

BENEDITO GOMES BEZERRA

A DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM RESENHAS ACADÊMICAS

FORTALEZA

2001

BENEDITO GOMES BEZERRA

A DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM RESENHAS ACADÊMICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, com área de concentração em Lingüística de Texto.

Orientadora: Profa. Dra. Bernardete Biasi Rodrigues

FORTALEZA

2001

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Benedito Gomes Bezerra

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Bernardete Biasi Rodrigues
ORIENTADORA

Dr. Luiz Antonio Marcuschi

Dra. Antonia Dilamar Araújo

Dra. Mônica Magalhães Cavalcante
(suplente)

Dissertação aprovada em ____/____/2001.

DEDICATÓRIA

**O brave new world
That has such people in't!**
(Shakespeare)

A minha esposa Helivete e aos meus filhos Erasmo, Rafael e Daniel, amigos e companheiros, por me apoiarem e suportarem comigo as implicações de minha dedicação à pesquisa acadêmica. Sem eles, meus horizontes não se definiriam com a mesma clareza.

AGRADECIMENTOS

αποδοτε πασιν τας οφειλας...
τω την τιμην την τιμην
(Dai a cada um o que lhe é devido...
a quem honra, honra. – Rm 13:7)

A Deus, que da fraqueza produz força; sem Ele, as próprias bases de minha existência estariam comprometidas.

Aos meus pais, pelo empenho em favor de minha formação, desde as primeiras letras, e por acompanharem com simpatia os meus passos em níveis mais elevados de escolarização.

À professora Bernardete Biasi Rodrigues, minha orientadora, por me fazer conhecer a Análise de Gêneros e pela segurança, lucidez, inteligência e amabilidade com que acompanhou todo o processo de realização desta pesquisa.

À professora Mônica Magalhães Cavalcante, pela impressionante disponibilidade para ajudar e pelo apurado senso crítico, tantas vezes comprovados nos momentos oportunos.

À professora Antonia Dilamar Araújo, pelas sugestões e pela disponibilização, ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, das fontes bibliográficas necessárias; sem sua contribuição, este trabalho não teria a mesma qualidade.

Aos amigos e amigas do Seminário Teológico Batista do Ceará, alunos e alunas, professores e professoras, pelo companheirismo e compreensão diante do desafio da execução deste projeto.

Aos professores e professoras do Mestrado, por sua valiosa participação no processo de minha formação acadêmica.

À Igreja Batista Alvorada, por mediar e possibilitar o fortalecimento espiritual nas horas de maior desgaste emocional e intelectual.

A todos que, de uma forma ou de outra, me ajudaram nesta jornada.

De todo o escrito só me apraz aquilo que uma pessoa escreveu com o seu sangue. Escreva com sangue e aprenderá que o sangue é espírito. Não é fácil compreender sangue alheio... Eu lhes digo: é necessário possuir um caos dentro de si para dar à luz uma estrela brilhante.

(Nietzsche – *Assim Falava Zaratustra*)

RESUMO

Nesta pesquisa, apresentamos os traços descritivos da organização retórica de resenhas acadêmicas e dos elementos formais que sinalizam essa organização no nível léxico-gramatical, com base nos pressupostos teóricos da Lingüística de Texto e da Análise de Gêneros. Para o exame da organização retórica das informações em resenhas, utilizamos como referencial o modelo desenvolvido por Swales (1990), conforme adaptações propostas por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) em análise de resenhas em língua inglesa. A descrição dos aspectos léxico-gramaticais baseia-se na caracterização das expressões que operam como rótulos discursivos (Francis, 1994) e leva em consideração ainda o conceito de marcadores metadiscursivos (Crismore, 1989). Para a investigação, selecionamos um corpus de 60 resenhas em língua portuguesa, divididas em dois grupos: trinta resenhas produzidas por escritores proficientes e trinta por alunos de graduação. Ambos os grupos de resenhas foram submetidos a exercícios de segmentação e a uma análise qualitativa e quantitativa para a descrição de sua organização retórica. Os elementos léxico-gramaticais foram tratados como potenciais sinalizadores da articulação entre unidades e subunidades de informação, bem como do caráter mais ou menos avaliativo de cada texto. Os resultados da análise dos dados revelam um padrão de organização retórica caracterizado por um certo afastamento dos dois modelos existentes, possibilitando a apresentação de uma nova proposta, subdividida em duas modalidades, uma para atender à distribuição das informações em resenhas de escritores proficientes e outra para as resenhas de alunos. Comparativamente, os resultados mostram certas similaridades na construção discursiva dos dois grupos de resenhas, mas também apontam para dissimilaridades bastante relevantes. Conclui-se que a aplicação de uma análise baseada no modelo CARS (Swales, 1990), ao lado da investigação do papel dos rótulos discursivos na sinalização lexical da organização retórica das unidades e subunidades de uma resenha acadêmica, apresenta-se como uma abordagem bastante produtiva ao estudo desse gênero ainda pouco explorado.

(302 palavras)

ABSTRACT

In this research, we presented the descriptive features of the rhetorical organization of academic book and article reviews and of the formal elements that signal that organization in lexical and grammatical levels, on the basis of the theoretical presuppositions of Text Linguistics and Genre Analysis. For the exam of rhetorical organization of information in reviews, we used as referential the model CARS, developed by Swales (1990), with the adaptations proposed by Motta-Roth (1995) and Araújo (1996) in analysis of reviews in English language. The description of the lexical and grammatical aspects is based on the characterization of the expressions that operate as discourse labels (Francis, 1994) and it still takes in consideration the concept of metadiscursive markers (Crismore, 1989). For the investigation, we selected a *corpus* of 60 reviews in Portuguese language, divided in two groups: thirty reviews produced by proficient writers and thirty by graduation students. Both groups of reviews were submitted to segmentation exercises and a qualitative and quantitative analysis for the description of their rhetorical organization. Lexical and grammatical elements were treated as potential signals of the articulation between units and sub-units of information, as well as of the more or less evaluative character of each text. The results of the analysis of data reveal a pattern of rhetorical organization characterized by certain discrepancies in relation to the two existing models, making possible the presentation of a new proposal, subdivided in two modalities, one to account for the distribution of the information in proficient writers' reviews and other to account for students' reviews. Comparatively, the results show certain similarities in the discursive construction of both groups of reviews, but they also reveal quite important dissimilarities. We conclude that the application of an analysis based on model CARS (Swales, 1990), besides the investigation of the role of discourse labeling in lexical signaling of the rhetorical organization of the units and sub-units in an academic review, may be a quite productive approach to the study of this still little explored genre.

(332 words)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

| | |
|--|---|
| 1.1 Descrição do cenário | 1 |
| 1.2 Objetivos e questões geradoras | 2 |
| 1.3 Os estudos de gênero | 3 |
| 1.4 A escolha de resenhas para estudo | 5 |
| 1.5 A escolha da área disciplinar | 6 |
| 1.6 Relevância da pesquisa | 7 |
| 1.7 A organização retórica do texto da dissertação | 8 |

CAPÍTULO 2 – ESTUDOS DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO

| | |
|---|----|
| 2.1 Origem do conceito de gênero | 10 |
| 2.2 A noção de gênero nos estudos contemporâneos | 11 |
| 2.2.1 A reformulação bakhtiniana | 11 |
| 2.2.2 Outras influências | 12 |
| 2.3 Tendências contemporâneas em Análise de Gêneros | 14 |
| 2.3.1 A “Escola de Genebra” | 15 |
| 2.3.2 A “Escola de Sydney” | 16 |
| 2.3.3 Os estudos de gênero norte-americanos | 18 |
| 2.4 Análise de Gêneros: o modelo CARS | 25 |

CAPÍTULO 3 – ESTUDOS SOBRE O GÊNERO RESENHA

| | |
|---|----|
| 3.1 Aplicações e adaptações do modelo CARS | 29 |
| 3.2 O modelo Motta-Roth (1995) | 29 |
| 3.3 O modelo Araújo (1996) | 35 |
| 3.4 Relação entre os modelos existentes e esta pesquisa | 40 |
| 3.5 A sinalização lexical na organização retórica de resenhas | 40 |

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

| | |
|--|----|
| 4.1 Contextualização da pesquisa | 45 |
| 4.2 O tratamento dos dados | 46 |
| 4.3 Delimitação do universo | 48 |

| | |
|---|---------|
| 4.4 O <i>corpus</i> | 50 |
| 4.5 Procedimentos | 52 |
| CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> SEGUNDO OS MODELOS EXISTENTES | |
| 5.1 Aplicação do modelo Motta-Roth (1995) | 54 |
| 5.2 Aplicação do modelo Araújo (1996) | 57 |
| 5.3 Comparação dos modelos Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) | 61 |
| CAPÍTULO 6 – A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE RESENHAS ACADÊMICAS NA ÁREA DE TEOLOGIA | |
| 6.1 O padrão descritivo da organização retórica das resenhas | 70 |
| 6.2 A organização retórica de resenhas de especialistas | 71 |
| 6.3 A organização retórica de resenhas de alunos | 73 |
| 6.4 Descrição das unidades retóricas | 74 |
| 6.5 Descrição das subunidades retóricas | 79 |
| 6.6 Expressões rotuladoras como mecanismos retóricos de avaliação | 96 |
| CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO | |
| 7.1 Nosso percurso | 99 |
| 7.2 Resumo do conteúdo da dissertação | 100 |
| 7.3 Pontos de destaque | 101 |
| 7.4 Implicações e contribuições | 104 |
| 7.5 Sugestões para pesquisas posteriores | 106 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 108 |
| APÊNDICES | 115 |
| APÊNDICE A – Resenhas de especialistas | 116 |
| APÊNDICE B – Obras resenhadas pelos alunos | 119 |
| ANEXOS | 120 |
| ANEXO A – Orientação para a produção de resenhas no STBC | 121 |
| ANEXO B – Resenha de especialista segmentada | 124 |
| ANEXO C – Resenha de aluno segmentada | 126 |

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Descrição do cenário

A linguagem, entendida como fenômeno essencialmente social que envolve falantes/escritores e ouvintes/leitores em uma infinidade de eventos comunicativos (Biasi-Rodrigues, 1998) de caráter marcadamente interacional, tem sido privilegiada como objeto de estudo e investigação por muitos pesquisadores na área de Lingüística. Situada dentro do campo da Lingüística de Texto, sem deixar de se relacionar com outros setores da pesquisa lingüística, como a Análise do Discurso, e. g., a linha denominada Análise de Gêneros tem recebido crescente atenção a partir das duas últimas décadas do século vinte, apresentando expressivo potencial epistemológico para uma melhor compreensão do fenômeno da linguagem dentro de contextos sócio-retoricamente definidos.

O conceito de gênero envolvido no escopo da Análise de Gêneros ultrapassa o mero interesse tradicionalmente voltado para os estudos literários. Antes, são os gêneros socialmente situados dentro da prática familiar, escolar, profissional e acadêmica que constituem o objeto de estudo dos pesquisadores e pesquisadoras situados dentro dessa linha teórica.

Assim, nesta pesquisa, voltamo-nos para a investigação de um gênero socialmente representativo por transitar igualmente nos ambientes escolar e acadêmico. Verificamos que, na prática do ensino superior, é comum os professores solicitarem de seus alunos a produção de resenhas como forma de verificação, avaliação de leituras pertinentes ao currículo e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Considerando-se a atividade, ademais, como uma forma de iniciação à pesquisa científica, propõe-se aos alunos uma abordagem crítico-avaliativa dos textos prescritos. Verifica-se, no entanto, uma grande dificuldade por parte desses leitores em produzir resenhas que evidenciem tal capacidade de compreensão.

Mesmo quando orientados por normas e modelos fornecidos ou impostos pela respectiva instituição de ensino, grande parte dos alunos não consegue apresentar resenhas cujas informações sejam conduzidas de forma a caracterizar procedimentos aceitos no contexto sócio-retórico. Os estudantes têm dificuldades em trabalhar com gêneros textuais específicos. Por exemplo, há uma tendência em confundir resumo e resenha, provavelmente por falta de uma clara compreensão dos propósitos comunicativos (Swales, 1990) de cada um desses gêneros.

Nesta pesquisa, procuramos, com base na análise da atual prática de produção de resenhas e nos aportes fornecidos pelos estudos de gênero, descrever adequadamente essa atividade acadêmica, entendendo que tal descrição poderá ser de grande utilidade para as comunidades discursivas (Swales, op. cit.) que utilizam o gênero.

1.2 Objetivos e questões geradoras

O objetivo desta pesquisa é descrever o gênero textual resenha em duas modalidades: a) como gênero textual produzido por estudantes, resultante do cumprimento de tarefa escolar no contexto de um curso de graduação em Teologia;¹ e b) como gênero textual produzido por escritores proficientes, também denominados no corpo desta dissertação como especialistas. Tanto as resenhas de alunos (RA) como as resenhas de especialistas (RE), examinadas em uma perspectiva comparativa, situam-se na área disciplinar dos estudos teológicos. Ambas as modalidades de resenha são consideradas “acadêmicas”, por serem gêneros que encontram seu contexto retórico privilegiado no interior do ambiente acadêmico. As resenhas RA, por se configurarem como um instrumento de introdução ao diálogo acadêmico no processo de ensino e aprendizagem do referido curso de graduação; as resenhas RE, por serem produzidas, em geral, por professores de seminários e faculdades teológicas e publicadas em periódicos dirigidos à comunidade acadêmica formada por professores e alunos de instituições de ensino teológico.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

¹ Os cursos de graduação em Teologia, caracterizados, por décadas, como “cursos livres”, foram pela primeira vez autorizados a funcionar como cursos superiores oficialmente reconhecidos, no Brasil, em 1999, pelo Parecer CES/MEC 249/99.

- a) Analisar a distribuição das informações em resenhas produzidas por alunos de um curso de graduação em Teologia e em resenhas produzidas por escritores proficientes;
- b) Investigar a relação das semelhanças e diferenças constatadas entre as duas modalidades de resenha com os propósitos comunicativos de cada uma;
- c) Verificar o papel das expressões rotuladoras na organização do discurso e na construção da argumentação e avaliação dentro das unidades de informação existentes em uma resenha.

Os objetivos desta pesquisa, voltados para o estudo da resenha como gênero textual produzido em ambientes acadêmicos, procuram responder às seguintes questões geradoras:

- a) Como se dá a distribuição das informações em resenhas de alunos e resenhas de especialistas?
- b) De que modo os propósitos comunicativos específicos contribuem para determinar semelhanças e diferenças pontuais entre as duas modalidades de resenha?
- c) Como as expressões rotuladoras operam como sinalizadores da organização retórica de resenhas acadêmicas e de que forma esses dispositivos argumentativos sinalizam a avaliação dentro das resenhas?

1.3 Os estudos de gênero

A Análise de Gêneros destaca-se, entre as diversas linhas de pesquisa desenvolvidas pela academia, como uma abordagem capaz de propiciar um tratamento adequado às questões levantadas por esta pesquisa. Fundamentada principalmente na obra de Mikhail Bakhtin (1997), essa linha de investigação tem experimentado diversos desdobramentos, alcançando resultados estimulantes em um constante mapeamento de gêneros que amplia consideravelmente o tradicional modelo aristotélico, voltado essencialmente para a arte retórica como instrumento de persuasão, cujo canal privilegiado era o discurso oral. O conceito de gênero encontrava-se, em Aristóteles, indissociavelmente ligado à oratória.

A chamada Escola de Genebra representa um dos desdobramentos contemporâneos dos estudos de gênero, voltado para uma releitura do conceito bakhtiniano de gêneros primários e secundários, à luz de uma teoria da aprendizagem vygotskiana, com a finalidade didática de transpor o estudo de gêneros para uma aplicação no ensino fundamental regular. Uma segunda abordagem, conhecida como “Escola de Sydney” e também referida como “pedagogia de gêneros”, é representada, na visão de Paltridge (1995), pela perspectiva sócio-semiótica dos lingüistas sistêmico-funcionais baseados na obra de Halliday. Ainda de acordo com Paltridge (op. cit.), uma terceira abordagem, bem mais eclética, seria aquela fundamentada no trabalho de John Swales (1981, 1984, 1990, 1992, 1993).

Mais próximas entre si, as duas últimas abordagens são contrastadas por Freedman e Medway (1994a, 1994b), que falam de uma “Escola de Sidney” (relacionada com Halliday), em contraposição ao que seria uma “escola” norte-americana, rótulo que abrange, na realidade, uma grande diversidade de tendências nos estudos de gêneros. De acordo com Freedman e Medway (1994a), a abordagem da Escola de Sidney opõe-se aos estudos de gênero norte-americanos nos seguintes aspectos:

- 1) Os estudos norte-americanos são marcados por um perfil ideológico desde suas origens; o movimento australiano busca uma aplicação pedagógica da lingüística sistêmico-funcional baseada em Halliday;
- 2) Nas obras norte-americanas, tenta-se desvelar as relações complexas entre texto e contexto; a Escola de Sidney enfatiza a elucidação de características textuais;
- 3) A teoria norte-americana enfatiza o caráter dinâmico dos gêneros; a Escola de Sidney, marcada pelo prescritivismo, adota uma concepção estática;
- 4) No entanto, os estudos norte-americanos tendem ao descritivismo e à aceitação do *status quo*, enquanto a Escola de Sidney caracteriza-se por um enfoque sócio-liberacionista.

Portanto, para Freedman e Medway (1994a), os teóricos e analistas de gênero norte-americanos precisariam adotar, a exemplo dos pesquisadores australianos, um compromisso explícito com o reconhecimento das dimensões políticas dos gêneros. Entre as diversas

tendências de estudo de gênero caracterizadas como “norte-americanas”, no entanto, é consenso a ênfase nos aspectos sócio-retóricos e socioculturais da produção de gêneros. Para Miller ([1984]1994a, 1994b), por exemplo, o gênero é um ato social e um artefato cultural. Essa noção, conquanto possa não ser tão “libertária” quanto o sugeririam Freedman e Medway (1994), permeia toda a obra dos analistas de gênero norte-americanos.

Entre os analistas e teóricos dessa vertente, desponta o nome de John Swales, que em trabalho pioneiro (Swales, 1990) abordou a questão dos gêneros no ambiente acadêmico, tratando as introduções de artigos de pesquisa como gêneros textuais específicos e chegando ao que denominou de modelo CARS (*create a research space*). O trabalho de Swales (1990) utiliza igualmente a concepção de gênero como ação sócio-retórica, enfatizando seu propósito comunicativo e sua inserção em uma comunidade discursiva. Desse modo, procura levar em conta os problemas sociais envolvidos na tentativa de inserção de antigos e novos pesquisadores em um determinado espaço acadêmico.

Desde que foi proposto, o modelo CARS tem sido replicado e aplicado a diferentes gêneros por vários outros pesquisadores. No Brasil, por exemplo, têm sido desenvolvidas pesquisas aplicadas a resumos acadêmicos (Santos, 1995; Motta-Roth e Hendges, 1996; Biasi-Rodrigues, 1998, 1999; Araújo, 1999), a introduções de trabalhos científicos (Aranha, 1996) e a resenhas (Motta-Roth, 1995; Araújo, 1996). Trata-se de uma abordagem recente e que aponta para perspectivas bastante promissoras no tratamento de gêneros específicos, situados e produzidos em contextos sócio-comunicativos particulares.

1.4 A escolha de resenhas para estudo

A escolha de resenhas para estudo justifica-se pelo fato já mencionado de que esses textos, de ampla circulação na academia, não têm sido objeto de estudo científico em língua portuguesa. Essa realidade se aplica aos textos produzidos por alunos e por escritores proficientes. Baseados em Motta-Roth (1995, p. 6, 7), mas adaptando seus aportes para o objeto de estudo desta pesquisa, podemos afirmar que o estudo de resenhas se justifica por três razões:

- a) Em primeiro lugar, as resenhas representam um aparente paradoxo. Por um lado, o gênero pode ser considerado academicamente “inexpressivo”, pois raramente é citado como

referência em livros e artigos. Por outro lado, exatamente por esse caráter “inexpressivo”, resenhas podem ser escritas por um grande número de pesquisadores que não têm espaço para publicação de textos de “*status superior*”. Desta forma, a produção de resenhas representa uma possibilidade de ingresso no debate acadêmico para escritores que de outra forma não poderiam participar dele. Os alunos, ao produzirem resenhas, também se caracterizam como sujeitos cujas vozes tentam se fazer ouvir na academia, ainda que movidos por propósitos diferentes daqueles que motivam os escritores proficientes.

- b) Em segundo lugar, no âmbito do ensino superior, o estudo e a compreensão do conteúdo, dos traços formais e do modo de realização lingüística de resenhas acadêmicas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e de escrita proficiente. A descrição esquemática de resenhas acadêmicas pode ser utilizada por professores e professoras como instrumento de orientação para o desenvolvimento, na mente dos estudantes, de uma “metaconscientização” com respeito ao gênero.
- c) Em terceiro lugar, dado que a principal característica do gênero resenha é a avaliação, o estudo de resenhas lança luz sobre as práticas de avaliação empregadas no ambiente acadêmico. Na produção de resenhas como tarefa escolar, ou acadêmica, evidencia-se a tentativa feita pelo estudante no sentido de não somente ler, mas ler de modo crítico, ler construtivamente. Ao produzir uma resenha, o escritor, aluno ou especialista, é convidado a entrar em um diálogo com o autor da obra e no debate acadêmico de modo geral.

Portanto, a escolha de resenhas para estudo apóia-se no potencial que a análise do gênero apresenta para uma melhor compreensão do uso da linguagem no ambiente acadêmico. Conforme ressalta Araújo (1996, p. 18), o uso da linguagem por resenhistas presta-se “não só a expressar idéias e discorrer sobre fatos, mas também a expressar sua atitude, opinião, reações e sentimentos”². A exploração desses aspectos constitui a relevância da escolha de resenhas como objeto de investigação.

1.5 A escolha da área disciplinar

² A tradução desta e de outras citações é da responsabilidade deste pesquisador.

A área de estudos de Teologia representa, primeiramente, o interesse particular deste pesquisador, cuja formação e atuação inclui a participação na pesquisa e na docência em instituições de ensino teológico. Por outro lado, a área de Teologia tem recebido uma atenção crescente desde que foi oficialmente autorizado seu funcionamento na forma de cursos de graduação, em 1999. Anteriormente, algumas instituições universitárias ofereciam cursos de Teologia em nível de Mestrado e Doutorado, com validade oficial. Entretanto, as mesmas instituições não tinham autonomia para criarem cursos de graduação na mesma área, tendo que oferecê-los como “cursos livres”. Uma vez que algumas instituições de ensino teológico, como é o caso do Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, em Recife, Pernambuco, já contam com cem anos de existência, formando graduados, mestres e doutores em Teologia, é preciso afirmar que a reflexão acadêmica na área não é uma novidade. Portanto, é perfeitamente possível focar as resenhas produzidas nessa área disciplinar como objeto de investigação científica.

1.6 Relevância da pesquisa

Esta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de esclarecer a forma, as funções e os aspectos relativos ao conteúdo de resenhas produzidas por alunos e por especialistas. Em geral, as pesquisas na linha de Análise de Gêneros enfocam somente textos produzidos por escritores proficientes. É o caso de Motta-Roth (1995), que estudou resenhas produzidas em três diferentes culturas disciplinares, a saber, lingüística, química e economia, todas escritas em inglês e publicadas em periódicos científicos internacionais das respectivas áreas. Por sua vez, Araújo (1996) investigou a estrutura retórica e a sinalização lexical em resenhas de livros em inglês, na área de lingüística, também publicadas em periódicos internacionais de renome. Assim, ao abordarmos, nesta investigação, também resenhas produzidas em situação escolar, por escritores iniciantes e em língua portuguesa, poderemos buscar resultados bastante úteis para a compreensão desse gênero específico, bem como das comunidades que o produzem e dos propósitos com que o fazem. Este enfoque possibilita, por outro lado, uma aproximação bastante proveitosa entre a necessidade, por parte de novos pesquisadores, de inserção em um espaço de pesquisa competitivo através da produção de artigos de pesquisa (Swales, 1990) ou de resenhas de livros (Motta-Roth, 1995, 1996, 1998; Araújo, 1996) e a pressão enfrentada por estudantes que se sentem compelidos a entrar no debate acadêmico através da realização de resenhas de livros, artigos ou capítulos de livros.

Consideramos que a pesquisa torna-se ainda mais relevante quando se considera que se trata da primeira aplicação de uma adaptação do modelo CARS a resenhas em língua portuguesa, na área do tradicional curso de Teologia, agora reconhecido oficialmente como curso superior, e com especial destaque para os exemplares produzidos por alunos, como tarefa acadêmica solicitada ao longo do curso de graduação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pioneira em três aspectos: quanto à língua, área disciplinar e sujeitos/escritores.

