

A PRODUÇÃO DE RESENHA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Virgínia Lima-Silva - FALE/UFMG

1. INTRODUÇÃO

A produção de resenhas oferece ao estudante oportunidades de executar práticas discursivas que são requeridas a ele como membro da comunidade acadêmica. Esse domínio do gênero¹ refere-se tanto à leitura quanto à escrita, atividades através das quais o aluno, sendo um agente que participa da estruturação comunicativa acadêmica, formaliza o seu papel de aprendiz na universidade (BAZERMAN, 2006).

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

Pesquisas sobre a produção de gêneros acadêmicos demonstram a existência de dificuldades referentes à intertextualidade nas produções escritas dos

¹ Seguindo Marcuschi (2002), entendemos que os gêneros são definidos sócio-comunicativamente, ao passo que as sequências, mencionadas adiante, definem-se por suas propriedades linguísticas e constituem os gêneros.

discentes universitários e oferecem reflexões que ajudam a entender tais dificuldades. Todavia, faltam ainda investigações que tratem de maneira mais objetiva da intertextualidade e de suas relações com a argumentação e a função do gênero produzido, tendo em vista que a intertextualidade e a argumentação são capacidades essenciais na universidade (MACHADO, 2005).

Nesse contexto, é preciso lembrar que, no caso de estudantes de Letras, eles são/serão profissionais cujo objeto de trabalho consiste/consistirá essencialmente na escrita, utilizada para si próprio, para o ensino ou para divulgação em publicações de diversas naturezas (livros, periódicos, materiais didáticos, etc). Nos diferentes níveis de ensino, esse profissional formará outros futuros profissionais ou será referência para futuros leitores de suas publicações. Esses fatores reafirmam a importância da escrita para os estudantes mencionados. Contudo, de acordo com Araújo (2000), as escolas e universidades brasileiras têm dado pouca atenção à produção de gêneros acadêmicos. Os estudantes, segundo a autora, precisam de informação direcionada para a produção eficaz e para a circulação dos textos.

No presente trabalho, nosso objetivo é discutir sobre a escrita de resenhas no Ensino Superior, focalizando a intertextualidade, elemento de grande importância no gênero investigado, os modos de construção e os efeitos da mesma para a função da resenha. Para tanto, apresentamos na seção 2 os conceitos e principais características do gênero resenha. Na seção 3, analisamos o domínio em produzir resenhas demonstrado em uma produção textual de aluno da graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo essa produção representativa de um *corpus* coletado na Faculdade de Letras da referida instituição durante uma pesquisa de mestrado que realizamos sobre a escrita de resenhas no Ensino Superior (LIMA-SILVA, 2009). Por último, refletimos sobre as relações entre o conhecimento e o domínio do gênero resenha.

2. O GÊNERO RESENHA

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

As operações de ação estão relacionadas às representações do meio físico, dos participantes que interagem na situação comunicativa, da instituição onde o texto é produzido, dos objetivos e do conhecimento de mundo que pode de ser mobilizado para a produção textual. Quanto à situação de produção e mobilização de conteúdos, a leitura, interpretação e sumarização antecedem a produção da resenha, a qual apresenta as informações centrais do TF. Logo, resumir com eficácia um texto é condição essencial para resenhá-lo (MACHADO, 2003; 2005). Ao mobilizar operações de ação na produção de resenha, o produtor pode mobilizar conteúdos de outros textos, a fim de comparar e avaliar o TF.

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

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

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

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

Em relação às operações linguístico-discursivas, a elaboração da resenha engloba os mecanismos de textualização (conexão e segmentação das partes do texto, coesão nominal e verbal); os mecanismos enunciativos (de inserção de vozes); as modalizações e as escolhas lexicais. A coesão nominal ocorre na resenha pela repetição do nome completo do autor, de uma parte, pelo apagamento ou pela substituição ‘o autor’, ‘o pesquisador’, etc. A coesão se dá também no referente à obra, através da indicação do título do livro no início e da retomada como ‘a obra’, o ‘estudo’, etc. No tocante aos mecanismos enunciativos, a resenha é constituída por ideias do resenhador e a do autor do TF, que são distinguidas com a utilização de expressões do tipo ‘segundo x’, seguido de paráfrase ou citação direta; uso de aspas ou aspas para termos técnicos utilizados pelo autor(es) do texto(s) resenhado; discurso direto destacado por aspas; discurso indireto, introduzido por verbos como ‘diz que’, ‘sustenta que’, etc. Podem ser utilizadas também expressões do tipo ‘O livro apresenta...’, ‘O autor apresenta...’, etc. Os mecanismos enunciativos contribuem para a *coerência pragmática* da produção, conforme Bronckart (1999). Quanto aos mecanismos de textualização no gênero resenha, eles são caracterizados apenas superficialmente por Machado (2005).

