responsivo diante do texto. Além disso, o resenhista utilizou-se das modalizações para criticar, ao passo que foi capaz de manter a urbanidade durante a produção escrita.

Em relação aos operadores linguístico-discursivos, apesar de apresentar as características do gênero (com algumas lacunas), o texto pode ser considerado uma resenha acadêmica. Utiliza expressões como “surgiu”, “realiza-se”, “é feita” e “tem-se”, mas não deixa claro para o leitor a quem pertence aquela fala. No entanto, de forma geral, o resenhista cumpriu as intencionalidades do gênero

proposto. Realizou a devida sumarização dos capítulos e deixou evidente a sua opinião sobre o livro, da forma mais convencional, ao final do texto. Também observamos uma certa fluidez na linguagem.

Ademais, as perguntas de pesquisa “De que forma o gênero discursivo resenha acadêmica contribui para o desenvolvimento da escrita autoral no contexto da universidade?” e “Quais marcas linguísticas são mobilizadas na produção da resenha, a fim de representar a autoria dos resenhistas?”, também foram respondidas.

A resenha acadêmica contribui para o desenvolvimento da escrita autoral na universidade ao incentivar o aluno a refletir criticamente sobre o texto lido, a organizar suas ideias de forma clara e a argumentar com base em evidências. Já as marcas linguísticas mobilizadas na produção da resenha incluem situações específicas e finalidades da esfera acadêmica, o uso de modalizadores argumentativos, organizacionais e discursivos, o uso de verbos de dizer e modos de citação do discurso indireto. Todos esses elementos contribuíram para a demarcação da autoria do resenhista.

As etapas deste estudo, que envolveram desde a seleção teórica até a ministração das aulas e a produção escrita, seguiu uma abordagem social. Isso significa que não podemos aceitar qualquer texto, os gêneros discursivos seguem parâmetros e normas específicas. Além disso, nossos discursos são orientados por certos padrões; caso contrário, seria praticamente impossível nos comunicar, ser compreendidos e entender os outros.

Referências

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

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 2028: Informação e documentação — Resumo, resenha e revisão — Apresentação*. Rio de Janeiro, p. 162, 2023.

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

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

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

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. 1 ed. Parábola editorial, 2011.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. PUC-SP. 2017.

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

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020.

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

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

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

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

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

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

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

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 165 p.

SILVA, Bárbara Adriano da.; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Os níveis de responsividade que se estabelecem em um processo formativo docente. *International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília*, Brasília: Brasil, p. 19-21, 2015.

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

Artigo recebido em 09/11/2024 e aceito em 31/05/2025.