Além disso, acreditamos poder contribuir para uma análise crítica das normas e metodologias que orientam a solicitação de resenhas como tarefa escolar no ensino superior, bem como fornecer subsídios para a distinção entre resenhas escritas por escritores proficientes, divulgadas em periódicos e resenhas acadêmicas produzidas por alunos e inseridas no contexto de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, conceitos como comunidade discursiva e propósito comunicativo (cf. Swales, 1990), bem como os aspectos léxico-gramaticais da organização retórica e argumentativa dos textos, como descritas, e.g., por Crismore (1984, 1989, 1990), e Francis (1994) são assumidos aqui como fundamento importante para a análise.

Assim, através desta pesquisa, pretendemos apresentar uma contribuição para a descrição da produção de resenhas no âmbito do ensino superior de Teologia, com importantes reflexos para a mesma prática em outros cursos de graduação. Ao lado disso, este trabalho também se apresenta como uma descrição pioneira da organização retórica de resenhas acadêmicas especializadas, em língua portuguesa, e dos dispositivos retóricos que possibilitam, no interior das resenhas, a sinalização de estratégias avaliativas e argumentativas por parte do escritor. Desta forma, a pesquisa contribui para enriquecer os resultados apresentados por outros pesquisadores do gênero resenha e representa um primeiro passo no preenchimento das lacunas existentes nos estudos de gêneros em língua portuguesa.

1.7 A organização retórica do texto da dissertação

O corpo desta dissertação está organizado em sete capítulos. No presente capítulo, apresentamos o tema e o objetivo centrais da pesquisa, estabelecemos e delimitamos o objeto de investigação e apontamos os aspectos que nos parecem mais relevantes na pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos, como fundamentação teórica, uma ampla incursão pelo campo dos estudos de gênero, culminando com uma explanação acerca do modelo CARS, desenvolvido por Swales (1990) e que servirá de referencial teórico para esta pesquisa.

No capítulo 3, abordamos as pesquisas anteriores que apresentaram adaptações do modelo CARS (Swales, op. cit.) para o estudo de resenhas de livros em inglês, a saber, os trabalhos de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), ambos constituídos como teses de doutoramento das respectivas autoras. Realçamos a adoção dessas pesquisas como base teórica para nosso próprio trabalho e concluímos com uma abordagem sobre o papel do conceito de sinalização lexical para a descrição da distribuição das informações em resenhas acadêmicas.

No capítulo 4, estabelecemos os procedimentos metodológicos que adotamos no tratamento e análise dos dados. Mencionamos e delimitamos nosso universo de pesquisa, estabelecemos o *corpus* e relatamos os procedimentos adotados desde a fase de estruturação do projeto para esta dissertação, incluindo a análise preliminar de uma amostra do *corpus*.

No capítulo 5, empreendemos uma primeira análise de todo o *corpus*, aplicando a cada um dos exemplares de resenha os modelos propostos por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996). Concluimos o capítulo com uma comparação entre os modelos, com base em sua produtividade e pertinência para a análise dos dados.

No capítulo 6, apresentamos os resultados do tratamento dos dados, descrevendo o padrão revelado pela análise dos exemplares de resenha. Isso inclui a descrição da organização retórica das resenhas de alunos e das resenhas de especialistas. Descrevemos cada unidade e subunidade de informação que compõem a proposta. Concluimos com um breve estudo das expressões rotuladoras como dispositivos retóricos sinalizadores do procedimento avaliativo em resenhas acadêmicas.

No capítulo 7, apresentamos as conclusões a que chegamos através da pesquisa, apontamos os pontos da análise que consideramos mais relevantes, indicamos implicações e contribuições resultantes da investigação e concluímos com algumas sugestões para a continuidade e extensão desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

ESTUDOS DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO

2.1 Origem do conceito de gênero

A palavra *gênero* constitui-se, hoje, em um daqueles termos que são utilizados por muitas pessoas, nos mais variados campos do conhecimento e com as mais diversas conotações. O que Freedman e Medway (1994b, p. 1) afirmam a respeito dos estudos de escrita pode certamente ser estendido a outras áreas acadêmicas: “a palavra *gênero* está na boca de todos, de pesquisadores e eruditos a pedagogos e professores”. Essa é também a percepção de Swales, para quem “o que era um termo restrito aos setores mais especializados da crítica e da erudição humanista, e às conversas de literatos, expandiu-se até a mídia e deixou de ser um termo marcado nas discussões comuns” (Swales, 1993, p. 687). Em tempos passados, entretanto, a história do uso do termo apontava para direções e interesses bem diferenciados e consideravelmente mais restritos.

Na Antigüidade clássica, o termo é comumente referido a Aristóteles e aos estudos de retórica. A arte retórica, concebida como arte de persuadir, desenvolveu-se no sentido de capacitar escritores e oradores a produzirem diferentes gêneros textuais, de acordo com diferentes propósitos e audiências particulares. Assim, estreitamente ligada à oratória, de modo que “a cada gênero oratório convém um estilo diferente” (Aristóteles, s.d., p. 203), a retórica permitiu a criação e o desenvolvimento de diferentes gêneros, definidos em função de “assunto, audiência, ponto de vista, propósito, seqüência de idéias e os melhores recursos lingüísticos para expressar essas idéias” (Araújo, 1996, p. 22, 23).

Desde Aristóteles, o conceito de gênero esteve quase completamente confinado à área dos estudos literários, em que a classificação tradicional dos gêneros estava presa a “convenções de forma e de conteúdo” (Freedman e Medway, 1994a, p. 1). Deste modo, divisavam-se três gêneros literários maiores, o lírico, o épico e o dramático, cada um deles admitindo algum tipo de subclassificação em gêneros menores, como o soneto, a ode, a

epopéia e a tragédia. Nessa concepção, o gênero caracteriza-se como “(a) primariamente literário, (b) inteiramente definido por regularidades textuais de forma e de conteúdo, (c) fixo e imutável e (d) classificável em categorias e subcategorias ordenadas e mutuamente exclusivas” (Freedman e Medway, 1994b, p. 1).

2.2 A noção de gênero nos estudos contemporâneos

Os atuais estudiosos de gêneros, ao mesmo tempo em que reconhecem as regularidades de forma e conteúdo presentes nos gêneros, acrescentam a idéia de que tais regularidades são, na verdade, “traços superficiais de um tipo diferente de regularidade subjacente” (op. cit., p. 2). As regularidades nos gêneros textuais apontam para um contexto mais amplo, social e cultural, em que a linguagem é utilizada. A similaridade nos aspectos textuais é reflexo de uma ação social desenvolvida em “situações retóricas recorrentes” (Miller, [1984]1994a). O conceito de retórica, retomado nos estudos contemporâneos de gênero, refere-se ao uso da linguagem para se alcançar um determinado objetivo, dentro de uma dada situação social. Para uma melhor compreensão, expomos, a seguir, as principais vertentes do moderno estudo de gêneros.

2.2.1 A reformulação bakhtiniana

A moderna reconceituação dos gêneros textuais reporta-se aos estudos do pensador russo Mikhail M. Bakhtin, cujo ensaio “O problema dos gêneros do discurso” (Bakhtin, [1953] 1997) tornou-se ponto de partida para toda reflexão posterior sobre a questão.

Bakhtin empreende uma completa releitura da noção aristotélica de gêneros, classificando-os em gêneros do discurso primário e secundário. Os gêneros primários (ou simples), tais como o diálogo cotidiano e a carta pessoal, “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (op. cit., p. 281). Já os gêneros de discurso secundário, mais complexos, desenvolvem-se a partir dos primários, os quais “absorvem e transmutam”, resultando em construtos como o romance, o drama, o discurso científico e o discurso ideológico.

De Bakhtin provém ainda a idéia da relativa estabilidade dos gêneros, que será retomada pelos atuais teóricos e analistas de gênero. Para o crítico russo, o conceito de gênero

relaciona-se com a premissa de que o enunciado constitui a “*unidade real*”³ da comunicação verbal” (id., p. 293), de modo que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (ibid., p. 279). Há gêneros mais “padronizados e estereotipados” e gêneros “mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (p. 301). Embora a maior parte dos gêneros possa ser objeto de uma “reestruturação criativa”, para usá-los livremente, é preciso antes dominá-los bem (p. 303). Essas e outras idéias bakhtinianas, como, e.g., a noção de força centrípeta e força centrífuga⁴ dos gêneros, subjazem a grande parte da análise e pesquisa de gêneros posterior.

2.2.2 Outras influências

Os estudos contemporâneos sobre os gêneros textuais apóiam-se na contribuição de vários outros setores das ciências sociais. Uma influência que reforça o conceito bakhtiniano de que o enunciado é a verdadeira unidade da comunicação verbal provém da filosofia da linguagem. Trata-se da teoria dos atos de fala, proposta originalmente por John Austin em seu *How to do things with words* ([1962]1975), na verdade uma coletânea de conferências proferidas na Universidade de Harvard em 1955. Para Austin, as palavras não se prestam apenas a fazer asserções sobre o mundo; antes, as palavras são uma forma de *agir* no mundo. Dentro das condições adequadas, certos enunciados, chamados *performativos*, servem para realizar ações no mundo pelo simples ato de sua enunciação. Usando um exemplo de Austin, o enunciado “lego meu relógio ao meu irmão”, contido em um testamento, é mais que uma simples declaração; é o próprio ato de transferir a posse do objeto. Essa concepção do discurso como forma de ação no mundo, transportada para a Lingüística por Searle (1981), tem sido retomada amplamente pelos estudos de gênero. É o domínio de um ou mais gêneros que permite aos indivíduos sua inserção e atuação numa dada comunidade discursiva.

Além da teoria dos atos de fala, Freedman e Medway (1994a) apontam como fontes para a reconceituação dos gêneros as seguintes perspectivas filosóficas do século vinte:

³ Itálico no original, neste e nos demais casos, a menos que indicado em contrário.

⁴ As noções de força centrífuga e força centrípeta dão conta dos conflitos existentes no interior das comunidades retóricas, incluindo o embate entre membros experientes e novatos, com respeito, por exemplo, ao uso de convenções ou à inserção de inovações na construção dos gêneros. A força centrífuga identifica-se com o impulso para a inovação; a força centrípeta diz respeito à conservação de práticas e atores consagrados.

- (1) A nova retórica: a partir da obra de Kenneth Burke, foram retomados conceitos como *invenção*, *audiência*, *ocasião* e *kairos*⁵, que influiriam amplamente sobre a pesquisa e o ensino de gêneros. Escrever, por exemplo, passa a ser compreendido como um modo de responder a um leitor ou leitores dentro de um dado contexto e em uma dada ocasião (Freedman e Medway, 1994b, p. 5).
- (2) O sócio-construcionismo: rejeitando a possibilidade de o ser humano construir um sentido para sua vida com base em uma realidade não humana, seja ela a ciência, a religião ou a filosofia, o sócio-construcionismo propõe que o caminho para esse objetivo é a construção de um conhecimento que responda às necessidades, objetivos e contextos comuns da sociedade. Segundo Bruffee, “conceitos, idéias, teorias, mundo, realidade e fatos são construtos lingüísticos criados por comunidades de conhecimento e usados por elas para assegurar a coerência comunitária” (Bruffee, 1986, p. 777).
- (3) O conceito retórico de racionalidade: relacionado com o filósofo Stephen Toulmin, o conceito de racionalidade é repensado em conexão com a argumentatividade. O conceito aponta para os diversos tipos de argumentação racional, definidos em termos dos diferentes e específicos temas em questão. Alegações (teses), fundamentações (provas) e garantias (meios aceitos de conectar alegações a fundamentações) variam de acordo com o contexto.

Além dessas vertentes referidas por Freedman e Medway (1994a, 1994b), encontram-se freqüentes referências à chamada teoria da estruturação desenvolvida pelo sociólogo Anthony Giddens (e.g., Swales, 1993; Meurer, 1999). Essa teoria tem sido vista como um subsídio para a reflexão sobre as relações entre os gêneros e as instituições sociais e como uma possível solução para dualismos como agente e estrutura, mente e instituição e língua e fala. Conforme Swales, “a doutrina central da teoria da estruturação é que as estruturas sociais são ativamente produzidas, reproduzidas e alteradas por agentes humanos que, por sua vez, utilizam as estruturas sociais em seu comportamento recursivo” (Swales, 1993, p. 693). Desta forma, agentividade humana e estrutura social são realidades implicadas, e não opostas entre si. “A agentividade humana constitui a estrutura social, enquanto a estrutura social constitui o

⁵ *Kairós* (καιρός) é uma das palavras gregas para “tempo”. Por oposição a *chronos* (χρονος), o tempo cronológico, medido pelo relógio, *kairos* indica o *tempo oportuno*, o momento apropriado para a realização de uma dada ação.

meio da agentividade humana” (idem). Nesse contexto, particularmente importante para a análise de gêneros é o postulado de que as regras e os recursos retóricos e lingüísticos são também instituições ao lado de outras instituições (políticas, econômicas e jurídicas).

A reflexão sobre as relações entre linguagem e estrutura social permite uma visão ampliada dos mecanismos de dominação, legitimação e significação refletidos no uso e produção de gêneros textuais. Segundo Meurer (1999, p. 133), “existe sempre uma estreita interação entre texto e estrutura social de modo que, ao fazerem uso de gêneros textuais, os indivíduos constituem estruturas sociais e simultaneamente reproduzem tais estruturas”.

2.3 Tendências contemporâneas em Análise de Gêneros

Considerando as principais ênfases teóricas e aplicadas em Análise de Gêneros, é possível classificar as diversas expressões dessa área do conhecimento em três tendências básicas. A separação dessas tendências, para fins de exposição, justifica-se até pelo fato de que freqüentemente cada uma delas desenvolve-se à parte de qualquer referência às demais.

As duas primeiras tendências aproximam-se bastante do que se convencionou rotular como “escola”. A literatura refere-se a essas tendências como “Escola de Genebra” e “Escola de Sydney”, expressões que também utilizaremos para designá-las aqui. No entanto, embora se aproximem bastante em função de uma ênfase na transposição pedagógica da análise de gêneros, essas duas vertentes parecem ignorar-se mutuamente, de modo que um representante da “Escola de Genebra” dificilmente fará referência a um nome da “Escola de Sydney”, e vice-versa. Entretanto, há pontos de nítida convergência, que poderiam ser explorados por ambas as tendências, como, à guisa de exemplo, o recurso aos aportes teóricos bakhtinianos a respeito dos gêneros.

A terceira tendência, mais difícil de rotular, até porque não se apresenta como uma linha unificada de pensamento, identifica-se frouxamente como “os estudos americanos de gênero” (Freedman e Medway, 1994a). Em seguida, delineamos as características essenciais de cada uma dessas tendências, enfatizando esta última, por ser a que fornece os subsídios teóricos principais para esta pesquisa.

2.3.1 A “Escola de Genebra”

Combinando elementos teóricos provenientes de Bakhtin (1997) e de Vygotsky (1994), integrantes da equipe de ciências da educação da Universidade de Genebra tentam uma aplicação educacional da teoria de gêneros para o ensino fundamental. Esses estudiosos enfatizam, propriamente, a teoria da enunciação tal como proposta por Bakhtin (1997), a fim de se elucidar e até possibilitar a inserção da criança no universo das instituições sociais, através do uso dos diversos gêneros. Ao contrário dos demais enfoques de gênero, concentrados basicamente nos gêneros secundários, aqui se destaca o uso e o domínio de gêneros primários como passo para a construção dos gêneros secundários, por parte das crianças (Rojo, 1999a, p.1). Os principais teóricos, nessa abordagem, são Bronckart (1985, 1999) Schneuwly (1994) e Dolz (1996).

Para Schneuwly, “o gênero pode ser considerado como uma ferramenta psicológica no sentido vygotskyano do termo” (1994, p. 1), ou um “mega-instrumento” que possibilita a mediação entre a criança e a situação social em que ela se insere. Essa mediação ou instrumentalização inicia-se no “nível real” dos gêneros primários e vai se tornando cada vez mais complexa até se chegar aos gêneros secundários. Tal instrumentalização funciona de acordo com as seguintes particularidades:

- 1) Modos diversificados de referência a um contexto lingüisticamente criado;
- 2) Modos de desdobramento do gênero;
- 3) Pela “existência e construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem” (Schneuwly, 1994, p. 7), não mais imediato, como no caso dos gêneros primários.

A abordagem da “Escola de Genebra”, apesar da já mencionada semelhança com a “Escola de Sydney”, em geral parece ser ignorada não só por esta como também pela tendência chamada de “estudos americanos de gênero”. Uma vez que esta pesquisa concentra-se na aplicação da Análise de Gêneros em um contexto acadêmico de nível superior, a abordagem da “Escola de Genebra”, voltada para os níveis iniciais de escolaridade, não receberá uma maior atenção, por se situar em um domínio além dos interesses primários deste pesquisador.

2.3.2 A “Escola de Sydney”

A “Escola de Sydney”, ou “Escola Australiana”, deve esse nome a sua vinculação com o Departamento de Lingüística da Universidade de Sydney, anteriormente dirigido por Michael A. K. Halliday. Nesse grupo, o estudo de gêneros apresenta-se como uma “aplicação pedagógica da lingüística sistêmico-funcional” (Freedman e Medway, 1994a, p. 9). Embora dentro do próprio grupo não haja uma orientação completamente unificada, os pesquisadores que seguem essa tradição sustentam, em comum, uma forte ênfase nas implicações políticas e ideológicas dos gêneros. As preocupações do grupo abrangem desde a demonstração crítica de como os diferentes gêneros incorporam e afirmam os valores das classes dominantes até o compromisso pedagógico de dotar os estudantes menos favorecidos dos recursos necessários para que possam dominar esses gêneros socialmente prestigiados. Assim, a ênfase pode ser colocada no estudo dos condicionamentos sociais por trás do texto ou na explicitação didática das características textuais de cada gênero, como parte do currículo escolar desde os níveis iniciais.

Para Kress (1993), há, de fato, duas vertentes principais dentro da escola australiana. A primeira, relacionada por ele com o trabalho de J. R. Martin e Joan Rothery (Martin, 1993; Martin e Rothery, 1993), e por isso mesmo denominada como a “abordagem Martin/Rothery”, “trata o gênero como um termo que abrange todo o complexo de fatores que precisa ser descrito e entendido a respeito de um texto” (Kress, 1993, p. 32). Além do contexto ideológico, o termo gênero envolve tudo que se possa relacionar lingüisticamente com o texto. O foco é colocado no propósito e nas tarefas que os produtores de um texto desejam realizar com e através do texto.

A segunda vertente, representada pelo próprio Kress, centra-se “nos traços estruturais da ocasião social específica em que o texto foi produzido” (op. cit., p. 33). A configuração lingüística peculiar a um gênero é, nessa visão, reflexo das estruturas e relações sociais que o circundam. Prioritária é, portanto, a análise dos fatores sociais em torno do texto: “todos os aspectos desse texto têm uma origem social e podem ser explicados em termos do contexto social em que o texto foi formado” (id., p. 26). Essa análise do contexto social precede qualquer consideração sobre as características intrínsecas do gênero textual.

Ao contrastar a “Escola de Sydney” com a vertente norte-americana, Freedman e Medway (1994a) alistam algumas características daquela escola. Essas características, nem sempre exclusivas de Sydney, podem ser esboçadas como abaixo:

- 1) A primazia do social e do papel do contexto na comunicação dos gêneros, ao lado de uma ênfase na elucidação de aspectos textuais baseados nos esquemas hallidayanos de análise lingüística.
- 2) Uma concepção de gênero estática, com tendências prescritivistas refletidas no projeto escolar australiano, chegando a contrariar a teoria lingüística hallidayana que lhe serviu de fonte.
- 3) Por outro lado, a “Escola de Sydney” é marcada por uma “postura liberacionista” que leva seus adeptos a considerarem-se e ao seu projeto como agentes de transformação social. Termos como “poder” e “dominação” são comuns em seus escritos.

Freedman e Medway (op. cit.) criticam os representantes da “Escola de Sydney” por tacitamente aceitarem os gêneros existentes do jeito que são, baseando neles uma pedagogia prescritiva que busca apenas prover o acesso aos gêneros, e não subvertê-los e legitimar a criação de novos exemplares. Para os autores, os gêneros, embora inevitavelmente implicados nos processos econômicos e políticos, não deixam de ser “mutáveis, revisáveis, localizados, dinâmicos e sujeitos a uma ação crítica” (p. 15).

No que diz respeito à perspectiva de Sydney representada por Kress, a crítica não é pertinente, uma vez que esse autor explicitamente defende a necessidade de se focar, no ensino de gêneros, “as possibilidades e meios de alterar as formas genéricas” (Kress, 1993, p. 28). Especificamente, Kress postula um projeto pedagógico mais ambicioso que o simples projeto de acesso às formas privilegiadas de gênero. Tal projeto, pensado em termos de “reforma lingüística e social”, deveria “não só proporcionar a todos os cidadãos uma parcela igual do capital cultural, mas pelo menos alimentar a possibilidade de reforma das estruturas e processos existentes, onde quer que eles sejam vistos como limitadores das potencialidades humanas” (op. cit., p. 37).

Embora considerado de grande relevância, o enfoque oferecido pela Escola de Sydney, assim como o enfoque da Escola de Genebra, não será objeto de uma abordagem direta por parte deste pesquisador.

2.3.3 Os estudos de gênero norte-americanos

Sob o rótulo “estudos de gênero norte-americanos”, agrupam-se um bom número de pesquisadores, cujos enfoques nos parecem os mais apropriados para a análise de gêneros acadêmicos tais como a resenha. Apesar do rótulo, nem sempre os pesquisadores e pesquisadoras em questão são realmente americanos; a designação apenas indica que eles e elas se filiam a uma tradição “americana”, embora exerçam suas atividades em universidades espalhadas por diversos países.

Para Freedman e Medway (1994a), os estudos de gênero norte-americanos apresentam, em relação à “Escola de Sydney”, um perfil ideológico particular, ao lado da premissa comum acerca da primazia do social e do contexto na compreensão dos gêneros textuais. De acordo com os autores, as ênfases norte-americanas concentram-se nos seguintes aspectos:

- 1) A revelação da complexidade das relações entre texto e contexto.
- 2) A adoção de um conceito dinâmico de gênero. Para a “escola” norte-americana, a estabilidade do gênero é “provisória e frágil”. É possível “jogar” com os gêneros, embora isso não seja normalmente permitido ou esperado de escritores iniciantes, pois “especialistas criticam e questionam; novatos repetem” (Johns, 1993, p. 14).

Esse conceito fluido de gênero tem implicações profundas para uma eventual transposição pedagógica, pois “se os gêneros são vistos como respostas típicas aos contextos sociais, e se tais contextos são fluidos e dinâmicos, que sentido pode ter a explicação das características dos gêneros históricos (e todos os gêneros são históricos) como estratégia de ensino e aprendizagem?” (Freedman e Medway, 1994a, p. 10).

- 3) Uma tendência ao descritivismo e à aceitação acrítica do *status quo*. A pesquisa orientada para os gêneros nos contextos profissionais e acadêmicos, central na tradição americana, é marcada por um enfoque descritivo, não se estendendo às questões políticas envolvidas, e.g., na produção de gêneros dentro da burocracia governamental ou no seio do sistema judiciário.

Desprezando as questões sócio-políticas mais amplas, e.g., como um gênero em particular vem a ser mais valorizado do que outro, os estudiosos americanos preferem focalizar os aspectos internos da composição do texto. São, então, exploradas questões como:

de que modo um texto funciona em um dado contexto social? Freedman e Medway (1994a) sugerem que os estudos de gênero norte-americanos deveriam ultrapassar o mero mapeamento da dinâmica de uma situação retórica qualquer, chegando à inserção da pesquisa de gêneros dentro de uma reflexão ética e política mais ampla (p. 11). Os estudos de gênero deveriam ser vistos, pois, “como um instrumento particularmente promissor para o esclarecimento dos processos sociais nos detalhes de sua operação” (id., p. 12) e como uma oportunidade para a reflexão sobre a participação do escritor/praticante do gênero em um processo institucional.

2.3.3.1 Carolyn Miller

Já se tornou uma espécie de clichê, na literatura sobre a reconceituação de gênero, qualificar o artigo de Miller ([1984]1994a) como “seminal”, devido à relevância de sua contribuição teórica para os trabalhos posteriores (veja-se, por exemplo, Swales (1990) e Freedman e Medway (1994a)).

No referido artigo, “Genre as social action”, Miller redefine o gênero como uma entidade instável, que “transforma-se, desenvolve-se e decai”, de forma que “o número de gêneros existente em uma sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade daquela sociedade” (op. cit., p. 36). Apoiada nos conceitos da nova retórica, associada a autores como Kenneth Burke e Lloyd Bitzer, Miller supera a tradicional classificação de gêneros como simples exemplares de tipos de texto. O gênero é então encarado como ação social praticada dentro de um contexto retórico amplo, em situações recorrentes.