Motta-Roth (2001) denomina as partes que constituem a resenha acadêmica de *movimentos retóricos*, estruturados em *subfunções*, que podem aparecer separada ou alternadamente. Para a autora, a resenha se organiza a partir dos seguintes movimentos retóricos e subfunções:

APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL: Informar a referência bibliográfica no topo da página; Informar o tema do livro; Definir o público-alvo; Fornecer informações sobre o autor; Inserir o livro na área; Apresentar uma avaliação geral e concisa.

DESCRIÇÃO: Descrever a organização geral do livro; Especificar o conteúdo de cada parte; Citar outros materiais.

AVALIAÇÃO DE PARTES: Avaliar partes específicas E/OU Criticar partes específicas do livro.

AVALIAÇÃO FINAL: Avaliar o livro de forma geral E/OU Criticar o livro de forma geral; Recomendar ou não do livro OU Recomendar o livro com restrições.

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

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

O sentido de um texto, e, portanto, da resenha, depende em parte da comunidade discursiva em que ela é produzida, isto é, da comunidade acadêmica. Nessa comunidade, o aluno-produtor da resenha ressignifica o TF. Espera-se que tal produtor busque convencer os leitores, atendendo às exigências do contexto em que o gênero é produzido.

3. O DOMÍNIO DA RESENHA

Neste artigo, analisamos uma produção elaborada a partir de uma proposta de escrita do gênero resenha, no contexto de uma pesquisa de mestrado sobre o referido gênero (LIMA-SILVA, 2009). A produção apresentada no presente trabalho é representativa de um total de vinte e oito (28) que constituíram o *corpus* de análise da pesquisa realizada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como mencionamos na Introdução. O TF utilizado como base para a escrita das resenhas foi o livro *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno (publicado pelas Edições Loyola, em 1998).

Como no exemplo a seguir, as produções analisadas em nossa pesquisa tendem a revelar, inicialmente, uma ambiguidade de autoria de ideias, presente na

maior parte do texto e/ou na construção do ponto de vista. Quando apresentada na maior parte do texto, a ambiguidade de autoria de ideias não deixa claro para o leitor os limites entre as informações do TF e as possíveis opiniões do produtor. Já a ambiguidade de autoria de ideias presente na construção da opinião consiste em retomar informações do TF como única fonte de argumentos, tornando essas informações opiniões próprias. Apresentamos um exemplo em que há ambiguidade de autoria das ideias em todo o texto, inclusive em um pretense ponto de vista:

Po1:

Pesquisa na Escola: o que é, como se faz (Marcos Bagno)

“Pesquisa na escola” é um livro que aborda a forma como é cobrada os trabalhos e pesquisas na escola. Marcos Bagno critica a forma como alguns professores ainda solicitam o trabalho. É dado um determinado tema e pede-se para ser entregue em uma data. E deixa isso por conta do aluno, sem ensinar os métodos de como pesquisar, em que fontes deve-se procurar. Pesquisa é uma palavra que veio do espanhol herdada do latim e significa ao pé da letra: “procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Por isso Bagno critica tanto a forma como os trabalhos são solicitados porque, de acordo com a origem da palavra, a ideia é que a busca seja feita com cuidado e profundidade. Não serve apenas para ser feita de uma forma superficial, para distribuir pontos do semestre, mas para que o aluno adquira conhecimento do tema solicitado.

Bagno dá um exemplo de pesquisa sobre vida e obra de Monteiro Lobato. Ele sugere, primeiramente, que haja um projeto para se iniciar a tarefa. Esse projeto permite que o aluno se organize e tenha em mente o que deve priorizar, como: título, objetivo, justificativa, metodologia, produto final, fontes de consulta e cronograma, por exemplo. Com o projeto já montado, busca-se o conteúdo da pesquisa, através de enciclopédias, internet, CD-ROM, em biografias, etc. Depois de finalizar o texto com as informações necessárias, é interessante aquilo não ficar apenas entre o professor e o aluno, mas inventar uma maneira interessante de se divulgar o texto. Dessa forma, o pesquisador ficaria mais interessado em fazer um trabalho bem feito, visto que não seria apenas para ele obter pontos em uma matéria, mas sim para que outras pessoas também aprendessem sobre o tema que ele está abordando em seu trabalho.