A noção de gênero como uma realidade socialmente construída implica, para além da mera teoria e crítica de gêneros, uma nova concepção do próprio processo educacional: “o que aprendemos, quando aprendemos um gênero, é mais que um simples padrão formal ou mesmo um método de aquisição de nossos objetivos. Antes, aprendemos que objetivos podemos ter” (Miller, 1994a, p. 38). Assim, a contribuição de Miller consiste em estabelecer magistralmente a noção de gênero no contexto das ações sociais, retóricas, empreendidas por homens e mulheres em situações recorrentes, de modo que os gêneros possibilitam exatamente “a chave para a compreensão sobre como participar das ações de uma comunidade (op. cit., p. 39).

Em um outro artigo, Miller (1994b) reafirma a noção de gênero como ação social, localizando-o dentro da estrutura de uma “comunidade retórica” e utilizando a idéia

bakhtiniana de forças centrípetas e centrífugas para definir as contradições inerentes à criação e utilização dos gêneros dentro dessa comunidade. Para manter continuidade, ordem social e significado em sua estrutura, a comunidade retórica utiliza três recursos: (1) a metáfora, ou a figuratividade em geral; (2) a narrativa; e (3) o gênero. Para Miller, entretanto, apenas o gênero possui “força pragmática como ação social” (1994b, p. 75). Através dessa força pragmática, o gênero presta-se a ser utilizado por seus produtores no alcance de seus propósitos retóricos e pelas comunidades “virtuais” na reprodução, reconstrução e continuação de sua história.

2.3.3.2 John M. Swales

O nome de John Swales de tal forma se identifica com a tradição dos estudos de gênero em território norte-americano que se chega a falar em “tradição swalesiana” ou tradição “associada a Swales” (Kay e Dudley-Evans, 1998). Swales (1990) busca uma definição de gênero a partir da investigação de seu uso em quatro diferentes domínios teóricos: o folclore, a literatura, a lingüística e a retórica. Dessa investigação, emerge a seguinte caracterização:

- 1) Um gênero é uma classe de eventos comunicativos.
- 2) O principal critério que transforma um grupo de eventos comunicativos em um gênero particular é a existência de propósitos comunicativos em comum.
- 3) Os exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade.
- 4) Os fundamentos subjacentes a um gênero estabelecem restrições a possíveis contribuições em termos de conteúdo, posicionamento e forma.
- 5) A nomenclatura usada para o gênero por uma comunidade discursiva é importante fonte de *insight*.

A partir dessa caracterização, Swales propõe uma definição “operacional” de gênero, incluindo as seguintes considerações:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva e dessa forma passam a constituir o fundamento do gênero. Esse fundamento modela a estrutura

esquemática do discurso e influencia e limita a escolha de conteúdo e estilo. (Swales, 1990, p. 58)

Os gêneros, portanto, além de apresentarem um propósito comunicativo específico, também são marcados por padrões de similaridade quanto à estrutura, o estilo, o conteúdo e a audiência pretendida. Uma vez preenchidas essas expectativas, a comunidade discursiva reconhecerá um dado exemplar de gênero em sua prototipicidade.

Diretamente relacionada ao conceito de gênero, aparece ainda a noção de *comunidade discursiva*. Para o autor, comunidades discursivas definem-se como:

(...) redes sócio-retóricas que se formam a fim de atuar em favor de um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados em causas comunicativas desse conjunto de objetivos. Em consequência, gêneros são propriedades de comunidades discursivas; o que quer dizer que gêneros pertencem a comunidades discursivas, não a indivíduos, a outros tipos de grupos ou a vastas comunidades de fala. (Swales, 1990, p. 9)

Como bem demonstrou Biasi-Rodrigues (1998), em Swales, gênero e comunidade discursiva são noções imbricadas de tal forma que é impossível entender um sem o outro. Os gêneros estão situados no interior das comunidades discursivas e por elas são manipulados de acordo com os propósitos sócio-retóricos a que se prestam. Já o conceito de comunidade discursiva pode ser mais bem entendido no confronto com o conceito de *comunidade de fala*. Na visão de Swales, há três aspectos principais que separam os dois conceitos:

- 1) A atividade literária, característica da comunidade discursiva, elimina a “localidade e a paroquialidade” comuns à comunidade de fala; a comunicação escrita, na comunidade discursiva, proporciona uma interação mais ampla, tanto no aspecto geográfico como no temporal.
- 2) A comunidade de fala é um agrupamento sociolinguístico, a comunidade discursiva é sócio-retórica. Na primeira, predominam as necessidades comunicativas do *grupo*; na segunda, tendem a predominar as necessidades comunicativas dos *objetivos* dos membros.

- 3) A comunidade de fala é centrípeta, i.e., tende a absorver mais e mais pessoas em seu interior; a comunidade discursiva é centrífuga, pois tende a separar as pessoas em termos de grupos especializados de interesse. (Swales, 1990, p. 24)

Em escrito posterior, Swales sumaria sua definição de comunidade de fala e comunidade discursiva nos seguintes termos: comunidade de fala é “um grupo sociolinguístico homogêneo de pessoas que compartilham região geográfica e *background*”, enquanto comunidade discursiva é um grupo sócio-retórico heterogêneo que compartilha objetivos e interesses ocupacionais ou recreativos (Swales, 1992, p. 8).

Comunidades discursivas, portanto, não são agrupamentos naturais, tais como as comunidades de fala. Antes, as comunidades discursivas surgem e se mantêm relativamente estáveis em torno dos propósitos e necessidades comunicativas de seus integrantes. Para que um grupo de pessoas seja reconhecido como uma comunidade discursiva, segundo Swales (1990), as seis características seguintes devem ser verificadas:

- 1) A existência de um conjunto de objetivos públicos amplamente aceitos.
- 2) A posse de mecanismos de intercomunicação entre seus membros.
- 3) O uso de mecanismos de participação para prover informações e *feedback*.
- 4) O domínio e a utilização de um ou mais gêneros para o encaminhamento de seus objetivos.
- 5) O desenvolvimento de um vocabulário específico.
- 6) A admissão de novos membros dotados do nível apropriado de conhecimento relevante e habilidade discursiva. (p. 24-27)

Tal como apresentado, o conceito ocasionou críticas, entre elas a de “circularidade da relação entre gêneros e comunidades discursivas” (Freedman e Medway, 1994a, p. 7). O próprio Swales, reconhecendo a pertinência das objeções levantadas, afirma, posteriormente: “a verdadeira comunidade discursiva pode ser mais rara e esotérica do que eu pensava” (1992, p. 9). O conceito original, ademais, parecia dar margem a uma visão demasiadamente estática das comunidades discursivas, podendo escamotear a influência e a interação existentes com as

comunidades de fala, bem como os eventuais conflitos sociais ocasionados pelo uso dos gêneros dentro das comunidades.

Em vista disso, o autor reformula e amplia os critérios de definição de uma comunidade discursiva, tornando-os mais flexíveis e capazes de atender à complexidade das relações sócio-retóricas descritas. Apenas a segunda característica, que trata dos mecanismos de intercomunicação entre os membros, não sofre qualquer modificação, pois, como afirma Swales, “sem mecanismos [de intercomunicação], não há comunidade” (1992, p. 10). As modificações efetuadas incluem um maior espaço para:

- 1) a possibilidade de conflitos internos quanto aos objetivos da comunidade discursiva;
- 2) a possibilidade de inovação, manutenção de sistemas de crenças e valores e ampliação do espaço profissional, através do uso de mecanismos de participação;
- 3) uma evolução no uso de conjuntos ou séries de gêneros para o alcance de seus objetivos;
- 4) a expansão constante do vocabulário específico da comunidade discursiva;
- 5) uma hierarquia explícita ou implícita para orientar os processos de admissão e promoção interna dos membros da comunidade.

Desta forma, o conceito de comunidade discursiva tornou-se bastante flexível e aberto à possibilidade de constante evolução e renovação tanto no trato com os gêneros como no que diz respeito à relação entre seus membros.

O manejo dos gêneros, contudo, continua sendo visto como algo que acontece no interior da comunidade discursiva, cujo conceito foi ampliado como descrito acima. Mais que isso, os hábitos característicos de uma comunidade discursiva cumprem funções marcadoras da pertença dos membros, preenchendo, de acordo com Suchan e Dulek (1990, apud Swales, 1992, p. 13), funções relacionais e psicológicas. Indivíduos que integram comunidades discursivas dominam e utilizam, e.g., convenções peculiares de gênero que são desconhecidas aos estranhos. O uso de tais convenções, deliberadamente excludentes de quem seja estranho ao grupo, marca a filiação dos membros particulares a uma dada comunidade discursiva.

2.3.3.3 Vijay K. Bhatia

Estreitamente vinculado à “tradição norte-americana” representada por Swales, esse autor indiano tem contribuído no campo da Análise de Gêneros por deter-se no estudo dos gêneros produzidos em contextos profissionais, embora não deixe de examinar, igualmente, os gêneros acadêmicos. Especificamente, Bhatia (1993) analisa gêneros do mundo dos negócios e do mundo jurídico, a partir do modelo teórico originalmente estabelecido por Swales (modelo CARS – 1990).

Uma vez que seu conceito de gênero é assumidamente derivado de Swales (cf. Bhatia, 1993, p. 13), em princípio não há novidades em sua proposta teórica. Alguns de seus comentários, entretanto, serão significativamente elucidativos dos jogos retóricos desenrolados no interior das comunidades acadêmicas e profissionais em seu trato com os gêneros. Por exemplo, o autor reconhece a existência de relações de poder entre membros especializados, veteranos, e membros iniciantes de uma dada comunidade, refletidas no trato com as restrições impostas pelas convenções de cada gênero. Assim, a exploração dos gêneros para “efeitos especiais” demanda uma grande familiaridade com seu propósito, modo de construção e uso convencionais. Isso o novato não possui, motivo pelo qual “escritores especializados de gêneros muitas vezes parecem ser mais criativos” (Bhatia, op. cit., p. 15). Claramente, para Bhatia, o discurso acadêmico, bem como o profissional, não se dá entre iguais. Em suas palavras, a igualdade é “mais excepcional que habitual” (id., p. 9).

Outro importante desenvolvimento operado por Bhatia (op. cit.), dentro dos estudos de gênero, relaciona o propósito comunicativo com a noção de *subgênero*. Se uma mudança radical no propósito comunicativo demarca a fronteira entre gêneros diferentes, modificações menores levam à identificação de subgêneros. Como reconhece o autor (p. 14), a distinção entre gênero e subgênero não é fácil de se estabelecer, mas, de qualquer modo, o propósito comunicativo apresenta-se como critério decisivo. Na construção do gênero, o escritor pode utilizar estratégias discriminativas ou não-discriminativas. No caso destas últimas, o escritor pode explorar as regras convencionais do gênero, sem alterar seu propósito comunicativo essencial. As estratégias discriminativas, ao contrário, “tendem a variar significativamente a natureza do gênero, introduzindo, freqüentemente, considerações novas ou adicionais ao propósito comunicativo do texto” (p. 21). De acordo com a variação produzida, um mesmo gênero poderá abrigar subgêneros, como é o caso do artigo de pesquisa, que pode enfatizar

uma visão panorâmica, fazer uma revisão de literatura ou situar o estado atual daquela área de pesquisa. Em qualquer uma dessas situações, o gênero continua o mesmo, variando apenas em termos de subgêneros.

Essas considerações se revelaram de extrema importância para esta pesquisa, possibilitando correlacionar resenhas produzidas em contextos bastante diferentes um do outro, com objetivos também muito diferentes. A partir dos aportes de Bhatia (op. cit.), tornou-se possível avaliar em que medida as modificações introduzidas nos propósitos comunicativos de resenhas produzidas por alunos, em relação a resenhas de especialistas, são suficientes para criar um gênero diferente, o que assumimos como improvável, um subgênero, ou a mera variação do gênero dentro do conceito de prototipicidade (Swales, 1990).

2.4 Análise de Gêneros: o modelo CARS (Swales, 1990)

A análise de gêneros pressupõe um certo nível de consistência, por parte de escritores proficientes, no modo como se organizam as informações nos gêneros particulares (Bhatia, 1993, p. 29). O exame da estrutura retórica de exemplares de gênero assumiu, através de Swales (1984, 1990), a forma de um modelo constituído de *moves* (unidades maiores) e *steps* (subunidades dos *moves*). Originalmente aplicado ao estudo de introduções de artigos de pesquisa, o modelo experimentou uma reformulação, passando de sua composição inicial em quatro *moves* para a versão final composta de apenas três *moves*.

A primeira versão do modelo que posteriormente viria a ser denominado *modelo CARS* [*create a research space* – criar um espaço de pesquisa] (Swales, 1990), resultou da análise, por parte do autor, de 48 introduções de artigos de pesquisa, divididas em três grupos iguais, provenientes de três áreas científicas diferentes (ciências exatas, biologia/medicina e ciências sociais, incluindo pedagogia, administração e lingüística).

A estrutura predominante no *corpus*, representada por mais da metade das amostras, assumiu a forma descrita na Figura 1, a seguir:

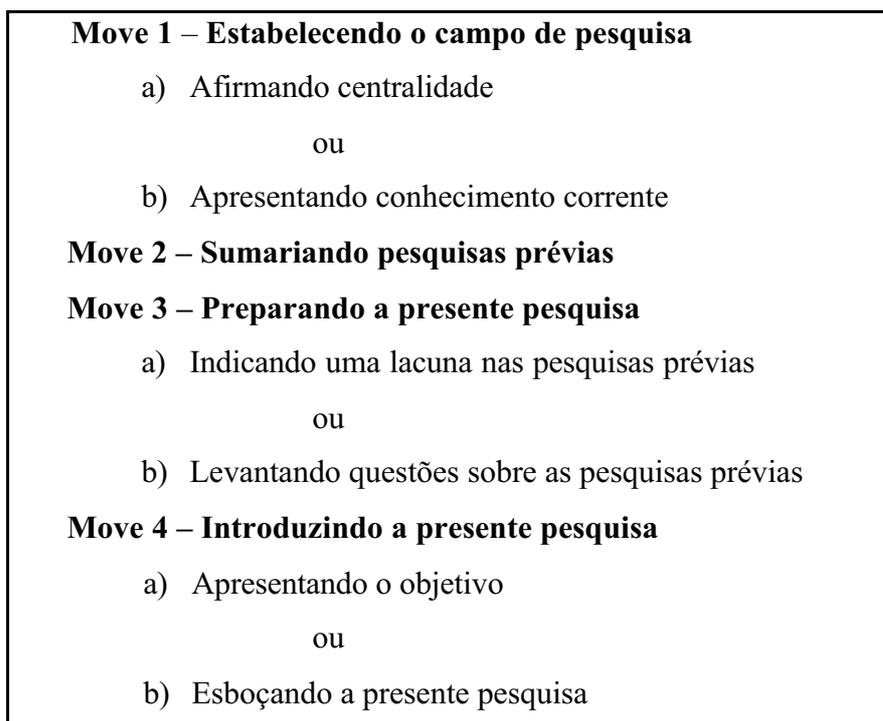


Figura 1 – A estrutura de artigos de pesquisa
(Swales, 1984, p.80)

Pesquisas posteriores sugeriram a Swales (1990, p. 140) a dificuldade em separar o *move* 1 do *move* 2, principalmente pelo fato de que as citações e referências previstas para esta última unidade retórica verificam-se, na realidade, também em outras partes da introdução e no corpo do artigo de pesquisa. Para evitar o problema, o autor decidiu fundir os dois primeiros *moves*, chegando, finalmente, ao chamado modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa. O novo modelo apresenta, conforme dito acima, apenas três *moves*, ao passo que traz um maior número de *steps*, agora diferenciados em opcionais e obrigatórios, situação que é indicada pela presença ou ausência dos conectivos *e/ou* no espaço entre as linhas.

Como se pode ver por esta versão do modelo (cf. Figura 2, a seguir), a nova terminologia designativa dos *moves*, formulada em termos de analogia ecológica, é outra característica da versão final do modelo. Essa terminologia não deixou de receber críticas. Na visão de Freedman e Medway (1994a, p. 12), “encarar relações humanas como ecologia ou sistema envolve suprimir a consciência de que são pessoas, seres reais como nós, e não elementos sistêmicos abstratos, que constituem essas redes [relacionais]”.

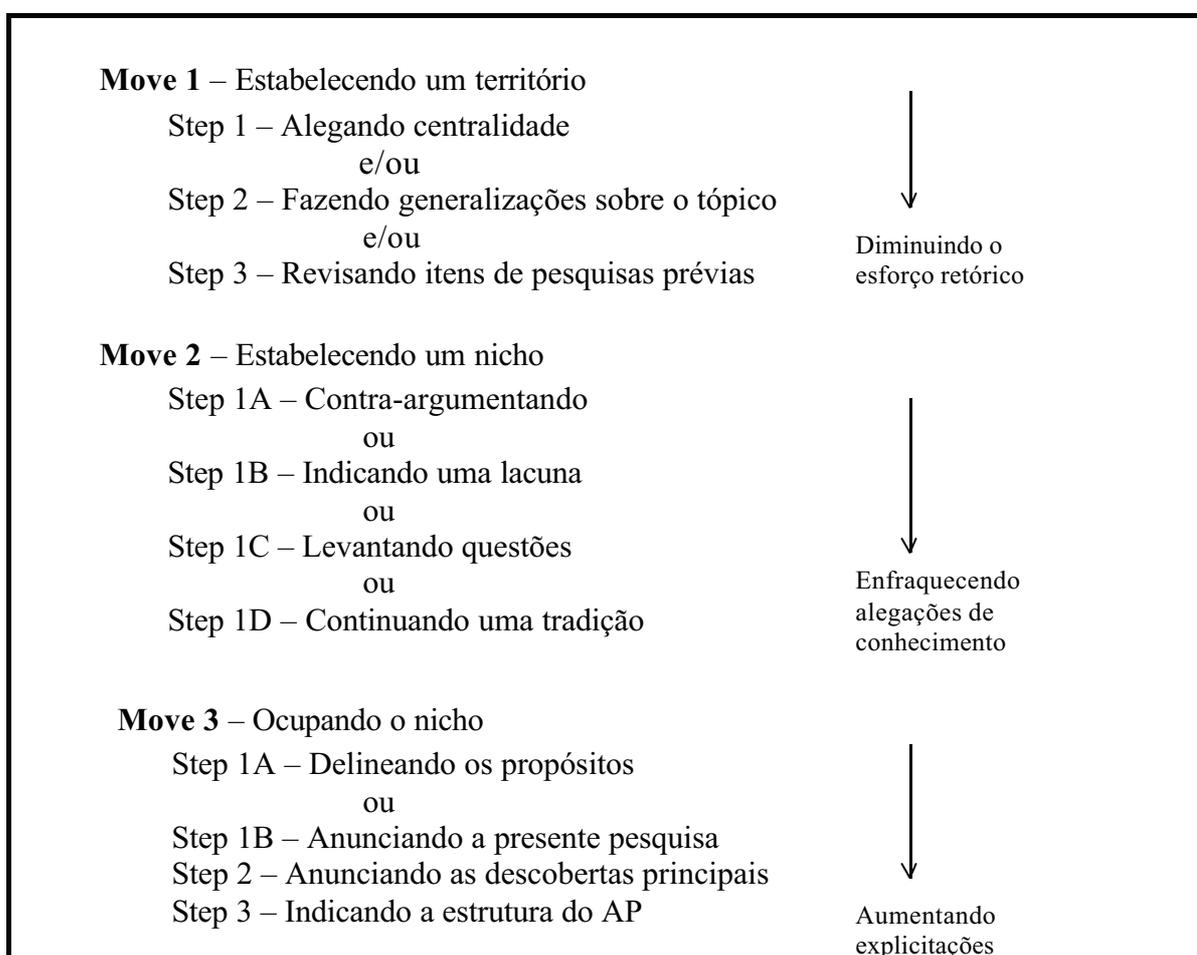


Figura 2 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa
 (Swales, 1990, p. 141)

Quanto à nova formulação do modelo, Bhatia (1993) observa que, se Swales (1990) evitou a dificuldade de distinção entre os dois primeiros *moves* originais, ele pode inadvertidamente ter criado um problema mais sério com a fusão dos dois. Segundo Bhatia (1993), a revisão de literatura, característica do antigo *move 2*, sendo uma estratégia firmemente estabelecida na estrutura dos artigos de pesquisa e de outros gêneros acadêmicos, mereceria ainda uma seção própria no modelo de análise: “difícilmente um projeto de pesquisa, dissertação ou tese podem ser considerados completos sem uma seção ou mesmo um capítulo adequado sobre a revisão da literatura existente” (op. cit., p. 85).

Em todo caso, o modelo CARS (Swales, 1990) ficou solidamente estabelecido na academia, sendo objeto de constantes reformulações e adaptações para a análise de diferentes gêneros acadêmicos ou profissionais. As possibilidades de adaptação do modelo têm

evidenciado seu potencial como um instrumento significativo para a investigação e mapeamento dos gêneros. A partir dos *insights* oferecidos pelas aplicações e adaptações já existentes, algumas das quais discutiremos no próximo capítulo, estamos convencidos da importância do modelo para os fins desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

ESTUDOS SOBRE O GÊNERO RESENHA

3.1 Aplicações e adaptações do modelo CARS

A versão final do modelo CARS (Swales, 1990) tem sido testada e aplicada, com adaptações, a diferentes variedades de gêneros, em português e em inglês. Exemplos recentes são: Aranha (1996), para introduções de trabalhos científicos na área de química; Santos (1995, 1996), para resumos (*abstracts*) de artigos de pesquisa, em inglês, na área de lingüística; Motta-Roth e Hendges (1998), para resumos de artigos de pesquisa, em português e em inglês, nas áreas de economia, química e lingüística; Biasi-Rodrigues (1998, 1999), para resumos de dissertações de mestrado na área de lingüística; e Araújo (1999), para resumos de dissertações de mestrado na área de educação. Para o propósito específico desta pesquisa, são particularmente importantes os trabalhos de Motta-Roth (1995, 1996) e Araújo (1996), ambos dedicados à descrição do gênero resenha de livros em inglês, nas áreas de lingüística, química e economia, no primeiro caso, e na área de lingüística, no segundo.

3.2 O modelo Motta-Roth (1995)

A pesquisa de Motta-Roth (1995, 1996) baseou-se na análise de um *corpus* de 60 resenhas de livros em inglês, divididos em três diferentes áreas disciplinares, a saber, química, economia e lingüística. Utilizando o método de análise de Swales (1990), a autora apresentou, como resultado do exame do *corpus*, uma descrição esquemática do padrão organizacional de resenhas acadêmicas que compreende unidades maiores, rotuladas de *moves*, de acordo com a terminologia de Swales (1990) e unidades menores, denominadas de *subfunções*.

Moves, de acordo com Motta-Roth, podem ser entendidos da seguinte forma:

(...) um bloco de texto, um trecho de discurso que pode estender-se por uma ou mais sentenças, que realiza uma função comunicativa específica e que, juntamente com outros moves, constitui toda a estrutura informacional necessária para que o texto possa ser reconhecido como um exemplar de um determinado gênero. Cada move representa um estágio no desenvolvimento da estrutura global de informação comumente associada ao gênero como um padrão discursivo. (1995, p. 60)

A Figura 3, abaixo, apresenta a descrição esquemática da organização retórica de resenhas conforme o padrão revelado pelos dados com que a autora trabalhou:

| | |
|----------------|--|
| Move 1 | INTRODUZIR O LIVRO |
| Subfunção 1 | Definindo o tópico geral do livro e/ou |
| Subfunção 2 | Informando sobre leitores em potencial e/ou |
| Subfunção 3 | Informando sobre o autor e/ou |
| Subfunção 4 | Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou |
| Subfunção 5 | Inserindo o livro na área |
| Move 2 | SUMARIAR O LIVRO |
| Subfunção 6 | Provendo uma visão geral da organização do livro e/ou |
| Subfunção 7 | Apresentando o tópico de cada capítulo e/ou |
| Subfunção 8 | Citando material extratextual |
| Move 3 | DESTACAR PARTES DO LIVRO |
| Subfunção 9 | Provendo avaliação direcionada |
| Move 4 | PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO |
| Subfunção 10 A | Recomendando/desqualificando completamente o livro ou |
| Subfunção 10 B | Recomendando o livro apesar de indicar limitações |

Figura 3 – Descrição esquemática das subfunções retóricas em resenhas de livros
(Motta-Roth, 1995, p. 141)

Como no modelo CARS (Swales, 1990), assim também no modelo acima, composto de quatro *moves* e dez possíveis *sub-functions*⁶, as subunidades podem ser obrigatórias, dentro dos respectivos *moves*, ou opcionais. Somente no *move* 3, “Destacando partes do livro”, não há alternativas: a unidade apresenta apenas a subfunção 9, “Provendo avaliação direcionada”.

⁶ “Subfunções”, equivalentes aos “passos” (*steps*) de Swales (1990).

O último *move*, denominado “Provendo uma avaliação final do livro”, apresenta a possibilidade de duas variações da subfunção 10, que pode aparecer na forma A, “Recomendando/desqualificando completamente o livro”, ou na forma B, “Recomendando o livro apesar de indicar limitações”. Os dois primeiros *moves* apresentam um maior número de opções para o resenhista.