Bagno também fala sobre as variadas formas que a pesquisa pode ser realizada. Não só através desses trabalhos que já são pedidos normalmente na escola, mas sim fazer com que seja algo constante. Por exemplo: toda semana pedir para que os alunos tragam uma notícia de jornal ou revista que lhes pareceu interessante. A notícia pode ser lida e comentada através de um debate. Encorajá-los a falar sobre algo que gostaram ou não gostaram, deixar que eles exponham seu ponto de vista sem reprimir, para que eles se sintam à vontade e não fiquem inibidos. E pode soar esquisito, mas alguns professores reprimem alguns alunos, muitas vezes sendo grosseiros e não conseguindo entender a dúvida ou

comentário desses alunos. Esses, por sua vez, que já eram tímidos, passam a ter medo de se expor para o professor, principalmente diante dos colegas que podem fazer com que aquele momento seja extremamente traumático. Por isso, é papel do professor fazer com que isso não aconteça, para que o aluno consiga tirar suas dúvidas e falar a sua opinião sem medo de uma reação ruim ou de fazer com que aquela situação seja constrangedora.

Através desse livro do Marcos Bagno foi possível ver a importância real de uma pesquisa que, muito mais do que receber pontos e ser avaliado, o aluno irá adquirir mais conhecimento com relação ao tema estudado e poderá também passar isso adiante. Vai mostrar para o aluno também que pesquisa não é só para a sala de aula, mas para toda a sua vida, para coisas cotidianas, para seu desenvolvimento psicológico e intelectual, para aprender sobre as diferenças que existem no mundo e para ter uma noção de qual caminho será melhor para ele seguir.

Essa resenha apresenta ambiguidade de autoria das ideias e reelaboração de algumas informações contraditórias quanto ao sentido do TF, o que pode impedir o leitor de possuir uma noção real do que é defendido no texto-fonte através da leitura da resenha. Portanto, o objetivo do gênero em apresentar um TF não se efetiva na P01. O mesmo ocorre com a avaliação desse texto, que se apresenta no exemplo em questão apenas como uma tentativa mal sucedida. O produtor da P01 não consegue agir como membro da esfera acadêmica através da sua produção.

A P01 é constituída por sequências descritivas e sequências expositivas que em alguns momentos possuem coesão e contribuem para a coerência, como no parágrafo 2; e em outros momentos contêm informações de várias seções do TF que são justapostas, se referindo a diferentes objetos do discurso, sem uma clara relação semântica. Exemplo disso é o parágrafo 3: fala-se primeiramente da necessidade de pesquisa constante na escola; depois sobre as relações entre alunos e professor no processo de ensino-aprendizagem .

Vale destacar que há nas sequências descritivas expressões que sinalizam o pensamento do autor do TF: “Marcos Bagno critica”; “ele sugere”, etc. Entretanto, a ausência de mecanismos enunciativos próximos ao discurso direto constituinte das sequências expositivas prejudica os efeitos de sentido possíveis de serem construídos acerca do conteúdo do TF com base na leitura da P01, pois informações do TF são retomadas sem indicar autoria, o que pode ser constatado a seguir:

TF:

Estas últimas sugestões (...) são um estímulo para que os alunos se manifestem em sala de aula, para que tenham voz e opinião própria. Precisamos derrubar esse mito autoritário de que a escola é o repositório exclusivo do saber, de que só ela tem o que transmitir em termo de conhecimento e cultura! Não existe professor, por mais culto e bem informado que seja, que não tenha sempre o que aprender, não é? (BAGNO,1998, p.59)

P01:

E pode soar esquisito, mas alguns professores reprimem alguns alunos, muitas vezes sendo grosseiros e não conseguindo entender a dúvida ou comentário desses alunos. Esses, por sua vez, que já eram tímidos, passam a ter medo de se expor para o professor, principalmente diante dos colegas que podem fazer com que aquele momento seja extremamente traumático. Por isso, é papel do professor fazer com que isso não aconteça, para que o aluno consiga tirar suas dúvidas e falar a sua opinião sem medo de uma reação ruim ou de fazer com que aquela situação seja constrangedora. (l 29-36)

Tal como apresentadas, as ideias destacas no trecho da P01 retomam ideias do livro resenhado. Na verdade, elas consistem em uma interpretação equivocada, que contradiz o sentido do que é apresentado no TF. Além do mais, se declara na P01 que “alguns professores reprimem seus alunos muitas vezes sendo grosseiros e não conseguindo entender a dúvida ou comentário desses alunos”, enquanto o TF sugere que os professores não são os únicos que possuem o saber. O fato de os alunos se sentirem tímidos e constrangidos na sala de aula também não é diretamente mencionado no TF, no qual é defendido que “os alunos se manifestem em sala de aula, (...) tenham voz e opinião própria”.