Entre as considerações conclusivas de Motta-Roth (1996), particularmente relevante para esta pesquisa é a afirmação de que se verificam diferenças estruturais entre as resenhas de livros de acordo com suas áreas disciplinares. Por exemplo, resenhas de química são mais curtas, descritivas, objetivas e menos avaliativas que as resenhas de economia e lingüística. Por outro lado, resenhistas de economia enfatizam modelos e números em um livro, enquanto o papel desempenhado pelos leitores potenciais parece ser considerado mais relevante em lingüística (Motta-Roth, 1996, p. 123,124). Nesta pesquisa, as características específicas da área disciplinar (Teologia), bem como o perfil de seus escritores/resenhistas e leitores, foram vistos como fatores importantes para os resultados finais da análise.

Conforme podemos verificar, Motta-Roth (1995) apresenta um modelo em que adota, seguindo o exemplo de Swales (1990), o termo *move* para designar as unidades de informação⁷ que compõem as resenhas acadêmicas. No entanto, as subunidades são chamadas de “subfunções” (*sub-functions*) e não *steps*, como em Swales (op. cit.). Segundo a autora explica, a mudança de terminologia deve-se ao fato de que as subfunções, ao contrário dos *steps*, não são empregadas numa ordem ou seqüência pré-determinada. Para efeitos de ênfase, por exemplo, uma determinada subfunção pode aparecer em um lugar bem diferente de sua posição canônica na resenha, de modo que a ordem esboçada pela seqüência de *moves* é, muitas vezes, mais ideal que real. A ordem espelhada no modelo representa, contudo, o padrão dominante na organização retórica do gênero.

A seguir, apresentamos brevemente a caracterização que a autora faz de cada unidade e subunidade de informação presentes no modelo proposto.

Move 1 – Introduzir o livro

⁷ Referimo-nos genericamente às “ações retóricas” (Araújo, 1996) contidas em uma resenha como “unidades de informação” e “subunidades de informação”. Essas unidades e subunidades são designadas diferentemente por

Localizado geralmente no parágrafo inicial, o *move* 1 traz informações preliminares sobre o livro, tais como: o tema ou tópico principal, o formato, a audiência e o autor. Pode apresentar, ainda, generalizações sobre o tópico ou inserir o livro em sua área de estudos.

Subfunção 1 – Definindo o tópico geral do livro

Esta subfunção provê informação sobre o tópico do livro ou sobre a abordagem teórica utilizada para discuti-lo. Em geral, uma sentença inicial destaca o livro, usando um dos seguintes recursos: (a) citando o nome do livro em itálicos, (b) usando o demonstrativo “esse” ou “este”, ou (c) empregando um sintagma nominal catafórico, tal como “este/o livro/volume”, seguido de um verbo no tempo presente. Outras maneiras, menos freqüentes, incluem chamar a atenção para a abordagem usada no tratamento do tema referindo-se ao autor do livro ou, ainda, mencionando tanto o livro como seu autor.

Subfunção 2 – Informando sobre potenciais leitores

Na primeira sentença da resenha, o escritor pode, de acordo com Motta-Roth (1995, p. 150), informar sobre a audiência potencial do livro, além de definir seu tópico. A subfunção 2 é explicitamente marcada por expressões como “desenvolvido para”, “indicado para”, “recomendado para” ou “para aqueles”. Uma maneira mais genérica é o uso de expressões que se referem ao livro como sendo “introdutório”, “básico” ou “avançado”.

Subfunção 3 – Informando sobre o autor

Nesta subfunção, o escritor fornece ao leitor informações sobre o autor: quem é ele na área disciplinar ou que obras já publicou. O resenhista também utiliza essa subfunção para demonstrar que sabe “quem é quem” no campo teórico de interesse da obra.

Subfunção 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico

Traz considerações sobre o conjunto do conhecimento disciplinar. Os resenhistas realizam a subfunção “fazendo afirmações sobre evidências, fatos ou teorias conhecidos na área” (Motta-Roth, 1995, p. 153). Outras maneiras de “fazer generalizações” incluem a definição de termos ou suprimento de informações sobre os tópicos abordados pelo livro e referências à autoridade de práticas de pesquisa já reconhecidas.

Subfunção 5 – Inserindo o livro na área

Enquanto a subfunção anterior apela para “fatos conhecidos”, esta apresenta o livro “focalizando” a área disciplinar (op. cit., p. 157). Para fazer isso, o resenhista pode enfatizar o papel do livro em preencher uma lacuna existente, continuar uma tradição ou série editorial, questionar tendências atuais na disciplina, prover um panorama das publicações relacionadas com o tema ou referir-se a eventos no desenvolvimento da pesquisa que sejam relacionados com o tópico.

Move 2 – Sumariando o livro

Em geral, é a unidade mais longa da resenha, podendo estender-se por alguns parágrafos. Descreve a organização do livro, se em capítulos, partes ou seções, quais tópicos são tratados e sob que enfoque, além de comentar informação adicional em forma de gráficos, gravuras, tabelas e bibliografias.

Subfunção 6 – Provendo uma visão geral da organização do livro

Esta subfunção fornece uma visão geral da organização do livro, na maioria das vezes, definindo exatamente em quantas partes, capítulos, seções ou tópicos o livro está dividido. Sua função é preditiva (Tadros, 1995) em relação à subfunção 7, que em geral a sucede no texto. A subfunção 6 permite a predição do conteúdo da subfunção 7 através do uso de um rótulo prospectivo, frequentemente de caráter enumerativo.

Subfunção 7 – Apresentando o tópico de cada capítulo

Nesta parte da resenha, o escritor focaliza e descreve as partes ou capítulos do livro, utilizando uma seqüência enumerativa em geral já anunciada pela subfunção anterior. Em

livros escritos por diversos autores, a apresentação do tema de cada capítulo pode estar ligada a uma referência aos respectivos autores. Em alguns casos, a descrição dos tópicos abordados pode ser agrupada em termos do conteúdo do livro, não seguindo simplesmente a ordem e enumeração dos capítulos.

Subfunção 8 – Citando material extratextual

Aqui, o modelo se refere ao material adicional que pode ser referido como incluído no livro, sem fazer parte do texto propriamente dito. No caso de resenhas na área de lingüística, geralmente se trata de bibliografias, gráficos, questionários ou notas de rodapé. Tais referências podem aparecer recursivamente, em diferentes pontos da resenha.

Move 3 – Destacando partes do livro

Apresenta “avaliação direcionada, isto é, a crítica do livro propriamente dito” (Motta-Roth, 1995, p. 132). De acordo com a autora, neste ponto, o resenhista concentra-se em “aspectos específicos” do livro, imprimindo-lhes variados graus de avaliação positiva ou negativa.

Subfunção 9 – Provendo avaliação direcionada

O *move 3*, com a subfunção 9, marca a transição da postura descritiva característica do *move 2* para uma atitude marcadamente avaliativa. Ocorre, também, uma mudança no foco da resenha. A partir daí, o resenhista usa expressões indicativas de avaliação positiva ou negativa, tais como “limitações”, “fraquezas” ou “falhas”, ou expressões superlativas como “um dos melhores”, “a melhor parte/capítulo” ou “o pior”. A atitude avaliativa também pode ser sinalizada através de marcadores de validade ou marcadores atitudinais como “talvez”, “certamente”, “especialmente”, “obviamente” ou “claramente”.

Enquanto, no *move 2*, o foco eram as diferentes partes do livro, agora “a atenção é voltada para todo o texto como objeto de avaliação” (Motta-Roth, 1995, p. 180). Essa mudança de foco pode ser sinalizada por sintagmas lexicais referindo-se ao autor, ao livro ou ao leitor ou, ainda, por “lexemas que indicam o status especial de certas partes do livro, e.g. ‘especial’” (op. cit., p. 182).

Move 4 – Provendo avaliação final do livro

Esta última unidade é normalmente introduzida por um sintagma tal como “em suma” ou “concluindo”, através do qual o resenhista sinaliza que o texto está chegando ao fim. Seu ponto de vista sobre o livro é colocado de forma clara e definitiva, seja ele positivo ou negativo. Nessa avaliação final, o resenhista pode recomendar ou desaprovar totalmente o livro ou fazer uma combinação das duas coisas, recomendando e ao mesmo tempo indicando as limitações da obra.

Subfunção 10 A – Recomendando/desqualificando o livro completamente

A sinalização do fechamento da resenha pode ser feita pelo uso de expressões como “em suma”, “em conclusão” ou “como um todo”. A avaliação final contida nessa subfunção apresenta-se como conclusão lógica da discussão prévia trazida pelo *move* 3.

Subfunção 10 B – Recomendando o livro apesar de indicar limitações

Neste caso, o escritor conclui recomendando o livro, apesar de haver discutido, no *move* 3, as limitações julgadas existentes na nova publicação. Essa postura pode ser explicitamente marcada por expressões como “a despeito de” ou “contudo”.

3.3 O modelo Araújo (1996)

O trabalho de Araújo (1996) fundamenta-se na análise de um corpus de 80 resenhas de livros, em inglês, na área de lingüística. Embora a ênfase central da pesquisa seja o estudo da sinalização lexical através de “substantivos não-específicos” (*unspecific nouns*), verificada na articulação retórica de *moves* e *strategies* (“estratégias”)⁸, a autora também chega, a exemplo de Motta-Roth (1995), a uma reformulação do modelo CARS para resenhas de livros. O modelo apresentado por Araújo, no entanto, difere significativamente daquele proposto por Motta-Roth (op. cit.), conforme demonstramos abaixo.

⁸ Equivalentes aos *steps* de Swales (1990). Outras terminologias: *sub-moves* (Santos, 1995); subunidades [retóricas] (Biasi-Rodrigues, 1998).

Também baseado em Swales (1990), o modelo de análise de resenhas acadêmicas proposto por Araújo (1996) consta de três unidades de informação, denominadas *moves* e doze subunidades, chamadas de *strategies*. “Estratégias” são, de acordo com a autora, “ações ou táticas retóricas utilizadas pelo resenhista para atingir um certo objetivo dentro do *move*” (Araújo, 1996, p. 55). A distribuição dessas subunidades de informação pelas três unidades maiores está representada na Figura 4.

Move 1 – ESTABELEECER O CAMPO

Estratégia 1 – Fazendo generalizações sobre o tópico
e/ou

Estratégia 2 – Alegando centralidade
e/ou

Estratégia 3 – Indicando a audiência pretendida
e/ou

Estratégia 4 – Informando o leitor sobre a origem do livro
e/ou

Estratégia 5 – Apresentando o objetivo do livro
e/ou

Estratégia 6 – Referindo-se a publicações anteriores

Move 2 – SUMARIAR O CONTEÚDO

Estratégia 7 – Descrevendo a organização do livro
e/ou

Estratégia 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo do livro
e/ou

Estratégia 9 – Avaliando o livro
e/ou

Estratégia 10 – Apresentando sugestões para aperfeiçoamento

Move 3 – PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO

Estratégia 11 – Recomendando/desqualificando o livro
e/ou

Estratégia 12 – Sugerindo futuras aplicações

Figura 4 – Descrição da estrutura retórica de resenhas de livros
(Araújo, 1996, p. 61)

A exemplo do tratamento dado ao modelo proposto por Motta-Roth (1995), descrevemos, a seguir, de forma bastante breve, cada unidade e subunidade de informação do modelo desenvolvido por Araújo (1996), com base na caracterização que a própria autora faz de cada uma dessas partes do modelo.

Move 1 – Estabelecer o campo

Nesta unidade de informação, o resenhista “introduz o livro para o leitor fornecendo informações sobre as características básicas do livro” (op. cit., p. 57), abrangendo o tópico abordado, o autor, o objetivo e a audiência visada pelo livro. Também se incluem aí as informações sobre a origem do livro, sua importância para o leitor e seu lugar em relação a outras obras do mesmo autor. As seguintes estratégias podem ser utilizadas para a realização do *move*.

Estratégia 1 – Fazendo generalizações sobre o tópico

Neste ponto, o resenhista “dá ao leitor uma idéia do assunto do livro” (Araújo, 1996, p. 63), mencionando conceitos teóricos da disciplina em questão ou informação adicional sobre temas tratados no livro e teorias vigentes na área.

Estratégia 2 – Alegando centralidade

Usando esta estratégia, o escritor introduz o texto “demonstrando interesse ou ressaltando a importância central do livro” (op. cit., p. 66). Para isso, o resenhista pode demonstrar que o livro preenche uma lacuna existente ou continua uma tradição da área. Pode, ainda, apresentar elogios ao autor como uma maneira de ressaltar a relevância da nova publicação. Expressões tipicamente utilizadas para a realização dessa estratégia são, por exemplo, “uma importante/útil contribuição”, “o melhor”, ou “o pior”.

Estratégia 3 – Indicando a audiência pretendida

Mostra se o livro é “de interesse para um determinado grupo de profissionais ou para leitores sem muito conhecimento do assunto” (op. cit., p. 68). Essa estratégia pode aparecer mais de uma vez no mesmo texto, em geral na primeira e na última unidade de informação. Itens lingüísticos como “dirige-se”, “pretende”, “audiência visada” ou “para professores de língua”, entre outros, marcam a realização dessa estratégia na superfície textual.

Estratégia 4 – Informando o leitor sobre a origem do livro

Aparece, geralmente, em resenhas que tratam de coletâneas de artigos escritos por diferentes autores, servindo para explicar como, com qual objetivo e por que razão o livro surgiu. Lingüisticamente, a estratégia é marcada por nomes como “coleção” ou “seleção”, seguidos por expressões como “origina-se de”, e o nome do evento que motivou a publicação.

Estratégia 5 – Informando o objetivo do livro

Introduz o livro informando sobre seu propósito ou objetivo central, através de nomes como “alvo”, “propósito” ou “objetivo” seguidos do verbo “ser”.

Estratégia 6 – Referindo-se a publicações anteriores

Presta-se a “mostrar que há outras publicações na mesma área de conhecimento, pelo mesmo ou por outros autores” (Araújo, 1996, p. 72). Assim, o resenhista insere o livro no contexto disciplinar, além de demonstrar seu próprio conhecimento, mostrando que “sabem ‘quem é quem’ na área” (op. cit., p. 72).

Move 2 – Sumariar o conteúdo do livro

Inclui a descrição da organização do livro em partes, capítulos ou seções, um sumário mais ou menos avaliativo do conteúdo, uma “avaliação direcionada” (Araújo, 1996, p. 58) de certos aspectos do livro e sugestões para seu aperfeiçoamento. Nesta unidade de informação, o resenhista descreve e/ou discute o conteúdo do livro em geral, ao mesmo tempo em que “destaca partes específicas” (idem). As seguintes estratégias realizam os objetivos deste *move*.

Estratégia 7 – Descrevendo a organização do livro

Através da Estratégia 7, o resenhista pretende descrever a organização, a quantidade e os tipos de divisão do livro, sinalizando que espécie de desenvolvimento se segue no corpo da resenha, geralmente uma discussão das divisões mencionadas.

Estratégia 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo do livro

Em geral, segue a descrição da organização do livro apresentada na estratégia anterior, abordando o conteúdo das seções ou capítulos mencionados. Mais que simplesmente apresentar, essa estratégia também discute os aspectos mais relevantes de cada capítulo ou parte do livro, podendo revelar uma postura já acentuadamente avaliativa.

Estratégia 9 – Avaliando o livro

Estratégia “essencialmente avaliativa” (Araújo, 1996, p. 85), associa-se à discussão e apresentação do conteúdo, avaliando “aspectos específicos” (idem) do livro. Neste ponto da resenha, há uma mudança de postura, da descrição para a avaliação.

Estratégia 10 – Apresentando sugestões para aperfeiçoamento

Através dessa estratégia, o resenhista apresenta sugestões para o aperfeiçoamento do livro “não só em termos editoriais, mas também em termos do tema ou da metodologia de apresentação” (Araújo, op. cit., p. 92).

Move 3 – Prover avaliação final do livro

Esta unidade apresenta uma avaliação conclusiva do livro como um todo, cujas partes já foram discutidas nas unidades anteriores, recomendando-o, desqualificando-o, ou sugerindo futuras aplicações.

Estratégia 11 – Recomendando/desqualificando o livro

Traz uma avaliação conclusiva do livro, em forma de recomendação ou desqualificação. Verbos como “recomendar”, ou expressões como “merece ser lido”, são sinais lingüísticos dessa estratégia.

Estratégia 12 – Sugerindo futuras aplicações

Neste ponto, o resenhista indica ao leitor possíveis aplicações do livro, “em termos da descrição de teorias ou aplicação de metodologias” (Araújo, 1996, p. 99). Diferentemente da Estratégia 10, as sugestões não dizem respeito ao livro em si, mas a possíveis aplicações de seu conteúdo dentro da área.

3.4 Relação entre os modelos existentes e a presente pesquisa

Nesta pesquisa, os modelos apresentados por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) são ambos testados em sua eficácia para descrever a organização retórica das resenhas produzidas tanto por alunos como por escritores especializados, oriundas da área de Teologia. Ambos os modelos são tratados como contraponto um do outro, de modo que a pesquisa possa revelar o que realmente ocorre na estruturação de uma resenha em português, na área disciplinar enfocada. Conforme descrevemos nos capítulos seguintes, verificamos, no *corpus*, pontos de maior conformidade com um ou outro modelo, ou divergências em relação a ambos. Um aspecto sempre levado em conta é que os modelos orientadores dizem respeito a textos em inglês, enquanto a presente investigação enfoca exclusivamente textos em português. Além disso, examinamos, nesta pesquisa, tanto resenhas de livros como resenhas de artigos. Por outro lado, devemos ressaltar que os modelos anteriores, bem como o modelo resultante desta pesquisa, não têm pretensões normativas ou prescritivas, antes, procuram refletir o resultado da análise dos respectivos dados.

3.5 A sinalização lexical na organização retórica de resenhas

A organização retórica de um texto é, reconhecidamente, sinalizada por marcadores léxico-gramaticais na superfície do texto, conforme demonstrado, e.g., por Biasi-Rodrigues (1998), Araújo (1996) e Motta-Roth (1995). Outrossim, a relevância de uma análise que dê espaço a esses mecanismos concretos de articulação retórica do texto já era sugerida, entre outros, por Swales (1984), quando da primeira formulação de seu modelo de análise. Segundo esse autor, com exceção do então *move* 2, “Sumariando pesquisas prévias” (o qual, em todo caso, foi eliminado da proposta final do modelo CARS, em Swales, 1990), os *moves* precisam

ser claramente sinalizados para o leitor (Swales, 1984, p. 80). No caso específico das introduções de artigos de pesquisa, conforme Swales (op. cit.), essa sinalização ocorre no começo do segmento textual que introduz o *move*.

Diferentes foram os elementos léxico-gramaticais escolhidos, na pesquisa acadêmica, para descrever tal sinalização. Na pesquisa do gênero resenha de livros em inglês, Araújo (1996) elegeu como elemento sinalizador dos diversos movimentos retóricos os chamados “substantivos inespecíficos” (*unspecific nouns*), categoria proposta por Winter (1989, 1992), para quem os substantivos inespecíficos fazem parte de um tipo de vocabulário metalingüístico mais amplo e muito relevante para a compreensão de um texto. Os substantivos não-específicos são definidos como aqueles que, em virtude de seu significado, “exigem uma realização lexical para que sejam perfeitamente compreendidos no discurso” (Winter, 1992, p. 153). Esses substantivos, portanto, somente se tornam específicos em seu sentido à luz da estrutura textual. Como mostra Biasi-Rodrigues (1998, p. 41), essa noção permite a investigação das relações lexicais dentro do gênero, mesmo quando o escritor dispensa o uso de conectivos gramaticais explícitos.

Por sua vez, Motta-Roth (1995, 1996) aplica, como mecanismo de sinalização lexical dos movimentos retóricos em uma resenha, os conceitos de metadiscorso e de marcadores metadiscursivos, derivados de Crismore (1984, 1990). De acordo com Crismore, “metadiscorso é discurso sobre o discurso, mais destinado a *direcionar* que *informar* os leitores” (1990, p. 192). Dependendo do tipo específico de metadiscorso, autores podem marcar conexões entre partes de seus textos, definir palavras ou indicar o ato de fala ou ato retórico que está sendo realizado, entre outras coisas. Os marcadores metadiscursivos classificam-se em atitudinais e informacionais. Os marcadores do tipo informacional revelaram-se particularmente produtivos na sinalização dos movimentos retóricos em resenhas de livros, conforme se verifica em Motta-Roth (1995, 1996). Por outro lado, são os marcadores do tipo atitudinal que melhor revelam o aspecto avaliativo das resenhas.

Na presente pesquisa, privilegamos a análise da utilização, por parte dos resenhadores, dos rótulos discursivos tais como propostos por Francis (1986, 1994). A noção de rotulação parte do conceito de substantivos inespecíficos, possibilitando a discussão das estratégias de referência anafórica e catafórica (rótulos retrospectivos e prospectivos) no interior de um texto. Para Francis, os rótulos discursivos podem ser utilizados para “permitir

ao leitor a predição exata da informação que se seguirá” (op. cit., p. 84), ou para “encapsular ou acondicionar um trecho do discurso” (p. 85). No primeiro caso, o rótulo será prospectivo (*advance label*); no segundo, retrospectivo (*retrospective label*). Uma parte importante desses rótulos apresenta caráter metadiscursivo/metalingüístico, o que nos permite aproveitar as contribuições anteriores, acima referidas. Isso é possível porque há relevantes pontos de contato entre os conceitos de substantivos inespecíficos, marcadores metadiscursivos e rótulos discursivos, à parte o uso de diferentes terminologias.

Os rótulos discursivos de caráter metalingüístico subdividem-se, segundo Francis (op. cit., p. 90), em nomes “ilocucionários”, nomes de “atividades de linguagem”, nomes de “processos mentais” e nomes “textuais”. Algumas dessas categorias revelam a presença pessoal do autor da resenha na forma de uma postura avaliativa. Tal é o caso especialmente dos rótulos com nomes “ilocucionários”. Já os nomes “textuais” em geral são os mais neutros, apenas “informativos”. O conceito de rotulação apresenta uma expressiva potencialidade para a exploração dos aspectos argumentativos integrantes do gênero resenha, especialmente no que diz respeito à postura mais ou menos avaliativa do escritor. Os termos de “elogio e crítica” (Motta-Roth, 1997a), inerentes ao gênero, em geral são lexicalizados através de rótulos. A rotulação revela intenções às vezes ocultas do escritor. Através de rótulos classificados como avaliativos, imprimem-se diferentes orientações a um determinado texto. Por outro lado, verifica-se que os rótulos cumprem, no texto, uma função organizacional, assinalando mudança de tópico e/ou a ligação entre tópicos (Francis, 1994, p. 86). Essa função pode ser, muitas vezes, visual e graficamente marcada no texto pela mudança de parágrafo: “orações que contêm rótulos retrospectivos geralmente são iniciadoras de parágrafo” (op. cit., p. 87). Dessa forma, os rótulos se apresentam como importantes elementos sinalizadores da articulação da informação dentro dos textos, de modo que o estudo da rotulação em resenhas acadêmicas justifica-se também por essa sua potencialidade como dispositivo sinalizador da organização textual.

Conte (1996) aborda a rotulação discursiva explorando o conceito de “encapsulamento anafórico”, termo que, segundo a autora, “descreve uma anáfora baseada lexicalmente, construída com um nome genérico (ou um nome avaliativo, um axiônimo) como núcleo lexical” e manifesta “uma clara preferência por determinantes demonstrativos” (p. 1). O conceito de encapsulamento anafórico, em concordância com a noção de rótulo discursivo, refere-se ao “dispositivo coesivo através do qual um sintagma nominal funciona como uma

paráfrase resumidora de uma porção textual precedente” (op. cit., p. 1) de variada extensão ou complexidade. Também para Conte (op. cit., p. 6), as expressões rotuladoras atuam como fatores de organização de tópicos no interior dos textos e/ou como “axiônimos”, ao oferecerem uma avaliação dos tópicos abordados, podendo, desta forma, até mesmo ser utilizados como “meios de manipulação do leitor”.

Aprofundando os postulados de Francis (1986, 1994) e de Conte (1996), outras autoras têm explorado o conceito de rotulação discursiva. Koch (1999) enfatiza uma dupla função dos rótulos, qual seja, a) o encapsulamento ou sumarização das “informações-suporte” contidas em segmentos anteriores do texto e b) a função argumentativa, realizada por meio da (re)avaliação das informações anteriormente dadas no texto. Em texto mais recente (Koch, 2001, p. 4), a autora enfatiza a função organizacional dos rótulos, encarando-os como “responsáveis simultaneamente pelos dois grandes movimentos de construção textual: **retroação e progressão**”.