A organização do conteúdo da P01 se inicia com a indicação do tema do TF, seguida da descrição. No momento da descrição, falta a apresentação da segunda parte do TF. Em contrapartida, a primeira parte do TF é apresentada em detalhes, mostrando dificuldades do produtor em sintetizar o conteúdo.

A escolha da voz passiva e a impessoalização das ações relacionadas aos verbos empregados impedem que o leitor que não conhece o TF afirme, com certeza, se o projeto e a busca do conteúdo da pesquisa devem ser realizados pelo professor ou pelo aluno.

Do ponto de vista da estrutura, poderíamos afirmar que temos uma avaliação do texto no parágrafo final da P01. Porém, considerando que os gêneros são determinados mais pela função do que pela forma (MARCUSCHI, 2002), o

conteúdo do parágrafo apresentado é, em essência, descritivo, pois, embora revele a intenção em expressar um ponto de vista sobre o TF, apenas retoma ideias desse texto, sem acréscimo de um posicionamento. Temos, portanto, um exemplo de produção textual em que o indivíduo que a elaborou tenta produzir uma resenha, mas não consegue materializar a função desse gênero no plano do texto, produzindo, na verdade, um resumo.

Observemos a conclusão da P01, comparando-a com trechos do TF:

TF:

(1a) O professor pede uma pesquisa ao aluno. Ela a faz do jeito que pode e leva-a para o professor. Este passa os olhos pelo trabalho, dá uma nota e o devolve ao aluno. É ou não é um absurdo? (...) A pesquisa tem que dar aquela contribuição de que já falamos, para o aperfeiçoamento intelectual do indivíduo, da turma, da escola, da comunidade... (BAGNO, 1998, p. 31)

(2a) Em resumo, podemos dizer que a pesquisa está presente:

- no dia-a-dia, nas ações mais corriqueiras;
- no desenvolvimento da ciência;
- no avanço tecnológico;
- no progresso intelectual de um indivíduo.

(...) **(3a)** Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual.. –, é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar. (BAGNO, 1998, p. 21)

P01:

Através desse livro do Marcos Bagno foi possível ver a importância real de uma pesquisa que, **(1b)** muito mais do que receber pontos e ser avaliado, o aluno irá adquirir mais conhecimento com relação ao tema estudado e **(3b)** poderá também passar isso adiante. (2b) Vai mostrar para o aluno também que pesquisa não é só para a sala de aula, mas para toda a sua vida, para coisas cotidianas, para seu desenvolvimento psicológico e intelectual, para aprender sobre as diferenças que existem no mundo e para ter uma noção de qual caminho será melhor para ele seguir. (l 37-43)

O início da conclusão (1b) é reelaborado com base em duas ideias presentes no primeiro fragmento (1a) do TF: 1) a crítica à prática de o professor solicitar uma pesquisa simplesmente para dar nota; 2) e a defesa de que a pesquisa tem de contribuir para o desenvolvimento do aluno, da turma, da escola e da comunidade. As únicas ideias que revelam o posicionamento do produtor são “foi possível ver a importância real de uma pesquisa”, demonstrando elogio ao TF.

Já a ideia expressa em “poderá passar isso adiante” (3b) refere-se à expressão do TF “Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua

atividade futura” (3a). Também a defesa de que a pesquisa está presente na própria vida e no desenvolvimento intelectual de um indivíduo (2a) retoma o TF, como percebemos em (2b). A conclusão da P01 limita-se ao ponto de vista do texto resenhado.

A P01 se constitui unicamente pelo conteúdo do TF. Ela é organizada em seqüências descritivas, expositivas e sem posicionamento efetivo do produtor. Embora o produtor demonstre conhecimento da função da resenha em avaliar, através do estilo e do elogio presentes na conclusão do seu texto, esse conhecimento não garante o domínio do gênero solicitado para produção. Como já afirmamos, dominar o gênero resenha depende do desenvolvimento conjunto de competências e habilidades durante o processo de produção textual, como a exposição de opiniões consistentes e a leitura, essa aqui entendida como “apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito” (DELL’ISOLA, 1988, p. 38). E transformar significados pressupõe, antes, avaliar, analisar, refletir.