Buscando esclarecer ainda mais a função das expressões rotuladoras, Cavalcante (2001a, 2001b) afirma, a partir de pesquisas sobre rótulos em diferentes gêneros textuais, que esses dispositivos retóricos são utilizados mais para encapsular informações do que para veicular conteúdo axiológico. No entanto, o maior ou menor peso sobre essas duas funções varia de gênero para gênero. Os gêneros acadêmicos, entre os quais se insere a resenha, apresentam-se, na pesquisa da autora, como grandes veiculadores de rótulos metadiscursivos, voltados para a estrutura do texto, e não de rótulos avaliativos, voltados para o desenvolvimento da argumentação. Essa conclusão foi possível, entretanto, pelo fato de que a resenha, gênero marcadamente avaliativo, não estava entre os gêneros estudados por Cavalcante (op. cit.). Embora concordemos com a autora em que “as nomeações por rótulos... nem sempre expressam os propósitos argumentativos do enunciador” (Cavalcante, 2001a, p. 10), considerando o gênero que estamos estudando, acreditamos poder demonstrar que, nesta classe particular de gênero, as estratégias de rotulação voltadas para a avaliação desempenham, ao lado das estratégias meramente metadiscursivas, um papel bastante relevante.

Investigando os processos de referenciação em gêneros acadêmicos, Biasi-Rodrigues (2001b) confirma as conclusões de Cavalcante (2001a, 2001b) quanto ao caráter dos rótulos empregados nessa classe de gêneros. Especificamente, com relação ao gênero artigo de

pesquisa, diz a autora que as expressões rotuladoras desempenham primordialmente a função de “resumir uma informação dada... com o propósito de manter o tópico, encapsulando proposições por meio de nomes genéricos, em geral metalingüísticos e, em certos pontos, até orientando o leitor no reconhecimento do fio argumentativo” (Biasi-Rodrigues, 2001, p. 6).

Com base nos atuais estudos das expressões rotuladoras, concluímos pela possibilidade de explorar o aspecto da avaliação em resenhas acadêmicas de forma bastante produtiva, pois, através do uso de rótulos, o resenhista freqüentemente pode indicar a articulação entre as diversas unidades de informação, no nível léxico-gramatical, bem como pode revelar uma postura engajada, avaliativa, diante do texto resenhado. O gênero resenha, mais que outros gêneros acadêmicos, presta-se a este tipo de enfoque, dada a importância das estratégias de avaliação na produção de exemplares concretos do gênero. Conforme Coulthard (1994, p. 10), o escritor é dotado de um grande “poder lexical” e, por isso, “é imperativo que ele/ela sinalize quando está sendo ‘criativo’”. O escritor de resenhas é dotado de tal poder, ao assumir o papel de julgar positiva ou negativamente uma nova publicação.

Enfim, nesta pesquisa, adotamos como base teórica, os postulados da Análise de Gêneros vinculada à tradição “swalesiana”. O modelo CARS (Swales, 1990), adaptado para o estudo de resenhas de livros por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), foi utilizado como mecanismo de investigação da estrutura textual do gênero e como parâmetro de orientação da análise indutiva, via segmentação, dos exemplares do corpus. Tal análise evidenciou em que medida as propostas de Motta-Roth (1995) e de Araújo (1996) adequam-se à descrição do gênero resenha como tarefa acadêmica do curso superior de Teologia. Ao mesmo tempo, a apreensão de um padrão eventualmente verificado nas resenhas produzidas por escritores especializados naquela área acadêmica possibilitou-nos chegar a conclusões bastante elucidativas tanto sobre o gênero resenha como tarefa acadêmica como sobre os modelos existentes para sua investigação.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa baseia-se na análise de resenhas produzidas por alunos de graduação em Teologia no Seminário Teológico Batista do Ceará (STBC) e por escritores proficientes, assim definidos por serem autores e autoras graduados e/ou pós-graduados na mesma área disciplinar. Além disso, as resenhas do segundo grupo são consideradas como exemplares “profissionais” do gênero por terem sido publicadas em periódicos especializados na área de Teologia e são aceitas como tal pela comunidade acadêmica constituída em torno de seminários e faculdades teológicas no Brasil e na América Latina.

Uma vez estabelecido o *corpus*, resta ao pesquisador estabelecer os procedimentos metodológicos que nortearão a pesquisa, o que parece ser, em princípio, apenas uma questão formal, sem maiores problemas. No entanto, como bem ressalta Biasi-Rodrigues (1998), o estabelecimento de procedimentos metodológicos não é algo assim tão pacífico, tão dado, como aparentemente se depreende dos trabalhos científicos em geral. Segundo ela,

Ao se delinear um aparato metodológico de pesquisa, esboça-se um arcabouço ou um esquema de trabalho que é preenchido pelas práticas de análise à medida que elas vão ocorrendo, à medida que os instrumentos vão sendo testados e à medida que as descobertas vão mostrando o(s) caminho(s) para se interpretar os resultados. 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 adaptações durante o processo de tratamento dos dados. Os procedimentos metodológicos tanto podem ser estendidos como reduzidos e, às vezes, são até abandonados e substituídos por outros, conforme a análise vai evoluindo. (p. 78)

Assim como a autora, consideramos relevante descrever os caminhos que percorremos, nesta pesquisa, admitindo que o percurso dialético, dos dados à teoria e da teoria aos dados,

conduziu-nos por vezes a procedimentos que inicialmente não prevíamos, bem como nos levou a abandonar outros que intuitivamente (pré)concebemos. Nesse processo, algumas questões tiveram de ser respondidas e algumas opções tiveram de ser feitas.

4.2 O tratamento dos dados

Uma das questões essenciais a responder, diante dos dados, foi: de que maneira tratar os textos que compõem o *corpus*, de modo a buscar respostas para as questões que motivaram a pesquisa? Seria o caso de considerar a existência de modelos normativos, veiculados em manuais de metodologia científica ou estabelecidos de acordo com critérios próprios das instituições de ensino? Neste caso, um caminho possível seria aplicar esses modelos aos dados e verificar a adequação ou não destes às normas estabelecidas. Ademais, considerando a existência de trabalhos científicos resultantes de pesquisas que antes de nós já haviam se debruçado sobre o gênero resenha, apresentando inclusive importantes modelos descritivos da estrutura das resenhas, seria possível apenas aplicar esses modelos à análise do corpus? Seguindo-se essa opção, restaria ainda decidir o que fazer com os “resíduos” que não se encaixassem na “forma” [fôrma] (Biasi-Rodrigues, op. cit., p.84). Mesmo assim, qual dos modelos seria privilegiado? Por que razões? Ou seria melhor encetar um processo dialético constituído de idas e vindas, dos textos aos modelos descritivos, e destes aos textos, quantas vezes se fizesse necessário?

Na tentativa de superar essas dificuldades metodológicas, estabelecemos o contato direto com os dados ainda na fase de conclusão do projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação. Em uma análise preliminar dos dados, selecionamos aleatoriamente uma amostra de 20 resenhas, 10 de cada grupo, estudando cada uma delas de acordo com a estrutura proposta por Motta-Roth (1995). Por um lado, intentamos verificar até que ponto as resenhas de ambos os grupos confirmavam ou negavam o modelo proposto por Motta-Roth (op. cit.) para a descrição do gênero. Por outro lado, buscamos observar a ocorrência de rótulos discursivos em ambos os grupos, classificando ainda esses rótulos como avaliativos ou não-avaliativos, dada a relevância desse aspecto na configuração do gênero.

Essa investigação inicial permitiu confirmar, em linhas gerais, o modelo descritivo proposto por Motta-Roth (1995). No entanto, os resultados mostraram padrões de frequência bastante díspares entre as unidades de informação, denominadas pela autora como *moves*,

segundo terminologia de Swales (1990). Os *moves* 1 e 3 foram amplamente confirmados, mas os *moves* 2 e 4 apresentaram resultados que permitiam questionar sua tipicidade. Quanto às subunidades de informação, denominadas “subfunções”, a análise mostrou que algumas delas não ocorriam em nenhum dos exemplares investigados. Uma importante descoberta, já nessa fase, diz respeito ao deslocamento da subfunção referente à indicação de leitores em potencial do *move* 1, sua localização de acordo com o modelo, para o *move* 4, de acordo com os dados. Além disso, os dados mostraram uma íntima associação entre essa subunidade de informação e o *move* destinado à “recomendação final” da obra. Nessa fase, praticamente não se fez nenhuma observação de caráter comparativo entre as duas modalidades de resenhas que investigamos.

No tocante aos aspectos léxico-gramaticais, eleitos como potenciais sinalizadores de estratégias organizacionais e argumentativas dentro do gênero, a análise preliminar revelou a predominância de rótulos discursivos avaliativos nas resenhas de especialistas (RE). Embora utilizem uma quantidade maior de expressões rotuladoras, as resenhas de alunos (RA) utilizam menos rótulos avaliativos que as resenhas RE. Esse fato permitiu-nos concluir provisoriamente que os especialistas (grupo RE) mostram-se mais conscientes da natureza avaliativa do gênero. Mesmo não utilizando um número muito grande de rótulos, eles os utilizam de forma bem direcionada para a avaliação. Os alunos (grupo RA), ou por não dominarem o gênero, ou por não possuírem os recursos teóricos necessários para uma avaliação mais completa dos textos lidos, apresentam um uso mais restrito dos rótulos avaliativos. Os resultados confirmaram o potencial representado pelo conceito de rotulação discursiva para a análise de resenhas acadêmicas.

Depois dessa experiência preliminar, empreendemos uma análise de todo o *corpus* ainda com base no modelo Motta-Roth (1995), o que nos permitiu validar algumas impressões advindas da análise preliminar, bem como reformular conclusões que não foram corroboradas por essa investigação mais ampla.

Na etapa seguinte da análise, voltamos a examinar o *corpus*, agora utilizando como referencial o modelo proposto por Araújo (1996). Essa fase foi extremamente construtiva pela possibilidade de reforçar os pontos mais pertinentes do modelo Motta-Roth (1995), considerando a existência de expressiva zona de interseção entre os dois modelos. Mais que

isso, foi possível enriquecer a análise, complementando as lacunas deixadas por Motta-Roth (op. cit.) e supridas por Araújo (op. cit.).

A partir dessas etapas anteriores, e considerando as regularidades de cada modelo, bem como suas peculiaridades, foi possível apresentar um padrão de organização retórica mais abrangente, até pelo fato de reunir as contribuições dos modelos anteriores. Esse quadro descritivo da organização do gênero, expresso na forma de um padrão específico para as resenhas de especialistas (padrão RE) e um padrão secundário para dar conta das peculiaridades das resenhas de alunos (padrão RA), permitiu superar as lacunas deixadas pelos modelos anteriores, tomados isoladamente, e ainda incorporou novos elementos revelados pelo exame dos dados. O padrão revelado pelos dados, apresentado também como referencial de modelo para futuras análises, foi construído no decorrer da pesquisa e levou sempre em consideração, para sua estruturação, o pré-teste baseado na contribuição de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996). A aplicação desse padrão descritivo e a discussão dos resultados dessa aplicação constituem a parte central dessa análise.

Quanto aos aspectos léxico-gramaticais, mantivemos a análise relacionada com a noção de rotulação (meta)discursiva, inserida no contexto maior das estratégias de referenciação empregadas na construção do gênero. A esse conceito, agregamos ainda a noção de “marcadores metadiscursivos” (Vande Kopple, 1985; Crismore, 1984, 1989, 1990; Araújo, 2001). Para esse aspecto da análise, o trabalho de Araújo (1996), enfocando a sinalização lexical através de “nomes inespecíficos”, serviu de apoio para a exploração da função dos rótulos discursivos dentro das resenhas enfocadas por esta pesquisa, considerando a evidente relação entre “nomes inespecíficos” (Winter, 1992) e “rótulos discursivos”, já reconhecida por Francis (1994). Esses conceitos foram utilizados em caráter instrumental, como sinalizadores em três aspectos: a) da organização do discurso em sentido mais amplo; b) da articulação entre as unidades e subunidades de informação no interior das resenhas; e c) da realização de estratégias avaliativas no corpo do texto. Através desse caminho “longo e conflituoso”, como bem caracterizou Biasi-Rodrigues (1998, p. 84), foi possível tratar o *corpus* adequadamente.

4.3 Delimitação do universo

Para a composição da parte do corpus referente às resenhas de alunos, foram considerados os estudantes que estavam cursando entre o 6º e o 8º semestres do curso, tendo

em vista ser nessa altura do desenvolvimento do currículo que se concentram as disciplinas que exigem uma maior elaboração de síntese e avaliação das leituras solicitadas. Nessa altura do curso, supõe-se que o aluno já amadureceu o suficiente para ler livros e artigos e, em seguida, elaborar um discurso próprio, crítico-avaliativo, sobre o conteúdo lido. O único critério para o estabelecimento desse recorte foi a consideração de que são esses alunos e alunas, nessa altura do curso, que realmente estão produzindo resenhas e que já contam com um certo grau de amadurecimento para fazê-lo. Dentro dessa faixa, i. e., entre o 6º e o 8º semestres, não se considerou relevante para a pesquisa nenhum aspecto evolutivo. Todos os exemplares que compõem o corpus são analisados sob os mesmos critérios. Diferenças de sexo não foram levadas em consideração, admitindo-se, na composição do corpus, textos produzidos tanto por homens como por mulheres, também sem distinção de faixas etárias.

Para a composição da parte do corpus referente às resenhas produzidas por especialistas, foram coletadas resenhas provenientes dos periódicos *Vox Scripturae* (26), publicado pela Associação Evangélica de Educação Teológica na América Latina (AETAL), e *Simpósio*, publicado pela Associação dos Seminários de Teologia Evangélica (ASTE), entidades de elevado conceito na comunidade acadêmica de confissão evangélica, no Brasil e na América Latina.

A escolha desses periódicos justifica-se pelos critérios utilizados por Motta-Roth (1995) para a seleção de seu próprio *corpus*: ambos os periódicos atendem às exigências de reputação, representatividade e acessibilidade. Primeiramente, os periódicos *Vox Scripturae* e *Simpósio* destinam-se essencialmente à circulação entre professores e estudantes de Teologia ligados às duas maiores entidades associativas relacionadas com instituições evangélicas de ensino teológico no Brasil (ASTE) e na América Latina (AETAL). A reputação desses periódicos é garantida pelo fato de que sua publicação é de responsabilidade das referidas entidades.

A representatividade, como segundo critério, consiste em que esses periódicos incluem uma seção destinada a resenhas em todos os seus exemplares, edição após edição, de modo que os textos contidos nesses periódicos realmente representam uma prática discursiva autêntica naquela área disciplinar. De uma edição para outra, verifica-se uma variação bastante natural no número de resenhas publicadas, mas a seção sempre está presente. Verificamos também que alguns resenhistas adotam a prática de fazer contribuições contínuas

para as referidas seções de resenhas. A partir do conhecimento pessoal da área disciplinar, por parte deste pesquisador, é possível afirmar, ainda, que os produtores de resenhas são tanto escritores pouco conhecidos como autores e professores de renome.

O terceiro critério, acessibilidade, diz respeito à facilidade com que o *corpus* pôde ser coletado pelo pesquisador. Na verdade, para que se pudesse atender aos critérios anteriores, não havia muitas opções de periódicos de qualidade à disposição. No entanto, como docente em instituições de ensino teológico, o acesso deste pesquisador aos periódicos da área foi bastante facilitado, através de bibliotecas das instituições e de acervo particular. Uma vez que o pesquisador também detém formação na área de Teologia, o acesso aos textos, no que diz respeito a sua análise e compreensão, também foi bastante natural.

4.4 O corpus

O corpus consiste em um total de 60 resenhas, sendo composto de 30 resenhas produzidas por alunos do STBC, todos cursando entre o 6º e o 8º semestres, entre os anos de 1999 e 2000, mais 30 resenhas produzidas por especialistas e publicadas nos periódicos *Vox Scripturae* e *Simpósio* entre 1996 e 2000. Todas as resenhas do primeiro grupo foram produzidas em situação acadêmica real, como exigência das diversas disciplinas dos cursos. Nessas disciplinas, não se pretendia ensinar o aluno a produzir resenhas, antes, exigia-se dele essa tarefa como parte do processo de aprendizagem de matérias do curso. Todos os exemplares do corpus foram colhidos por este pesquisador, em disciplinas ministradas na instituição. No ato de prescrição da tarefa, material didático próprio da instituição de ensino era sempre fornecido aos alunos, com a finalidade de orientá-los quanto a forma, conteúdo e propósito da resenha. O aludido material (Anexo A) compreende, além de instruções metodológicas, o roteiro e um exemplar de resenha acadêmica.

Na coleta de resenhas RE, foram selecionadas apenas resenhas escritas em língua portuguesa, sendo desprezadas as resenhas envolvendo, de alguma maneira, línguas estrangeiras como o espanhol e o inglês, igualmente publicadas nos periódicos selecionados. Entre essas resenhas, encontramos, na fase de seleção do *corpus*: a) resenhas escritas em língua estrangeira e referentes a livros publicados também em língua estrangeira; b) resenhas escritas em língua portuguesa e referentes a livros publicados em língua estrangeira; e c) resenhas escritas em língua estrangeira e referentes a livros publicados em língua portuguesa.

Outra categoria eliminada da análise foram as resenhas “fornecidas pela editora”. Essas resenhas não identificam seu autor nem a instituição de origem, como fazem todos os exemplares acolhidos no *corpus*. A rejeição dessas resenhas apóia-se na premissa de que elas correspondem a uma outra modalidade do gênero, não apresentando propósito comunicativo avaliativo e sim promocional.

As resenhas RE selecionadas para a análise apresentam alguns traços formais, assumidos como aspectos característicos do gênero, na superfície do texto:

- a) A identificação do resenhista. O nome do resenhista aparece comumente associado ao nome da instituição a que ele está vinculado, nos exemplares de resenhas do periódico *Vox Scripturae*. Nos exemplares retirados de *Simpósio*, mantém-se apenas a identificação do escritor. A indicação da instituição de origem é um aspecto opcional na identificação do resenhista.
- b) A extensão do texto. A resenha caracteriza-se por ser um gênero bastante breve. Os exemplares de RE estendem-se, em sua maioria, por uma ou duas páginas, atingindo o máximo de aproximadamente 1000 palavras. Contudo, alguns exemplares chegam a quatro páginas, em torno de 2000 palavras.

Quanto às resenhas RA, destacamos as seguintes peculiaridades:

- a) A identificação do resenhista é obrigatória, uma vez que o aluno ou aluna deve identificar-se para que possa ter seu texto lido e avaliado pelo professor, como parte do processo pedagógico de cada disciplina escolar.
- b) Os textos freqüentemente apresentam uma extensão maior que o padrão revelado pelas resenhas profissionais. Muitos textos estendem-se por um média de quatro a cinco folhas, atingindo algo próximo a 2500 palavras. No entanto, há resenhas abaixo de 1000 palavras. Foram localizados também exemplares bastante curtos, com cerca de 200 palavras.
- c) Os textos que servem de fonte para as resenhas RA não são livros completos. Enquanto os especialistas resenham livros inteiros, os alunos trabalham com resenhas de artigos e

capítulos ou partes de livros. Nesta pesquisa, não investigaremos as possíveis implicações dessa particularidade para a organização retórica das resenhas RA.

4.5 Procedimentos

O *corpus* assim constituído foi segmentado em unidades de informação, de acordo com os procedimentos e modelos propostos por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) para o gênero resenha de livros em inglês. Essa segmentação possibilitou verificar, por um lado, até que ponto as resenhas produzidas por alunos do ensino superior, em português, apresentam as mesmas “estratégias de condução de informações” (Biasi-Rodrigues, 1998) que as resenhas de livro em inglês, escritas por escritores proficientes. Por outro lado, embora o interesse maior desta pesquisa fossem as resenhas produzidas por alunos, também foram segmentadas e analisadas as resenhas escritas por especialistas na área de Teologia, o que permitiu elucidar a relação existente entre os dois tipos de resenhas e entre ambas e os modelos de análise adotados como parâmetro.

Para a identificação das diferentes unidades de informação presentes nas resenhas, paralelamente à segmentação, procedimento já usual na metodologia de análise de gêneros, foi examinado o papel dos rótulos e marcadores metadiscursivos na sinalização de cada uma dessas unidades. O estudo de mecanismos de sinalização lexical já fora empreendido com sucesso por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), conforme já demonstrado neste trabalho.

Para a identificação e segmentação das resenhas, algumas convenções são utilizadas. Referenciam-se as resenhas produzidas por alunos através da abreviatura RA seguida de algarismos arábicos em seqüência crescente (RA1, RA2...). As resenhas produzidas por escritores experientes são representadas, seguindo o mesmo princípio, por RE1, RE2, etc.

A segmentação das resenhas em unidades de informação segue procedimentos já consagrados pelo uso, estabelecidos desde a pesquisa pioneira de Swales (1981, 1984). O aspecto fundamental, nesses procedimentos, é a indicação, através de recursos gráficos, das fronteiras entre as unidades e subunidades de informação, conforme Anexos B e C. Neste trabalho, indicamos à esquerda do texto as unidades maiores de informação; à direita, assinalamos as subunidades. Eventuais dúvidas quanto à classificação de um segmento textual são indicadas por um ponto de interrogação [?]. Eventualmente, outras convenções foram

utilizadas, no decorrer da análise. O processo de segmentação revela-se realmente bastante tortuoso, cheio de idas e vindas e sujeito a constantes revisões. Até certo ponto, algumas decisões são feitas a partir de referenciais puramente subjetivos. A questão da delimitação das fronteiras entre unidades e subunidades de informação em um gênero nem sempre é pacificamente solucionada pela observação de elementos léxicos concretamente realizados no texto. Essas fronteiras, conforme alerta Paltridge (1994), envolvem questões cognitivas e pragmáticas que nem sempre se expressam em forma de sinais concretos, como mudança de parágrafo, emprego de rótulos ou outras estratégias. Esse elemento maleável da análise do gênero foi sempre levado em consideração.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DO *CORPUS* SEGUNDO OS MODELOS EXISTENTES

5.1 Aplicação do modelo Motta-Roth (1995)

Nesta etapa da pesquisa, aplicamos o modelo Motta-Roth (1995)⁹ para a descrição dos movimentos retóricos em resenhas de livros a cada uma das resenhas dos dois subgrupos abordados por esta pesquisa. O propósito foi verificar a ocorrência e a frequência, no *corpus*, dos *moves* e subfunções previstos pelo referido modelo.

Quanto à distribuição das unidades de informação, em termos do número de ocorrências e do percentual representado por essas ocorrências, a análise apresentou os seguintes resultados, conforme descritos na Tabela 1:

Tabela 1 – Moves por grupos de resenha

| MOVE | RE | % | RA | % |
|------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| 1. Introduzir o livro | 30 | 100 | 26 | 86,6 |
| 2. Sumariar o livro | 20 | 66,6 | 25 | 83,3 |
| 3. Destacar partes do livro | 26 | 86,6 | 25 | 83,3 |
| 4. Prover avaliação final do livro | 26 | 86,6 | 11 | 36,6 |

Os resultados confirmam a presença de todas as unidades de informação propostas no modelo Motta-Roth (1995). Nas resenhas RE, o *move* 1 (Introduzir o livro) ocorre em 100% dos exemplares, apresentando-se, desta forma, como a unidade mais típica das resenhas,

considerando-se o modelo de análise aplicado. O *move* 2 (Sumariar o livro), pelo contrário, apresenta-se como o menos típico, com 20 ocorrências (66,6%). Os *moves* 3 (Destacar partes do livro) e 4 (Prover avaliação final do livro), embora não ocorram na totalidade dos exemplares, apresentam um alto nível de realização (86,6%, ou 26 ocorrências, em ambos os casos). Numa apreciação global, e certamente preliminar, podemos postular a hipótese de que esse tipo de resenha, em que predominam os *moves* 1, 3 e 4, tende a uma descrição e avaliação bastante direcionadas e pontuais, enfatizando o conteúdo que ao resenhista parece mais relevante. A estratégia marcadamente descritiva, característica do *move* 2, não é julgada relevante em boa parte dos casos.

Quanto às resenhas de alunos (RA), verificamos que há ocorrências bastante semelhantes no que diz respeito aos três primeiros *moves*, destacando-se o *move* 1 (Introduzir o livro), com 26 ocorrências (86,6%). Quanto aos *moves* 2 (Sumariar o livro) e 3 (Destacar partes do livro), registramos 25 ocorrências (83,3%) de cada um. O *move* 4 (Prover avaliação final do livro) é a única unidade realmente não confirmada no modelo de análise. Apenas 11 exemplares apresentam “avaliação final” da obra, o que representa um percentual de 36,6%. O aspecto mais notável, portanto, nas resenhas RA, é a baixa realização de uma unidade de informação voltada para a avaliação ou recomendação do conteúdo resenhado.

Dentro de cada unidade de informação, a distribuição das subfunções apresenta-se como mostra a Tabela 2 (cf. página seguinte), quanto ao percentual e à frequência das ocorrências.

Quanto a esse aspecto, os resultados da análise confirmam, em princípio, a presença das subunidades do *move* 1 (Introduzir o livro), com exceção da subunidade 4 (Fazendo generalizações sobre o tópico), que ocorre em apenas 4 (13,3%) exemplares de resenhas RE e em nenhuma das resenhas RA. O *move* 2 (Sumariar o livro) igualmente apresenta uma subunidade com baixa realização: a subfunção 8 (Citando material extratextual) ocorre em apenas 5 (16,6%) exemplares de RE e em 1 de RA (3,3%). O *move* 3 (Destacar partes do livro) é plenamente confirmado em ambas as modalidades de resenha, com 26 ocorrências (86,6%) em RE e 25 (83,3%) em RA. A diferença mais significativa entre os dois grupos de resenhas diz respeito ao quarto e último *move* (Prover avaliação final do livro): considerando a subfunção 10 em suas duas variedades, A (Recomendando/desqualificando o livro

⁹ Cf. página 30, nesta dissertação.

completamente) e B (Recomendando o livro apesar de indicar limitações), as resenhas RE apresentam 26 ocorrências (86,6%), contra apenas 11 (36,6%) nas resenhas RA.

Tabela 2 – Subfunções por grupos de resenha

| MOVE 1 – INTRODUIZIR O LIVRO | RE | % | RA | % |
|--|-----------|----------|-----------|----------|
| Subfunção 1 – Definindo o tópico geral do livro | 16 | 53,3 | 20 | 66,6 |
| Subfunção 2 – Informando sobre leitores em potencial | 20 | 66,6 | 6 | 20 |
| Subfunção 3 – Informando sobre o autor | 14 | 46,6 | 20 | 66,6 |
| Subfunção 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico | 4 | 13,3 | - | - |
| Subfunção 5 – Inserindo o livro na área | 14 | 46,6 | 03 | 10 |
| MOVE 2 – SUMARIAR O LIVRO | | | | |
| Subfunção 6 – Provendo uma visão geral da organização do livro | 11 | 36,6 | 8 | 26,6 |
| Subfunção 7 – Apresentando o tópico de cada capítulo | 8 | 26,6 | 22 | 73,3 |
| Subfunção 8 – Citando material extratextual | 5 | 16,6 | 1 | 3,3 |
| MOVE 3 – DESTACAR PARTES DO LIVRO | | | | |
| Subfunção 9 – Provendo avaliação direcionada | 26 | 86,6 | 25 | 83,3 |
| MOVE 4 – PROVER AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO | | | | |
| Subfunção 10A – Recomendando/desqualificando o livro completamente | 14 | 46,6 | 10 | 33,3 |
| Subfunção 10B – Recomendando o livro apesar de indicar limitações | 12 | 40 | 1 | 3,3 |

Verificamos, portanto, que uma análise preliminar do *corpus* confirma a aplicabilidade do modelo Motta-Roth (1995), no que diz respeito às resenhas do grupo RE, com apenas uma observação: a baixa ocorrência das subfunções 4 (Fazendo generalizações sobre o tópico) e 8 (Citando material extratextual). Quanto às resenhas do grupo RA, quatro subfunções apresentam ocorrências de no máximo 10%, conforme a Tabela 2, acima: as subfunções 4 (Fazendo generalizações sobre o tópico), 5 (Inserindo o livro na área), 8 (Citando material extratextual) e 10B (Recomendando o livro apesar de indicar limitações). Considerando ainda, com relação à subfunção 10A (Recomendando/desqualificando o livro completamente), que não há nenhum caso de “desqualificação” total do livro, posso afirmar que, com base no modelo Motta-Roth (1995), as resenhas RA apresentariam uma estrutura bem mais simples, se comparadas às resenhas RE, conforme a Tabela 3, abaixo.

| | |
|---------------|--|
| Move 1 | INTRODUZIR O LIVRO |
| Subfunção 1 | Definindo o tópico geral do livro e/ou |
| Subfunção 2 | Informando sobre leitores em potencial e/ou |
| Subfunção 3 | Informando sobre o autor |
| Move 2 | SUMARIAR O LIVRO |
| Subfunção 6 | Provendo uma visão geral da organização do livro e/ou |
| Subfunção 7 | Apresentando o tópico de cada capítulo |
| Move 3 | DESTACAR PARTES DO LIVRO |
| Subfunção 9 | Provendo avaliação direcionada |
| Move 4 | PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO |
| Subfunção 10 | Recomendando/desqualificando completamente o livro |

Figura 5 – Moves e subfunções em resenhas de alunos

5.2 Aplicação do modelo Araújo (1996)

Como demonstrado na Figura 4 (p. 36, nesta dissertação), o modelo Araújo (1996), fundamentado na análise de 80 resenhas de livros em inglês, na área de Linguística, consta de três unidades de informação maiores, denominadas *moves* (movimentos), seguindo, a exemplo de outros autores, a terminologia originalmente proposta por Swales (1990).

Como afirmamos anteriormente, cada uma dessas unidades de informação pode ser realizada através de unidades funcionais menores denominadas “estratégias” e compreendidas como “atos retóricos ou táticas empregadas pelo resenhista a fim de atingir um certo objetivo dentro de um *move*” (Araújo, 1996, p. 55). A resenha acadêmica prototípica, portanto, segundo a autora, consta de três *moves*, que podem ser realizados através de 12 estratégias diferentes, cuja frequência de emprego variará de texto para texto, sendo que, em princípio, nenhuma resenha utiliza todas as estratégias ao mesmo tempo.

A Tabela 3, abaixo, mostra os resultados da aplicação do modelo Araújo (1996) a cada uma das 60 resenhas do corpus, no que diz respeito à ocorrência das três unidades de informação (*moves*). Através da análise, confirmamos totalmente, para as resenhas RE, a pertinência dos *moves* 1 e 2. Em todas as resenhas estudadas, o escritor “estabelece o campo”, ou seja, fornece ao leitor uma introdução de conteúdo diversificado a respeito da obra resenhada, bem como “sumaria” seu conteúdo, em geral já assumindo uma postura explicitamente avaliativa. O *move* 3, “prover uma avaliação final do livro”, não é incluído em

4 dessas resenhas. Isso, no entanto, não implica que essas resenhas somente descrevam, e não avaliem, o livro. Falta-lhes uma recomendação final (estratégia 11) ou sugestões para aplicações futuras (estratégia 12), mas a avaliação do livro é realizada através do *move 2*, especialmente por meio das estratégias 8 e 9.

Tabela 3 – *Moves* por grupos de resenha

| MOVE | RE | % | RA | % |
|------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| 1. Estabelecer o campo | 30 | 100 | 25 | 83,3 |
| 2. Sumariar o livro | 30 | 100 | 30 | 100 |
| 3. Prover avaliação final do livro | 26 | 86,6 | 11 | 36,6 |

Quanto às resenhas RA, apenas o *move 2* “sumariar o conteúdo”, é confirmado totalmente. Nenhum aluno deixa de prover uma visão geral do conteúdo da obra analisada, neste caso, artigos e capítulos de livros. Porém, a primeira unidade (*move 1*) realiza-se apenas em 83,3% (25) das resenhas. Em cinco casos, os resenhistas não apresentam qualquer tipo de introdução ao texto resenhado, na forma das estratégias de 1 a 6. O *move 3*, que parece ser a unidade mais específica de uma resenha “profissional”, aparece em apenas 36,6% (11) das resenhas. O aluno dificilmente sente a necessidade de “recomendar” o texto lido, pois de fato isso não está relacionado com o propósito da produção de resenhas com fins escolares.

Nas duas modalidades de resenha, os escritores concordam entre si na realização irrestrita do *move 2*, que se apresenta, portanto, como a unidade de informação “típica” do gênero. De acordo com Araújo (1996, p. 58), nesta parte da resenha, os resenhistas concentram uma certa porção de texto na avaliação de certos aspectos do livro que lhe parecem relevantes, chamando a atenção do leitor para as partes do livro que merecem elogio ou crítica (Motta-Roth, 1997a). Por outro lado, embora as resenhas RE apresentem ampla realização do *move 3* (86,6%), em comparação com as resenhas RA (36,6%), em ambas as modalidades essa unidade de informação, específica do gênero, apresenta-se como a menos “típica” (cf. Araújo, 1996), ou seja, detém o mais baixo índice de realização entre os três *moves* possíveis.

As estratégias que possibilitam a realização das diferentes unidades de informação, por sua vez, também são utilizadas de diferentes maneiras pelos dois tipos de resenhas. A Tabela 4, abaixo, mostra, nos dois grupos de resenhas, a frequência de realização de cada estratégia.

Tabela 4 – Estratégias por tipo de resenha

| Move 1 – ESTABELEECER O CAMPO | RE | % | RA | % |
|---|-----------|----------|-----------|----------|
| Estratégia 1 – Fazendo generalizações sobre o tópico | 15 | 50 | 18 | 60 |
| Estratégia 2 – Alegando centralidade | 18 | 60 | 7 | 23,3 |
| Estratégia 3 – Indicando a audiência pretendida | 20 | 66,6 | 6 | 20 |
| Estratégia 4 – Informando o leitor sobre a origem do livro | 10 | 33,3 | 2 | 6,6 |
| Estratégia 5 – Apresentando o objetivo do livro | 3 | 10 | 2 | 6,6 |
| Estratégia 6 – Referindo-se a publicações anteriores | 4 | 13,3 | 12 | 40 |
| Move 2 – SUMARIAR O CONTEÚDO | | | | |
| Estratégia 7 – Descrevendo a organização do livro | 8 | 26,6 | 13 | 43,3 |
| Estratégia 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo do livro | 22 | 73,3 | 30 | 100 |
| Estratégia 9 – Avaliando o livro | 26 | 86,6 | 22 | 73,3 |
| Estratégia 10 – Apresentando sugestões para aperfeiçoamento | 1 | 3,3 | 1 | 3,3 |
| Move 3 – PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO | | | | |
| Estratégia 11 – Recomendando/desqualificando o livro | 25 | 83,3 | 11 | 36,6 |
| Estratégia 12 – Sugerindo futuras aplicações | 3 | 10 | - | - |

Nas resenhas RE, a estratégia 1 (Fazendo generalizações sobre o tópico) revela-se a mais típica para a realização do *move 1*, ocorrendo em 50% (15) dos exemplares analisados. Menos frequentes, mas bastante importantes, são as estratégias 2 (Alegando centralidade), com o percentual de 60%, e 3 (Indicando a audiência pretendida), com 66,6%. A estratégia 5 (Apresentando o objetivo do livro), é a menos típica, verificando-se em apenas 10% dos

casos. Nas resenhas RA, a estratégia 1 também é a mais típica para a realização do *move 1* (60%). Menos típicas são as estratégias 4 (Informando o leitor sobre a origem do livro) e 5 (6,6%, em ambos os casos).

O *move 2* apresenta, no caso das resenhas RE, o índice mais alto de realização na estratégia 9 (Avaliando o livro), com o percentual de 86,6%, seguida pela estratégia 8 (Apresentando/discutindo o conteúdo do livro), com 73,3%. Neste ponto, o resenhista combina a descrição com a avaliação do livro. As resenhas de alunos (RA) apresentam, neste *move*, 100% de realização da estratégia 8, ou seja, em todos os casos, o aluno parece entender a apresentação e discussão do conteúdo como a tarefa central em uma resenha. A estratégia 9, explicitamente avaliativa, ocorre em 73,3% dos exemplares sob análise. A estratégia 10 (Apresentando sugestões para aperfeiçoamento) apresenta índice irrelevante em ambas as modalidades do gênero (3,3%).

Os dois grupos de resenhas apresentam índices bastante diferentes para o *move 3*. Nas resenhas de especialistas (RE), a estratégia 11 (Recomendando/desqualificando o livro) ocorre em 83,3% dos exemplares; nas resenhas de alunos (RA), o percentual cai para 36,6%. Em ambos os casos, o escritor/a apenas “recomenda”, total ou parcialmente. Não se verifica nenhum caso de “desqualificação” da obra resenhada. Os dois grupos de resenhas praticamente se identificam, por outro lado, na baixa realização da estratégia 12, que se verifica em apenas 10% das resenhas de especialistas e simplesmente não ocorre nas resenhas de alunos.

Considerando-se o critério de eliminar as subunidades com ocorrências até 10%, verificamos que os dados não confirmam, no modelo Araújo (1996), as estratégias 5 (Apresentando o objetivo do livro), 10 (Apresentando sugestões para aperfeiçoamento) e 12 (Sugerindo futuras aplicações). O *corpus* de resenhas RA, particularmente, ainda exclui a estratégia 4 (Informando sobre a origem do livro), com apenas 2 ocorrências (6,6%). No entanto, o grupo de resenhas RE apresenta, para essa estratégia, o percentual de 33,3%, com 10 ocorrências. Com base nos resultados da aplicação do modelo aos dois grupos e levando em conta somente as subunidades com ocorrências acima de 10% (mais de 3 exemplares), em ambas as modalidades, temos uma estrutura simplificada para a construção do gênero na sua modalidade escolar, conforme a Figura 6, abaixo.

| |
|--|
| Move 1 – ESTABELECE O CAMPO |
| Estratégia 1 – Fazendo generalizações sobre o tópico |
| Estratégia 2 – Alegando centralidade |
| Estratégia 3 – Indicando a audiência pretendida |
| Estratégia 6 – Referindo-se a publicações anteriores |
| Move 2 – SUMARIAR O CONTEÚDO |
| Estratégia 7 – Descrevendo a organização do livro |
| Estratégia 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo do livro |
| Estratégia 9 – Avaliando o livro |
| Move 3 – PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO |
| Estratégia 11 – Recomendando/desqualificando o livro |

Figura 6 – *Moves* e estratégias em resenhas de alunos

5.3 Comparação dos modelos Motta-Roth (1995) e Araújo (1996)

Verificamos que os dois modelos apresentam considerável grau de superposição, com semelhanças visíveis tanto no nível terminológico como no nível conceitual. As semelhanças abrangem igualmente a denominação de unidades e subunidades de informação. No entanto, as diferenças notadas também são bastante relevantes. Tanto as semelhanças como as diferenças podem ser visualizadas a partir da Figura 7 (cf. página seguinte).

À direita, a Figura 7 mostra o modelo Araújo (1996), com seus três *moves* e 12 estratégias; à esquerda, o modelo Motta-Roth (1995), com seus quatro *moves* e 10 subfunções. À primeira vista, as grandes unidades de informação não apresentam diferenças significativas de um modelo para o outro. Através do exame das subunidades, contudo, tanto as semelhanças como as diferenças podem ser notadas com facilidade.

| MODELO MOTTA-ROTH (1995) | MODELO ARAÚJO (1996) |
|--|---|
| MOVE 1 – INTRODUIZIR O LIVRO | MOVE 1 – ESTABELEECER O CAMPO |
| Subfunção 1 – Definindo o tópico geral do livro | Estratégia 1 – Fazendo generalizações sobre o tópico |
| Subfunção 2 – Informando sobre leitores em potencial | Estratégia 2 – Alegando centralidade |
| Subfunção 3 – Informando sobre o autor | Estratégia 3 – Indicando a audiência pretendida |
| Subfunção 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico | Estratégia 4 – Informando o leitor sobre a origem do livro |
| Subfunção 5 – Inserindo o livro na área | Estratégia 5 – Apresentando o objetivo do livro |
| MOVE 2 – SUMARIAR O LIVRO | Estratégia 6 – Referindo-se a publicações anteriores |
| Subfunção 6 – Provendo uma visão geral da organização do livro | MOVE 2 – SUMARIAR O CONTEÚDO |
| Subfunção 7 – Apresentando o tópico de cada capítulo | Estratégia 7 – Descrevendo a organização do livro |
| Subfunção 8 – Citando material extratextual | Estratégia 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo do livro |
| MOVE 3 – DESTACAR PARTES DO LIVRO | Estratégia 9 – Avaliando o livro |
| Subfunção 9 – Provendo avaliação direcionada | Estratégia 10 – Apresentando sugestões para aperfeiçoamento |
| MOVE 4 – PROVER AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO | MOVE 3 – PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO |
| Subfunção 10A – Recomendando / desqualificando o livro completamente | Estratégia 11 – Recomendando / desqualificando o livro |
| Subfunção 10B – Recomendando o livro apesar de indicar limitações | Estratégia 12 – Sugerindo futuras aplicações |

Figura 7 – Quadro sinóptico dos modelos de análise

Para verificar esses pontos de contato e de divergência, traçamos um paralelo entre os dois modelos, partindo das “estratégias” definidas por Araújo (1996), dentro de cada *move*, e comparando-as com as “subfunções” de Motta-Roth (1995). A comparação é bem fundamentada por meio de exemplos retirados dos trabalhos das duas autoras e colocados um após o outro para possibilitar a análise.

Move 1 – Introduzir o livro (Motta-Roth, 1995) x Estabelecer o campo (Araújo, 1996)

O *move* inicial, em ambos os modelos, embora seja rotulado diferentemente (“Introduzir o livro” e “Estabelecer o campo”, respectivamente), representa o papel retórico de primeira unidade de informação em um exemplar de resenha acadêmica, cumprindo a finalidade de apresentar o livro ao leitor, abordando-o sob diversos aspectos e provendo informação útil para a compreensão do livro propriamente dito. Nesses aspectos mais específicos, pode haver tanto pontos de contato como pontos divergentes, no nível das diversas subunidades que realizam o *move*.

Assim, a estratégia 1 de Araújo (1996) retoma a designação apresentada na subfunção 4 de Motta-Roth (1995) – “Fazendo generalizações sobre o tópico”. No entanto, embora o nome da subunidade seja tomado de Swales (1990), as autoras parecem se referir, quando apresentam exemplos, a realidades diferentes. Para Araújo (op. cit.), o que predomina é o fato de que o autor, através dessa subunidade, “dá uma idéia ao leitor sobre o assunto do livro” (p. 63), conforme exemplo apresentado por ela:

(Estratégia 1) *Exemplo 3.1*¹⁰

Contexts of Competence é essencialmente um panorama das abordagens comunicativas de base funcional ao ensino de uma segunda língua. (Araújo, 1996, p. 64).

No entanto, a mesma subunidade, no modelo Motta-Roth (1995) serve para apresentar considerações gerais sobre o tópico do livro que vão além do escopo da obra resenhada, como no exemplo abaixo:

(Subfunção 4)

[C#5] ... já se demonstrou claramente que a técnica tem variadas aplicações em química analítica. Uma dessas importantes aplicações, naturalmente, é a espectroscopia atômica... (Motta-Roth, 1995, p. 154).

Na verdade, a estratégia 1 de Araújo (1996) – “Fazendo generalizações sobre o tópico” parece, pelo menos em alguns casos, equivaler ao que Motta-Roth chama de subfunção 1 – “Definindo o tópico geral do livro”, conforme essa autora exemplifica:

¹⁰ Os exemplos retirados de Araújo (1996) e Motta-Roth (1995) foram traduzidos por este pesquisador. Tanto a enumeração dos exemplos, no caso de Araújo (1996), como os códigos que identificam as resenhas, no caso de Motta-Roth (1995), são mantidos como constam nos respectivos trabalhos.

(Subfunção 1)

[L#2] *Essays on the English Language and Applied Linguistics (EELAL)* é um festscrift celebrando o 60º aniversário de Gerhard Nickel. (Motta-Roth, 1995, p. 149).

A expressão que designa a estratégia 2 (Alegando centralidade) também é emprestada do modelo original de Swales (1990). Como tal, esta subunidade não tem paralelo em Motta-Roth (op. cit.). O ato retórico de argumentar sobre a importância da obra, característica da subunidade, encontra-se, em Motta-Roth (1995), na subfunção 5 (Inserindo o livro na área), como mostram os exemplos abaixo:

(Estratégia 2) *Exemplo 3.8*

Esse volume, proveniente da Austrália, dará **uma importante contribuição onde quer que educadores** lutem para atender as sempre novas necessidades dos alunos. (Araújo, 1996, p. 66).

(Subfunção 5)

[C#7] Este é o primeiro livro inteiramente devotado à cadeia molecular de polímeros semi-rígidos em soluções diluídas, caracterizando sua conformação e suas propriedades hidrodinâmicas e óticas. Como tal, o livro preenche uma importante lacuna e deve ser bem recebido. (Motta-Roth, 1995, p. 158).

A estratégia 3 (“Indicando a audiência pretendida”) corresponde à subfunção 2 (“Informando sobre leitores em potencial”), não havendo qualquer divergência entre os modelos, nesse aspecto. Trata-se, em ambos os casos, de mencionar os leitores aos quais a obra se destina.

(Estratégia 3) *Exemplo 3.12*

O livro **se destina** especificamente **a professores de línguas**, e não a especialistas em avaliação, e pretende ser um guia para quem deseja integrar um componente de avaliação oral ao currículo de ensino de língua. (Araújo, 1996, p. 69)

(Subfunção 2)

[E#15] Este livro deveria se tornar uma referência padrão para economistas interessados no desempenho do Sistema Monetário Europeu (SME) ao longo da primeira década de sua existência. (Motta-Roth, 1995, p. 151)

Já a estratégia 4 (Informando o leitor sobre a origem do livro) de fato não encontra paralelo em Motta-Roth (1995). No entanto, seu conteúdo pode ser visto como uma das formas de realização da subfunção 5 (Inserindo o livro na área). Segundo Motta-Roth, um modo de “inserir o livro na área” é “ênfatisar o papel da nova publicação em continuar uma tradição editorial ou de pesquisa já existente a respeito do tópico” (1995, p. 158). Os seguintes exemplos mostram como os modelos se referem à mesma estratégia retórica do resenhista, atribuindo-lhe diferentes designações:

(Estratégia 4) *Exemplo 3.15*

Este volume é um dos quatro compostos por artigos selecionados, **apresentados no Language Proficiency Assessment Symposium de 1981**, promovido pelo Instituto Nacional de Educação... (Araújo, 1996, p. 70).

(Subfunção 5)

[L#5] Esta coleção é o volume 18 da série *Estudos em Lingüística Descritiva*, que tem como editor geral Dietrich Nehls.

A estratégia 5 (Apresentando o objetivo do livro) é uma subunidade “menos típica” (Araújo, 1996, p. 71), conforme atestamos também em nossa análise do modelo. Não há paralelo no modelo Motta-Roth. Na verdade, estabelecer o objetivo do livro é apenas uma outra maneira de apresentar o tópico do livro, não configurando realmente uma nova subunidade, como mostra o exemplo abaixo:

(Estratégia 5) *Exemplo 3.19*

Um dos **objetivos de Selinker**, neste novo livro, é explicar por que a hipótese da interlíngua (IL) preencheu imediatamente uma lacuna semântica nos estudos de ASL, e como o aparato teórico da IL tem fornecido aos pesquisadores de ASL um campo de investigação que continua a merecer exploração. (Araújo, 1996, p. 71)

A estratégia 6 (Referindo-se a publicações anteriores), também uma subunidade pouco típica, igualmente não é contemplada no modelo Motta-Roth (1995). Segue-se abaixo um exemplo de sua realização:

(Estratégia 6) *Exemplo 3.20*

Os resultados interdisciplinares de tais desenvolvimentos já ficaram bastante claros em áreas como Linguistics and the Professions (Kaplan, 1987), Contrastive Rhetoric (Connor & Kaplan, 1987) e... (Araújo, 1996, p. 72).

Moves 2 e 3 – Sumariar o livro e Destacar partes do livro (Motta-Roth, 1995) x Move 2 – Sumariar o conteúdo (Araújo, 1996)

A segunda unidade de informação, em ambos os modelos, apresenta-se com o propósito central de “sumariar” o conteúdo do livro. O *move 2* de Araújo (1996), no entanto, abrange o conteúdo proposto por Motta-Roth (1995) em duas unidades de informação, os *moves 2 e 3* de seu modelo. Comparando, portanto, o *move 2* daquela autora com os *moves 2 e 3* desta, notaremos apenas poucas (embora significativas) diferenças.

Partindo mais uma vez do modelo Araújo (1996), a estratégia 7 (Descrivendo a organização do livro) corresponde à subfunção 6 (Provendo uma visão geral da organização

do livro) em Motta-Roth (1995). Em ambos os casos, trata-se de delinear o esquema geral da organização do livro:

(Estratégia 7) *Exemplo 3.23*

Este volume **está dividido** em **quatro partes**, cada uma com entre 2 a 5 artigos separados, em um total de **15 artigos**.

(Subfunção 6)

[L#17] O livro se divide em três partes.

Igualmente idênticas são a estratégia 8 (Apresentando/discutindo o conteúdo do livro) e a subfunção 7 (Apresentando o tópico de cada capítulo). No entanto, Araújo (1996) parece perceber mais claramente que nem sempre o resenhista apenas “apresenta” tópicos; mais freqüentemente, os tópicos são discutidos e mesmo avaliados à medida que são apresentados. Esse fato muitas vezes faz com que essa subunidade ocupe um amplo espaço físico no corpo da resenha, podendo estender-se por mais de um parágrafo.

(Estratégia 8) *Exemplo 3.29*

O capítulo 4 faz um breve histórico do interesse pela língua como algo central aos processos de aprendizagem na escola e **introduz** alguns conceitos técnicos... O capítulo 2, sobre os “padrões característicos da conversação em sala de aula” **sumariza** brevemente “a singularidade da sala de aula como contexto comunicativo”... O capítulo 3 é uma excelente discussão de algumas decisões metodológicas enfrentadas por todos os pesquisadores. Os capítulos 3 a 5 **dão** mais detalhes... O livro encerra-se com uma discussão realista...