A tentativa de construção de um ponto de vista na P01 revela, em primeiro lugar, a simples decodificação e apreensão do TF sem efetiva compreensão que permitisse ao produtor reconstruir o significado desse texto, e não tornar ideias dele como próprias. Os problemas de leitura são confirmados ao longo da P01, com a seleção de informações que parecem apenas detalhar partes específicas do TF e, conseqüentemente, ausência de informações relacionadas ao objetivo declarado por esse texto.

Em segundo lugar, a tentativa mal sucedida em construir um ponto de vista no exemplo analisado demonstra pouco desenvolvimento da competência argumentativa na produção de resenha. Essa tentativa demonstra também dificuldades em empregar mecanismos enunciativos, dificuldades essas que, nas resenhas iniciais do TF, prejudicam o reconhecimento e a clareza do ponto de vista.

O produtor do exemplo apresentado, que na época da coleta de dados se encontrava na fase final do curso, não assume em sua escrita total nem parcialmente a posição de membro que lê ativamente, compreende, avalia e retextualiza discursos gerados na esfera acadêmica, da qual ele participa quando

empreende essas três ações, sendo a leitura o ponto de partida. Nesse sentido, vale lembrar que a leitura é uma atividade contextual (DELL'ISOLA, 1998), e, assim sendo, sua prática depende da incorporação dos propósitos comunicativos e das características da esfera em que ela se realiza, como sugere Bazerman (2006).

A intertextualidade e a exposição de um ponto de vista consistente são aspectos centrais na resenha e na esfera acadêmica. Portanto, sem esses aspectos não há participação efetiva do indivíduo na divulgação e produção do conhecimento científico. Reconhecemos que delimitar com clareza a autoria das ideias na resenha pode não ser uma atividade fácil nem mesmo para pós-graduandos, membros mais experientes na esfera acadêmica. Reconhecemos também que oferecer ao leitor essa clareza nem sempre é possível. Por outro lado, defendemos que as dificuldades do produtor em empregar mecanismos enunciativos e as dificuldades do leitor em identificar a autoria poderiam ser minimizadas se houvesse mais atenção para essas dificuldades no ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos, posição que é assumida também por Machado (2003; 2005) e por Oliveira (2004).

Nesse sentido, a ambiguidade de autoria deixa nítida a importância de um ensino-aprendizagem que considere a construção da intertextualidade, marcada não só na resenha, como em outros gêneros cujas habilidades são semelhantes às aquelas exigidas para sua produção, a exemplo da fundamentação teórica presente em artigos e ensaios acadêmicos, monografias, dissertações, teses, etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso cotidiano, quando nos é solicitado escrever algum gênero, algumas vezes questionamos sobre *como dizer* o que precisamos comunicar ou, pelo menos, sobre a estrutura e o estilo de linguagem típicos do gênero. Questionamentos como esse são realizados com frequência por alunos universitários, em especial se eles forem inexperientes ou tiverem pouca experiência na produção do gênero textual solicitado.

A necessidade de *saber como dizer* atesta que o conhecimento dos gêneros e de suas características não determina o seu domínio, que é entendido como a habilidade de textualizar as representações a partir de operações discursivas e linguístico-discursivas, visando se adequar aos parâmetros de ação de linguagem estabelecidos para as produções textuais em contextos específicos (MACHADO, 2005). Enfim, dominar um gênero é apropriar-se dos conceitos e procedimentos acadêmico-científicos, *saber fazer* e, mais do que isso, apropriar-se também dos modos de referência e da textualização dos saberes, *saber dizer* para que os objetivos da atividade sejam alcançados (MATENCIO, 2003). Embora não seja possível identificar plenamente o conhecimento dos gêneros nas produções textuais, desse conhecimento e da habilidade em *saber dizer* depende a capacidade em textualizar o gênero. Esse *saber dizer* merece atenção para o planejamento de ações didáticas que favoreçam o desenvolvimento do aluno como produtor de resenha e, conseqüentemente, participante ativo do discurso acadêmico.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividades de linguagem: textos e discursos*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1988.

LIMA-SILVA, Ana Virgínia. *A Intertextualidade na Produção de Resenha no Ensino Superior*. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MACHADO, A. R. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. et al; (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

_____. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 215-229.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et alli (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, março de 2003.

MOTTA- ROTH, Desirée. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria, RS: UFSM/ Imprensa Universitária, 2001.

_____. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academic. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 17 n 2, p. 99-131, 1996.

OLIVEIRA, S. M. *Os verbos do dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal*. Dissertação. 2004. 116 p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.