(Subfunção 7)

O Capítulo 1 introduz as várias técnicas e abrange... A teoria da cromatografia... é apresentada no Capítulo 2, bem como os vários fatores que afetam a retenção. A forma do pico... e a resolução são os assuntos do Capítulo 3, enquanto o Capítulo 4 é dedicado a...

A estratégia 9 (Avaliando o livro) corresponde à subfunção 9 (Provendo avaliação direcionada). Por um lado, Motta-Roth (1995) é mais coerente ao considerar essa subunidade especialmente dedicada à avaliação do livro como integrante de um novo *move* ou unidade de informação. Araújo (1996) admite uma “mudança” no corpo do texto, “da descrição para a avaliação” (p. 85), entretanto não considera essa mudança como configurando um novo *move*. Por outro lado, a proposta de Motta-Roth (op. cit.) para a subfunção 9 é pouco clara ao falar de “avaliação direcionada” ou “focalizada”, uma vez que a subunidade ora enfoca partes do livro ora trata do livro como um todo. Nesse sentido, a designação mais neutra, “avaliando o livro”, oferecida por Araújo (1996), é preferível. A seguir, dois exemplos dessa subunidade que realiza o propósito comunicativo principal de uma resenha acadêmica, qual seja, avaliar uma nova publicação.

(Estratégia 9) *Exemplo 3.37*

O principal mérito do livro é que ele discute as considerações científicas gerais, metodológicas e estatísticas, que idealmente deveriam ser adotadas por quem planeja e desenvolve projetos de pesquisa em qualquer disciplina, sem perder a trilha dos interesses específicos de indivíduos engajados em SLR. Como resultado, tais considerações se tornam **muito mais transparentes...** Ao mesmo tempo, pode-se dizer que essa é uma das **fraquezas do livro**: ele apóia-se muito **pesadamente**, em certas partes, em textos metodológicos “clássicos”... (Araújo, 1996, p. 87).

(Subfunção 9)

[L#6] Finalmente, em alguns casos, Tollefson não distingue **com bastante clareza**, entre políticas e indivíduos, descuido que pode resultar na má compreensão de algumas pessoas dedicadas que deram anos de sua vida trabalhando nos campos. (Motta-Roth, 1995, p. 180).

A estratégia 10 (Apresentando sugestões para aperfeiçoamento) é outra subunidade própria do modelo Araújo (1996), sem paralelo em Motta-Roth (1995). No entanto, o corpus daquela autora verifica uma baixa ocorrência da subunidade, caracterizando-a como um “artifício retórico pouco típico” (p. 92). Eis um dos exemplos da autora para a subunidade:

(Estratégia 10) *Exemplo 3.51*

E, dada sua convicção de que a filiação é tão central para sua definição social de falante nativo, é de se admirar que ele não estabeleça conexões com as obras publicadas sobre linguagem e ideologia. Ele **poderia, por exemplo, ter feito** causa comum com Gee (1990), para quem a comunidade linguística padrão é um discurso (elitista) que “coloniza” os estudantes estrangeiros que aspiram a um modo de falar nativo. (Araújo, 1996, p. 93).

Move 4 – Prover avaliação final do livro (Motta-Roth, 1995) x Move 3 – Prover uma avaliação final do livro (Araújo, 1996)

Finalmente, a terceira unidade de informação em Araújo (1996) corresponde à quarta unidade de Motta-Roth (1995), com algumas peculiaridades. A estratégia 11 (Recomendando/desqualificando o livro) encontra-se de forma mais detalhada, na subfunção 10, em suas variações A (Recomendando/desqualificando o livro completamente) e B (Recomendando o livro apesar de indicar limitações). Os dados de ambas as autoras, bem como os deste pesquisador, corroboram o fato de que resenhistas normalmente **recomendam** o livro que avaliam, mesmo que nele apontem alguma limitação. Enquanto Araújo (1996) classifica todas as possibilidades, i. e., de recomendação ou “desqualificação” total e de recomendação com restrições, sob uma mesma estratégia, Motta-Roth (1995) subdivide essas possibilidades em duas variações da mesma subfunção. Vejamos como isso é exemplificado pelas autoras.

Em Araújo (op. cit.), portanto, a estratégia 11 pode apresentar-se em forma de avaliação completamente positiva, como no exemplo abaixo:

(Estratégia 11) *Exemplo 3.53*

Professores de línguas e talvez até mesmo **especialistas em avaliação** acharão o livro de Underhill **digno de ser lido**. (Araújo, 1996, p. 96)

A avaliação, entretanto, pode incluir um juízo negativo sobre aspectos do livro, o que não impede que o livro seja recomendado aos leitores:

(Estratégia 11) *Exemplo 3.58*

A despeito de suas limitações, esta obra **oferece muitas sugestões úteis** e representa **um passo** na direção certa para a avaliação oral. . (Araújo, 1996, p. 97).

A autora também encontra exemplos de “desqualificação” total da obra, embora em número bastante limitado dentro de seu *corpus*:

(Estratégia 11) *Exemplo 3.59*

Este **não é um livro para ser recomendado**, a menos que contenha algum artigo de interesse central para o leitor. . (Araújo, 1996, p. 97).

Os exemplos acima encontram seus correspondentes em Motta-Roth (1995), como dissemos, classificados nas subdivisões da Subfunção 10, A e B:

(Subfunção 10A)

[L#17] Em conclusão, este manual definitivamente é um bom livro de referência para ser utilizado ao lado de outro livro-texto em cursos introdutórios de linguagem comercial. (Motta-Roth, 1995, p. 186).

(Subfunção 10B)

[C#6] Em suma, o livro é uma coleção de resultados obtidos em um período de 15 anos. Embora alguns dos resultados sejam interessantes e potencialmente importantes, não é feita nenhuma tentativa de contextualizá-los. . (Motta-Roth, op.cit., p. 186).

O modelo Araújo (1996) termina com uma subunidade que mais uma vez não encontra paralelo em Motta-Roth (1995), a estratégia 12 (Sugerindo futuras aplicações). Por outro lado, também é uma subunidade fracamente confirmada pelos dados, portanto, uma estratégia “pouco típica”. Um exemplo dessa estratégia segue-se abaixo:

(Estratégia 12) *Exemplo 3.64*

Ao mesmo tempo, a abordagem prática **precisa ser suplementada por** procedimentos de pesquisa mais rigorosos, se nosso conhecimento a respeito do ensino de L2... . (Araújo, 1996, p. 100).

Uma lacuna digna de nota, no modelo Araújo (1996), é a ausência de uma subunidade que pudesse contemplar as informações sobre o autor, equivalente à subfunção 3 (Informando sobre o autor) do modelo Motta-Roth (1995). A subfunção 8 (Citando material extratextual), também ausente do modelo Araújo (op. cit.), deve-se provavelmente ao fato de que Motta-Roth (op. cit.) trabalha com um corpus que abrange outras disciplinas além da Linguística, onde o uso de “material extratextual” como tabelas e figuras é mais característico.

Isso mostra que nenhum modelo de análise é absoluto nem pode ser proposto de forma fechada e inflexível. Os modelos existentes, embora se baseiem na análise científica de amostras reais do gênero resenha, representam resultados relativos, comprovados para as áreas disciplinares que foram objeto de pesquisa. Não é possível afirmar, com base nos referidos resultados, que os modelos se aplicam às resenhas produzidas em qualquer outra área do saber acadêmico. Claramente, trata-se de modelos descritivos, não normativos ou prescritivos. Como tais, estão abertos e sujeitos a adaptações e a questionamentos.

CAPÍTULO 6

A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE RESENHAS ACADÊMICAS NA ÁREA DE TEOLOGIA

3.1 O padrão descritivo da organização retórica das resenhas

Na tentativa de superar as limitações de cada um dos dois modelos de análise existentes, empreendemos um trabalho de construção de uma proposta de organização retórica do gênero resenha que evidenciasse uma descrição mais abrangente e mais pertinente ao nosso objeto de pesquisa. Trata-se igualmente de uma descrição que emerge do trato com os dados, evitando o caráter prescritivo característico de manuais de metodologia científica. As peculiaridades de cada tipo de resenha se evidenciaram de tal forma que podemos falar de um padrão principal para a descrição de resenhas de especialistas (padrão RE) e de um padrão secundário, menos complexo, para dar conta da organização retórica de resenhas de alunos (padrão RA). A menor complexidade organizacional das resenhas RA é aferida pelo fato de que o estudante, ao produzir uma resenha, lança mão de um número relativamente menor de subunidades de informação, embora utilize as mesmas unidades empregadas pelos especialistas. Algumas subunidades que compõem o leque de opções empregadas pelo escritor proficiente simplesmente são ignoradas pelo estudante.

Assim, com base na análise de nosso *corpus*, encontramos uma organização retórica que aproveita os aspectos peculiares tanto ao modelo Motta-Roth (1995) como ao modelo Araújo (1996), e ao mesmo tempo corresponde à especificidade de nossa amostra, ou seja, o quadro descritivo que propomos abaixo reflete a realidade de resenhas acadêmicas escritas em língua portuguesa, por escritores proficientes e por estudantes de graduação em Teologia. Deve-se ressaltar ainda o detalhe de que a parte do *corpus* produzida por estudantes se refere a resenhas de artigos e de capítulos ou partes de livros. Como estabelecemos anteriormente, até que ponto a organização retórica menos complexa das resenhas RA deve-se especificamente a esse fato não será objeto de investigação nesta pesquisa.

3.2 A organização retórica de resenhas de especialistas – padrão RE

Apresentamos, a seguir, o padrão revelado pelos dados para a descrição da organização retórica de resenhas de especialistas. Nesses exemplares do gênero, as informações se distribuem como mostra a Figura 8, abaixo:

| | |
|---------------------------|--|
| Unidade retórica 1 | INTRODUZIR A OBRA |
| Subunidade 1 | Definindo o tópico geral e/ou |
| Subunidade 2 | Argumentando sobre a relevância da obra e/ou |
| Subunidade 3 | Informando sobre o autor e/ou |
| Subunidade 4 | Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou |
| Subunidade 5 | Informando sobre a origem da obra e/ou |
| Subunidade 6 | Referindo-se a publicações anteriores |
| Unidade retórica 2 | SUMARIAR A OBRA |
| Subunidade 7 | Descrevendo a organização da obra e/ou |
| Subunidade 8 | Apresentando/discutindo o conteúdo e/ou |
| Subunidade 9 | Citando material extratextual |
| Unidade retórica 3 | CRITICAR A OBRA |
| Subunidade 10 | Avaliando positiva/negativamente e/ou |
| Subunidade 11 | Apontando questões editoriais |
| Unidade retórica 4 | CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA |
| Subunidade 12A | Recomendando a obra completamente ou |
| Subunidade 12 B | Recomendando a obra apesar de indicar limitações e/ou |
| Subunidade 13 | Indicando leitores em potencial |

Figura 8 – A organização retórica de resenhas de especialistas (padrão RE)

Delineamos, portanto, um modelo de distribuição das informações composto de quatro unidades de informação, denominadas “unidades retóricas” e realizadas por “subunidades retóricas” opcionais em sua maioria, podendo ocorrer em conjunto ou separadamente, à

exceção das variações da subunidade 12, dividida nas possibilidades A e B. O caráter opcional das diversas subunidades é indicado, na Figura 8, pela expressão “e/ou”. A terminologia que adotamos, devida aos trabalhos de Meurer (1997a) e Biasi-Rodrigues (1998), é uma alternativa mais neutra em relação a outras terminologias que representam tentativas de tradução e adaptação dos termos originais de Swales (1990), *move* e *step*, respectivamente. Assim, conforme Biasi-Rodrigues (1998, p. 130), “uma **unidade retórica** é reconhecida como uma unidade de conteúdo informacional dentro de uma estrutura hierárquica de distribuição de informações na arquitetura física do texto”, podendo ser realizada a partir das escolhas possíveis de um conjunto de subunidades, de acordo com os propósitos do autor.

As quatro unidades retóricas propostas correspondem aos *moves* que constituem o modelo Motta-Roth (1995). A divergência, nesse aspecto, em relação ao modelo Araújo (1996) diz respeito apenas ao desmembramento do *move* 2 dessa autora nas unidades retóricas 2 e 3, considerando, como ela própria admite (p. 85), que a estratégia 9 (Avaliando o livro) representa uma mudança significativa na atitude do escritor de resenhas, da descrição para a avaliação. Entendemos, portanto, com Motta-Roth (1995), que essa mudança de foco configura uma nova unidade retórica, e não a mera passagem de uma subunidade para outra.

Em sua vasta maioria, as subunidades constantes do modelo descritivo das resenhas de especialistas (doravante designado **padrão RE**) são propostas a partir dos modelos já existentes e testados por esta pesquisa. A rigor, além de algumas reformulações na terminologia, com o objetivo de torná-la mais transparente, a novidade diz respeito apenas à subunidade 11 (Apontando questões editoriais), estratégia avaliativa bastante recorrente no corpus (33,3%). Afora isso, um detalhe bastante relevante é o deslocamento da subunidade relativa à indicação da audiência (subunidade 13 – Indicando leitores em potencial) para a unidade retórica final das resenhas. A análise mostrou que, em 62,5% das ocorrências dessa subunidade, ela se situa na unidade retórica 4, e não na primeira unidade de informação, como propõem os modelos anteriores. Em mais 16,6% dos casos, a subunidade ocorre em ambos os lugares, i. e., nas duas unidades de informação. Em apenas 20,8% dos casos a informação sobre os leitores situa-se espacialmente na unidade retórica 1. Parece bastante razoável que, ao recomendar a obra, na unidade de informação conclusiva, o escritor da resenha mencione **a quem** a obra é recomendada.

6.3 A organização retórica de resenhas de alunos – padrão RA

A organização retórica das resenhas RA caracteriza-se por uma estrutura secundária, menos complexa em relação à organização retórica das resenhas RE. Naturalmente, a descrição da organização retórica de RA em termos de uma estrutura “secundária” não implica nenhum juízo de valor sobre essas resenhas. As duas modalidades diferem essencialmente na utilização de um número menor de subunidades retóricas, por parte de RA, para a realização das quatro unidades retóricas possíveis. Trata-se de uma configuração menos complexa, perfeitamente adaptada aos propósitos comunicativos específicos das resenhas de alunos. Para dar conta da descrição dessas resenhas, e para fins de uniformização, a terminologia referente a unidades e subunidades foi adaptada, evitando falar em “livros”, para dar conta do fato de que as resenhas RA tratam não de livros, mas de artigos e capítulos de livros. Por essa razão, prefere-se, já no padrão RE, o termo “obra” em lugar de “livro”.

| | |
|---------------------------|---|
| Unidade retórica 1 | INTRODUZIR A OBRA |
| Subunidade 1 | Definindo o tópico geral e/ou |
| Subunidade 2 | Argumentando sobre a relevância da obra e/ou |
| Subunidade 3 | Informando sobre o autor e/ou |
| Subunidade 4 | Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou |
| Subunidade 5 | Referindo-se a publicações anteriores |
| Unidade retórica 2 | SUMARIAR A OBRA |
| Subunidade 6 | Descrevendo a organização da obra e/ou |
| Subunidade 7 | Apresentando/discutindo o conteúdo |
| Unidade retórica 3 | CRITICAR A OBRA |
| Subunidade 8 | Avaliando positiva/negativamente |
| Unidade retórica 4 | CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA |
| Subunidade 9 | Recomendando a leitura e/ou |
| Subunidade 10 | Indicando leitores em potencial |

Figura 9 – A organização retórica de resenhas de alunos (padrão RA)

Como se pode verificar, a diferença entre os padrões RE e RA consiste, concretamente, na ausência, em RA, das subunidades “Informando sobre a origem do livro”, na unidade retórica 1 (Un1), “Citando material extratextual”, na unidade retórica 2 (Un2),

“Apontando questões editoriais”, na unidade retórica 3 (Un3), e “Recomendando o livro apesar de indicar limitações”, na unidade retórica 4 (Un4).

6.4 Descrição das unidades retóricas

O padrão que surge da análise do corpus contém, como mostramos acima, quatro unidades retóricas, realizadas de diversas formas e com frequência variável dentro de cada modalidade. A variação com respeito ao emprego das unidades retóricas é ainda mais significativa na relação entre os padrões RE (modelo de especialistas) e RA (modelo de alunos). Em ambos os casos, as unidades retóricas apresentam extensão variável, podendo limitar-se a apenas um ou estender-se por dois ou mais parágrafos. Normalmente, as unidades retóricas 2 e 3, mais argumentativas, ocupam maior espaço no corpo da resenha, exigindo um maior esforço retórico por parte do escritor. Tal observação sobre o tamanho dos *moves* já havia sido feita tanto por Motta-Roth (1995, p. 131) como por Araújo (1996, p. 55). A própria ordem de ocorrência das unidades retóricas é bastante flexível. A ordem proposta representa, no entanto, o padrão dominante no corpus, assim como os resultados já obtidos pelas pesquisas anteriores.

A organização retórica típica nas resenhas analisadas apresenta-se, pois, como reproduzimos na Figura 10, abaixo:

| |
|--|
| <p>Unidade retórica 1 – Introduzir a obra</p> <p>Unidade retórica 2 – Sumariar a obra</p> <p>Unidade retórica 3 – Criticar a obra</p> <p>Unidade retórica 4 – Concluir a análise da obra</p> |
|--|

Figura 10 – Unidades retóricas típicas de RE e RA

No que diz respeito ao grupo de resenhas RE, a análise confirma, com poucas exceções, as quatro unidades retóricas. Quanto ao grupo RA, a ocorrência das unidades retóricas, especialmente Un4, nem sempre apresenta uma incidência tão alta como se poderia esperar. A Tabela 5, abaixo, mostra a frequência de ocorrência das diversas unidades retóricas nos dois grupos de resenhas e seus respectivos modelos estruturais (padrões RE e RA).

Tabela 5 – Frequência de unidades retóricas em RE e RA

| MOVE | RE | % | RA | % |
|-------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| 1. Introduzir a obra | 29 | 96,6 | 24 | 80 |
| 2. Sumariar a obra | 29 | 96,6 | 30 | 100 |
| 3. Criticar a obra | 27 | 90 | 18 | 60 |
| 4. Concluir a análise da obra | 29 | 96,6 | 13 | 43,3 |

As resenhas RA, embora apresentem as mesmas unidades retóricas que o grupo RE, utilizam com maior frequência apenas as duas primeiras, que, como vemos pela tabela acima, estão firmemente estabelecidas como estratégias retóricas utilizadas pelo resenhista. A unidade retórica mais típica das resenhas RA é a Un2, (Sumariar a obra), com 100% de ocorrências no corpus. Em RE, a ocorrência de Un2 atinge o percentual de 96,6%, estando ausente em apenas um dos exemplares do corpus. No grupo RA, a unidade conclusiva, Un4 (Concluir a análise da obra), apresenta o mais baixo índice de ocorrências, sendo localizada em apenas 13 exemplares do corpus, o que representa um percentual de 43,3%. Portanto, embora os dois grupos de produtores de textos operem com o mesmo leque de unidades retóricas a sua disposição, eles as utilizam diferentemente, quanto ao modo e a frequência de uso.

Unidade Retórica 1 – Introduzir a obra

A unidade retórica 1 (Un1) é o espaço em que o escritor da resenha chama a atenção do leitor para diversos aspectos relacionados com o livro, artigo ou capítulo de livro, aspectos esses que nem sempre podem ser abstraídos da própria obra. Trata-se de uma unidade retórica bastante característica em resenhas, com uma frequência de 96,6% em RE e 80% em RA. As informações introdutórias sobre o autor, a nova obra, ou obras anteriores, bem como as considerações gerais sobre o tópico da obra e sua importância para o público a que se destina, representam a ocasião propícia para o resenhista mostrar que sabe “quem é quem” e, desta forma, construir seu próprio espaço dentro do ambiente acadêmico. Neste aspecto, o estudante, diante da tarefa de produzir a Un1 de uma resenha, geralmente pode contar apenas com as informações introdutórias veiculadas na própria publicação, na capa, contracapa e orelhas, ou nos gêneros introdutórios, tais como prefácios, introduções e apresentações. Esse fato certamente implicará em diferentes preferências pelas subunidades retóricas que

compõem Un1, por parte de especialistas e estudantes. Em ambas as modalidades de resenhas, todavia, Un1 cumpre a função retórica de “criar o contexto para o leitor acompanhar o resenhista” (Araújo, 1996, p. 57) no restante de sua análise, através das unidades de informação subseqüentes.

Unidade Retórica 2 – Sumariar o livro

Un2 é a unidade de informação mais típica em ambas as modalidades de resenhas, como afirmamos acima. O papel central dessa unidade retórica é descrever a organização e o conteúdo do livro, artigo ou capítulo de livro. Embora o foco principal seja descritivo, freqüentemente essa unidade antecipa já uma postura avaliativa por parte do resenhista. Mesmo que a resenha concentre a avaliação da obra nas unidades de informação subseqüentes, o juízo do resenhista, positivo ou negativo, já se encontra diluído em meio à descrição e apresentação do conteúdo. Ao apresentar o conteúdo da obra, o resenhista ainda pode, no caso das resenhas RE, indicar a presença e o valor de material “extratextual” (Motta-Roth, 1995) como bibliografias, gráficos, tabelas, índices ou figuras.

Unidade Retórica 3 – Criticar a obra

Nesta unidade retórica, o resenhista empreende um grande esforço direcionado para a avaliação da obra, quer em termos negativos ou positivos. Neste ponto, concentra-se, no aspecto das escolhas lexicais, o que Motta-Roth (1995, 1997a) denominou de “termos de elogio e crítica”. A avaliação da obra inclui tanto os aspectos gerais, a vista do todo, como destaques de pontos que ao resenhista parecem mais relevantes na nova publicação. Adicionalmente, as resenhas RE podem incluir a crítica ou o elogio de questões que em si não dependem do autor da obra. São questões de editoração do livro ou artigo. Incluem-se aí falhas gráficas, problemas de tradução, comparação entre texto original e versão em português, erros formais e referências elogiosas à editora por publicar a obra. Esse tipo de informação não se confirmou em RA, portanto não integra o padrão delineado para essa modalidade de resenhas.

Tratando-se de uma unidade de informação altamente especializada e constitutiva da identidade e peculiaridade do gênero resenha, Un3 pode revelar o maior ou menor grau de consciência que os escritores detêm sobre o gênero que estão produzindo. A propósito disso,

as duas modalidades de resenhas apresentam números significativamente diferentes nesse aspecto: 27 ocorrências (90%) em RE e 18 (60%) em RA.

Unidade Retórica 4 – Concluir a análise da obra

Unidade de informação também altamente especializada, Un4 representa o ponto de maior distanciamento entre resenhas RE e RA. Essa unidade ocorre 29 vezes (96,6%) em resenhas produzidas por escritores proficientes e apenas 13 vezes (43,3%) em resenhas de alunos. O fechamento da resenha em termos de “recomendação” choca-se, no caso de RA, com o propósito comunicativo que motivou a produção do texto. O estudante sabe que sua resenha, via de regra, não será publicada, o que torna a recomendação uma prática vazia de sentido. Por outro lado, a resenha do aluno representa, muitas vezes, o resultado de uma leitura exploratória, talvez a primeira naquele campo. Ele, ou ela, precisa mostrar ao professor ou professora que entendeu o texto. O contrato professor-aluno, pelo menos no caso do *corpus* sobre o qual se apóia a presente pesquisa, não inclui o propósito de recomendar a leitura para uma dada audiência. Dessa forma, as resenhas RA, ao incluírem essa unidade de informação, operam sobre ela uma adaptação ao seu próprio propósito comunicativo.

Estreitamente associada à estratégia de recomendação da obra, a indicação de possíveis leitores segue-se como um corolário natural dentro da unidade. Em alguns casos disposta espacialmente na abertura do texto, essa estratégia encontra sua realização mais fluente e natural em associação com o movimento retórico de recomendação da obra.

Através da análise, confirmamos ainda as conclusões de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), com respeito à presença de unidades de informação com conteúdo avaliativo. Entende-se que a avaliação, mais que a descrição, é o traço característico, definidor da identidade das resenhas como um gênero acadêmico específico. Um texto apenas descritivo fugiria ao aspecto prototípico (Swales, 1990) de uma resenha. Assim, nenhuma resenha do corpus, nas duas modalidades, deixa de conter uma unidade retórica veiculadora de conteúdo avaliativo. Os estudantes, ao produzirem seus textos, tentam cumprir essa função avaliativa, em boa parte, enquanto apresentam o conteúdo da obra, em Un2. É um detalhe muito significativo o fato de que essa unidade retórica jamais falta em uma resenha RA. No caso dos especialistas, apenas um exemplar do *corpus* deixa de apresentar Un2. Neste único caso, a descrição é preterida em favor da avaliação.

A Tabela 6, abaixo, mostra, ao lado da distribuição das subunidades retóricas pelas unidades maiores, o número de ocorrências no *corpus* e o percentual correspondente a esse número. A partir dessa visão de conjunto, descreveremos as características de cada uma das subunidades retóricas que compõem o padrão encontrado. Essa descrição leva em conta sempre a composição do quadro descritivo como padrão resultante da análise e pertinente, por conseqüência, à realidade dos dados com que operamos. Isso significa a renúncia a qualquer pretensão prescritivista tanto *a priori*, o que condicionaria nossos resultados, como *a posteriori*, o que indicaria uma absolutização de resultados que são, claramente, passíveis de questionamentos no trato com dados oriundos de outras tradições disciplinares.

Tabela 6 – Frequência das subunidades retóricas em RE e RA

| RE – Resenhas de especialistas | N | % | RA – Resenhas de alunos | N | % |
|---|----------|----------|--|----------|----------|
| Un 1 – INTRODUIZIR A OBRA | | | Un1 – INTRODUIZIR A OBRA | | |
| Sub1 – Definindo o tópico geral | 18 | 60 | Sub1 – Definindo o tópico geral | 15 | 50 |
| Sub2 – Argumentando sobre a relevância da obra | 18 | 60 | Sub2 – Argumentando sobre a relevância da obra | 5 | 16,6 |
| Sub3 – Informando sobre o autor | 12 | 40 | Sub3 – Informando sobre o autor | 17 | 56,6 |
| Sub4 – Fazendo generalizações sobre o tópico | 10 | 33,3 | Sub4 – Fazendo generalizações sobre o tópico | 4 | 13,3 |
| Sub5 – Informando sobre a origem da obra | 8 | 26,6 | Sub5 – Referindo-se a publicações anteriores | 13 | 43,3 |
| Sub6 – Referindo-se a publicações anteriores | 4 | 13,3 | | | |
| Un2 – SUMARIAR A OBRA | | | Un2 – SUMARIAR A OBRA | | |
| Sub7 – Descrevendo a organização da obra | 9 | 30 | Sub6 – Descrevendo a organização da obra | 13 | 43,3 |
| Sub8 – Apresentando/discutindo o conteúdo | 27 | 90 | Sub7 – Apresentando/discutindo o conteúdo | 30 | 100 |
| Sub9 – Citando material extratextual | 4 | 13,3 | | | |
| Un3 – CRITICAR A OBRA | | | Un3 – CRITICAR A OBRA | | |
| Sub10 – Avaliando positiva/negativamente | 28 | 93,3 | Sub8 – Avaliando positiva/negativamente | 18 | 60 |
| Sub11 – Apontando questões editoriais | 10 | 33,3 | | | |
| Un4 – CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA | | | Un4 – CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA | | |
| Sub12A – Recomendando a obra completamente | 12 | 40 | Sub9 – Recomendando a obra completamente | 10 | 33,3 |
| Sub12B – Recomendando a obra apesar de indicar limitações | 14 | 46,6 | | | |
| Sub13 – Indicando leitores em potencial | 24 | 80 | Sub10 – Indicando leitores em potencial | 9 | 30 |

6.5 Descrição das subunidades retóricas

Como foi explicado, as quatro unidades retóricas que compõem a estrutura de uma resenha têm seus propósitos ou funções realizados através de diferentes subunidades. Esses “atos retóricos” (Araújo, 1996, p. 60) são combinados de diferentes maneiras pelos resenhistas, de modo que se nota uma grande variação no emprego das subunidades que integram a estrutura organizacional do gênero, no que diz respeito à frequência e à ordem. Nenhuma resenha utiliza todas as subunidades possíveis nem as combina da mesma forma, na mesma ordem.

De acordo com Motta-Roth, uma possível explicação para o fato seria a falta de “diretrizes explícitas” para o gênero, o que deixa os resenhistas bastante livres na organização dos textos e na construção dos argumentos. A ordem de unidades e subunidades retóricas pode ser manipulada de modo bastante flexível, mantendo-se a noção comum de alcançar o objetivo de “informar os leitores sobre um novo livro acadêmico” (1995, p. 142).

Subunidades que realizam Un1 – Introduzir a obra

Un1 pode ser realizada por seis diferentes subunidades retóricas no padrão RE, ou cinco subunidades em RA. A diferença entre os dois padrões é o acréscimo, em RE, da subunidade 6 (Referindo-se a publicações anteriores).¹¹ Como já foi dito, em geral essas subunidades não são utilizadas simultaneamente. Cada uma delas, em separado ou conjuntamente, podem contribuir para a concretização dos objetivos da unidade retórica. As subunidades que compõem Un1 provêm a informação necessária para “contextualizar as seções descritivas e avaliativas” subseqüentes (Araújo, 1996, p. 63). Como estabelecido na descrição estrutural do padrão RE, as subunidades que realizam Un1 são as seguintes (destacamos, entre colchetes, a subunidade 6, indicando sua ausência em RA):

- Subunidade 1 – Definindo o tópico geral
e/ou
- Subunidade 2 – Argumentando sobre a relevância da obra
e/ou
- Subunidade 3 – Informando sobre o autor
e/ou

¹¹ O maior número de subunidades retóricas no padrão RE gerará, a partir da Subunidade Retórica 5, diferenças de numeração entre RE e RA.

Subunidade 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico
e/ou

Subunidade 5 – Informando sobre a origem da obra
e/ou

[Subunidade 6 – Referindo-se a publicações anteriores]

Subunidade 1 – Definindo o tópico geral

A subunidade 1 (Sub1) é amplamente utilizada nas resenhas RE, onde ocorre em 18 dos 30 exemplares que formam o corpus (60%). No grupo RA, Sub1 aparece em 15 exemplares, o que significa uma frequência de 50%. Espacialmente, ocorre tipicamente no parágrafo inicial. Sua função é estabelecer para o leitor o assunto abordado pela nova publicação, ou a abordagem teórica adotada pelo autor para tratar do tema. O escritor pode definir o tópico geral do livro através de diferentes estratégias.

Uma dessas estratégias de apresentação é citar o título da obra em itálicos, acompanhado de uma afirmação a respeito do tópico tratado, como em (1):

- (1) [RE1] *Surpreendido pelo poder do Espírito* surpreende desde o princípio. A capa coloca em desnecessário confronto o Seminário Teológico de Dallas e **a idéia de que Deus continua a falar e a curar nos dias de hoje.**

Um outro recurso é utilizar um dêitico, às vezes associado a uma expressão rotuladora (Francis, 1994), seguido de um verbo no tempo presente. Muitas vezes, o verbo preferido é o copulativo **é**:

- (2) [RE4] **Este é um relatório** que nos leva a refletir sobre a nossa atitude em relação a outras culturas e nos adverte a não agredirmos desnecessariamente as culturas usando o nome do evangelho de Cristo, pois, em muitos casos, a cultura e o evangelho não são conflitantes.

A apresentação do tópico, entretanto, também pode ser feita de modo direto, através de um SN definido como em (3) abaixo:

- (3) [RA6] **O capítulo** a que proposta essa resenha se propõe **ser um trabalho de teologia bíblica** na área do Novo Testamento.

Como ressaltam Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), essa subunidade tem como foco principal a nova publicação, buscando definir o tema abordado. Seu interesse central se

mantém de tal forma que, mesmo quando o nome do autor é citado, a informação relevante continua sendo o tópico da obra:

- (4) [RE22] *Efésios* é apenas um dos comentários do grande Reformador de Genebra, **João Calvino**, que já está disponível em português. O comentário, naturalmente, é marcado pela ênfase reformada na soberania divina e na graça salvadora de Cristo.

Subunidade 2 – Argumentando sobre a relevância da obra

Esta subunidade corresponde ao *step* que Swales (1990) rotulou, em seu modelo CARS, como “alegando centralidade”. Essa terminologia foi adotada por Araújo (1996) tal como proposta por aquele autor. Conforme Swales (op. cit.), podemos afirmar que “alegações de centralidade” são “apelos à comunidade discursiva” (p. 144) para que seus membros aceitem a nova publicação como uma contribuição significativa dentro da área disciplinar. Embora seja esse o sentido de Sub2, evitamos a hermeticidade do termo, apresentando-o como *argumentação* sobre a importância da obra.

As modalidades RE e RA apresentam frequências de uso bem díspares no que diz respeito a Sub2. Enquanto os escritores proficientes utilizam a subunidade em 60% dos casos (18 exemplares), os estudantes a empregam apenas 5 vezes (16,6%). Esse aspecto “promocional” (Bhatia, 1997a, 1997b) do gênero, que consiste em ressaltar sua importância na área disciplinar, parece pouco relevante para o aluno. Embora o material de orientação para a produção de resenhas, fornecido pela instituição de ensino, estabeleça que o aluno deve tratar da “qualidade da contribuição”, a consciência, talvez apenas intuitiva, que o estudante tem acerca do gênero o leva em outra direção. O aluno sabe que deve mostrar compreensão e capacidade de avaliação do texto; por outro lado, sabe que não está escrevendo para um público a quem deva convencer da importância da obra.

Mesmo assim, encontramos uma ocorrência, nas resenhas de alunos, que se aproxima bastante da prática dos escritores especialistas:

- (5) [RA1] O artigo é de 1949, pouco tempo depois da criação do Estado de Israel, pela ONU, e o **teólogo junta a sua às reflexões múltiplas e obras de vulto** que surgem naquele momento histórico.

Note-se, no plano referencial, a recategorização do termo “artigo”, rotulado de “reflexão” e “obra de vulto”, expressões marcadoras de atitude avaliativa, não-neutra. A aluna quer ressaltar a contribuição do artigo “naquele momento histórico”.

Uma forma mais típica de Sub2 menciona especificamente o evento da nova publicação como merecedor de “aclamação”. No exemplo 6, Sub2 está ligada a outro segmento de texto (Sub4 – Fazendo generalizações sobre o tópico) por um rótulo *retrospectivo* (Francis, 1994), *esse motivo*.

- (6) [RE7] [Sub4] Há em nossos dias um crescente interesse pelo Antigo Testamento. Todavia, nem sempre tal interesse tem sido acompanhado de uma compreensão adequada da literatura veterotestamentária. [Sub2] Por *esse motivo* [rótulo retrospectivo] o lançamento de uma obra como o DTAT **merece aclamação**. Trata-se de **uma obra séria, sem paralelo** no contexto teológico conservador...

Através da expressão *esse motivo*, o resenhista **encapsula** o conteúdo exposto no segmento textual anterior, possibilitando sua articulação com a continuidade do texto. Desta forma, enquanto Sub4 menciona genericamente o tema do livro, Sub2 argumenta a respeito da relevância do livro. Note-se a inversão da ordem das subunidades, com Sub4 precedendo Sub2. A inversão corrobora a flexibilidade dos recursos retóricos utilizados na construção do gênero.

Subunidade 3 – Informando sobre o autor

As informações sobre o autor contribuem para estabelecer as credenciais (Bhatia, 1993) para a aceitação da nova publicação. Aparentemente, as resenhas RA evidenciam uma maior consciência do gênero por parte dos estudantes, que empregam Sub3 em 17 textos (56,6%). Os especialistas utilizam a mesma subunidade em apenas 12 exemplares do corpus (40%). A orientação normativa (cf. Anexo A) de que dispõem os alunos parece ser determinante neste caso, ao estabelecer como um dos primeiros passos em uma resenha a informação sobre o autor: “quem é ele, sua formação, outros livros publicados etc.” As ocorrências dessa subunidade, entretanto, evidenciam uma transposição mais ou menos mecânica da informação disposta nas seções introdutórias dos livros ou em sua capa, contracapa ou orelhas, para o corpo da resenha. Os exemplos se diferenciam pela elaboração pessoal, por parte do aluno, da informação incorporada ao texto. Assim, o exemplo 7 segue uma linha “atitudinalmente neutra” (Francis, 1994) de apresentação das informações,

enquanto o exemplo 8 claramente incorpora estratégias argumentativas que visam a destacar positivamente o valor da obra.

- (7) [RA15] Karl Barth, nascido em 1886 na cidade de Basileia, Suíça, estudou Teologia e Filosofia em Berna, Berlim, Tübingen e Marburgo. Além do pai docente de História Eclesiástica, teve por professores Adolf Schlatter, Adolf Harnack, Wilhelm Hermann e os “neokantianos” Hermann Cohen e Paul Natorp. Foi pároco de 1909 a 1921...
- (8) [RA21] Karl Barth (1886-1968), suíço, **foi um dos mais destacados teólogos protestantes deste século**. Iniciou sua formação universitária aos 18 anos, incentivado pelo pai, Fritz Barth, professor de História da Igreja e Novo Testamento. **Freqüentou várias universidades**, a saber: Berna, Berlim, Tübingen, terminando em Marburg. Dentre as influências recebidas, destacam-se a do teólogo neokantiano Wilhelm Hermann e do teólogo sistemático Ritschl... Foi pároco da Igreja reformada alemã em Genebra e pastor em Safenwill...

Como ressalta Bhatia (1997a), a presença de adjetivos pode sinalizar o propósito comunicativo adicional, em uma resenha acadêmica, de “promover” a obra. Uma maneira de fazer isso é ressaltando a importância do autor, como mostra o exemplo abaixo:

- (9) [RE26] O autor da obra é o **renomado** professor Page Kelley, que foi missionário batista no Brasil, atuando como professor no Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, Rio de Janeiro.

Subunidade 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico

Ao empregarmos essa designação para Sub4, referimo-nos à estratégia de introduzir o livro através de considerações gerais sobre o tema da publicação, procurando relacionar o tópico com a área mais ampla em que ele se insere. De acordo com Swales, a quem é devida a proposição original desse tipo de subunidade retórica, ela representa “um tipo mais neutro” (1990, p. 146) de abordagem introdutória, especialmente se comparada a Sub2. Como foi mostrado, embora ambas utilizem a mesma terminologia, emprestada de Swales (1990), para essa subunidade de informação, Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) parecem entender de modo bastante diferente qual seja seu conteúdo.

Trata-se de uma subunidade pouco típica em ambas as modalidades de resenhas. No grupo RE, verificamos 10 ocorrências (33,3%) de Sub4, enquanto as resenhas do grupo RA a empregam apenas 4 vezes (13,3%). Uma forma de realizar Sub4 é através de uma afirmação geral que pressupõe um certo status com relação à área disciplinar. Aparentemente neutras, afirmações como a do exemplo 10 marcam uma posição argumentativa do escritor no sentido de reivindicar a importância da obra analisada.

- (10) [RE7] **Há em nossos dias um crescente interesse** pelo Antigo Testamento. Todavia, nem sempre tal interesse tem sido acompanhado de uma compreensão adequada da literatura veterotestamentária.

Em RA27, o resenhista faz afirmações referentes ao conjunto da obra do autor, considerando aspectos situados bem além do texto designado para a resenha (neste caso, a 1ª parte de um livro, composta de quatro pequenos capítulos):

- (11) [RA27] Karl Barth (1886-1968), teólogo único defensor das causas da teologia, como trata nesse primeiro capítulo [sic]. Preocupa-se em não defender essa ou aquela teologia ou pensamentos humanos, mas sim defender **a verdadeira e autêntica teologia que vem à luz da Bíblia**, que por ela mesma se mostra verdadeira... Barth procura quebrar a visão dogmática de **repensar sobre a teologia**.

Subunidade 5 – Informando sobre a origem da obra

Essa subunidade não se verifica no padrão RA, talvez por ser uma informação a que nem sempre o aluno tem acesso. No entanto, mesmo quando a informação é veiculada nas seções introdutórias do livro, o aluno não a recupera nem incorpora ao seu texto. Uma outra possível razão é a ausência desse tipo de exigência na orientação normativa imposta ao aluno. Nas resenhas de especialistas, Sub5 ocorre em 8 exemplares, o que equivale a 26,6% do total do corpus.

Sub5 realiza-se de forma particularmente prolixa em RE30. Além de informar sobre a série editorial em que se encaixa o livro, o resenhista ainda menciona as obras já publicadas na série e esclarece em que situação o autor produziu o material. As informações incluem, portanto, não só as circunstâncias em que o livro foi publicado, mas também a situação em que o material foi primeiramente apresentado pelo autor.

- (12) [RE30] **A obra do Dr. Shirley C. Guthrie**, agora acessível em língua portuguesa, **faz parte de um projeto de publicações** do Seminário Teológico de São Paulo (IPIB), chamado *Publicações João Calvino*. Esse projeto nasceu já há vários anos e tem como preocupação central disponibilizar obras relevantes sobre a tradição reformada, pois se percebia grande lacuna nessa área. **O livro que enfocamos nesta resenha é o terceiro da série**; antes dele, pela mesma editora, foram lançados: de John Leith, *A Tradição Reformada* (1997) e de Donald McKim (ed.), *Grandes Temas da Tradição Reformada* (1999).

O autor é professor de Teologia Sistemática no Seminário Teológico de Columbia, Geórgia (EUA). Conforme indicação no prefácio, **a obra surgiu da ampliação de conferências do autor** no Seminário Teológico de Princeton, em 1995.

Subunidade 6 – Referindo-se a publicações anteriores

Encerrando as opções oferecidas por Un1, a subunidade 6 (subunidade 5 em RA) é pouco realizada nas resenhas RE, onde se encontra em apenas 4 exemplares (13,3%), mas se verifica em 13 resenhas RA (43,3%). A informação sobre publicações anteriores é explicitamente cobrada na orientação normativa da instituição de ensino, que solicita, no que diz respeito ao autor, a menção sobre “outros livros publicados” (cf. Anexo A). Em geral, Sub6 apresenta-se como uma seqüência das informações prestadas sobre o autor do livro (Sub3). A relação entre os dois segmentos manifesta-se na superfície do texto através do uso de expressões anafóricas compostas, normalmente, com pronomes possessivos. A transição entre as subunidades é sinalizada, ademais, pela marca formal de mudança de parágrafo.

(13) [RA13] Karl Barth, nascido em 1886 na cidade de Basileia, Suíça, estudou Teologia e Filosofia em Berna, Berlim, Tübingen e Marburgo... No ano de 1935, Karl Barth foi demitido da Universidade de Bonn...

Sua obra principal, a “Dogmática da Igreja” (*Kirchliche Dogmatik*), talvez seja a realização mais importante no campo do pensamento teológico em todo o século 20.

Um exemplo do grupo RE mostra que a subunidade pode ser utilizada para possibilitar o estabelecimento de uma relação de continuidade entre a nova publicação e a obra anterior do mesmo autor:

(14) [RE14] O título da edição em português deste trabalho de Dave Hunt é bastante apropriado, traduzindo de forma inteligente a idéia de solução proposta, que o escritor aponta para a problemática abordada **em seu livro anterior, *A Sedução do Cristianismo***. Se colocarmos uma relação entre as duas obras, poderíamos dizer que esta é a receita perfeitamente prescrita para o mal perfeitamente diagnosticado.

Subunidades que realizam Un2 – Sumariar a obra

A unidade retórica 2 é uma unidade de informação caracterizada basicamente pela ênfase descritiva. No entanto, a avaliação também se apresenta distribuída pelas diferentes subunidades retóricas, podendo encontrar-se de forma bem acentuada na subunidade 8 (Apresentando/discutindo o conteúdo), equivalente à subunidade 7 em RA. Como as demais unidades retóricas, Un2 pode ser realizada por uma ou mais de uma das subunidades que a compõem. A unidade diferencia-se, em RE e RA, pela presença de Sub9 (Citando material extratextual) no primeiro padrão e por sua ausência no segundo. Com base em RE, o padrão

principal e mais complexo, veremos a seguir as opções para a realização dos propósitos retóricos de Un2. A subunidade 9, específica de RE, encontra-se destacada entre colchetes:

Subunidade 7 – Descrevendo a organização da obra

e/ou

Subunidade 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo

e/ou

[Subunidade 9 – Citando material extratextual]

Subunidade Retórica 7 – Descrevendo a organização da obra

A subunidade 7 (Sub6, em M2) verifica-se, no grupo RE, em 9 exemplares (30%). Em RA, por sua vez, o número sobe para 13 ocorrências (43,3%). Configura-se, portanto, como uma subunidade de informação opcional, embora bastante freqüente. A informação sobre a organização da obra é explicitamente solicitada pela orientação normativa à disposição dos alunos. O reflexo dessa norma é uma possível explicação para a diferença entre os dois grupos, com a predominância do grupo RA.

Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) notaram a existência de uma relação de continuidade entre Sub7 e Sub8. Onde ocorre Sub7, espera-se a realização de Sub8. A essa relação entre as subunidades aplica-se o conceito de *predição* proposto por Tadros (1994). Em geral, o tipo de *predição* usado em Sub7 é a *enumeração*. No exemplo abaixo, o escritor anuncia a existência de *quatro questões*, ficando comprometido a listá-las em seguida (Sub8).

(15) [RA1] [Sub7] **A reflexão** do autor encaminha-se para encontrar resposta a **quatro questões fundamentais:**

- [Sub8]
1. O que determinou a sobrevivência dos judeus ...
 2. O segundo ponto a se considerar...
 3. Por que o anti-semitismo?
 4. O quarto ponto tratado da questão...

Nesse exemplo, a expressão rotuladora *quatro questões fundamentais* (rótulo prospectivo) marca a articulação entre Sub7 e Sub8. A dupla rotulação, começando com *a reflexão*, revela ao leitor que o resenhista vê o trabalho do autor da obra sob análise (neste caso, um artigo), como um processo mental (Francis, 1994). Segundo a visão do resenhista, o autor do artigo empenha-se em refletir sobre o assunto e tenta encontrar uma resposta para

quatro questões fundamentais. Este último rótulo anuncia o tipo de organização que se imprimirá ao discurso. O modificador *fundamentais* caracteriza a postura avaliativa do resenhista. A subunidade 7, embora seja predominantemente descritiva, já contém avaliação em maior ou menor grau.

Como podemos ver no exemplo 15, a informação sobre a organização do livro pode ser dada em termos das linhas básicas de seu conteúdo. Esse procedimento é natural no caso de artigos ou outros textos que não possuem uma subdivisão em seções, partes ou capítulos. Noutros casos a informação esperada consiste em mencionar a quantidade de capítulos, seções ou partes, podendo em seguida nomeá-los, como em 16:

- (16) [RA9] **O capítulo ao qual essa resenha se refere** é o quarto e último da Preleção de Barth, que tem como tema central “O Trabalho Teológico” e **está subdividido em quatro subtemas:** Oração, Estudo, Serviço e Amor... **O restante do livro está dividido em três capítulos**. Os outros três capítulos têm como tema, respectivamente: O lugar da Teologia, a existência teológica e os perigos que a Teologia enfrenta.

Entretanto, a análise revela expressivo número de ocorrências em que o resenhista opta, mesmo em resenhas de livros, por descrever a organização da obra ressaltando o conteúdo em detrimento da mera forma, refletida na simples enumeração dos títulos de capítulos. Essa atitude do resenhista evidencia o caráter avaliativo subjacente a essa subunidade predominantemente descritiva. Como mostra o seguinte trecho de RE3, a estratégia de rotulação discursiva, presente em *seis áreas preocupantes*, permite-nos apreender o compromisso avaliativo do escritor da resenha. Note-se que a avaliação se realiza pelo emprego do determinante *preocupantes*:

- (17) [RE3] Depois de **um panorama da situação atual...** Romeiro **inspeciona seis áreas preocupantes**: “o culto à personalidade”; “milagres e seus abusos”; “o evangelho da maldição”; “batalha espiritual”; “em busca do poder terreno”; e “os profetas da volta de Cristo”.

Subunidade 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo

Após descrever a organização da obra, o resenhista naturalmente passa à apresentação e/ou discussão do conteúdo das partes, seções ou capítulos anunciados. Bem mais freqüente que Sub7, a subunidade retórica 8 (Sub8, em RA) é praticamente obrigatória em ambas as modalidades de resenhas. Assim, Sub8 ocorre em 100% dos casos em RA e em 90% em RE. Predominantemente descritiva, é empregada para sumariar brevemente o conteúdo principal

da obra, de modo que costuma ser a subunidade mais longa em uma resenha, podendo estender-se por alguns parágrafos. Embora pretenda principalmente apresentar o conteúdo da obra, freqüentemente revela a atitude avaliativa do resenhista. As resenhas de estudantes, especialmente, podem carregar todo o esforço avaliativo já nessa subunidade, chegando a dispensar as unidades e subunidades destinadas à avaliação.

Sub8 pode ser tipicamente introduzida através de itens lexicais como “capítulo”, “seção” ou “parte”. Para realizá-la, o resenhista pode também utilizar termos designativos de certas seções do livro, como “o fechamento do livro”, referindo-se à conclusão, em combinação com termos mais comuns, como no caso abaixo:

- (18) [RE30] **O primeiro capítulo** desenvolve a questão do dilema atual... **Isso é feito de maneira muito atraente**, pois o autor utiliza quase que uma caricatura dos tipos de defensores das opiniões que aprofundam o dilema em questão (identidade-relevância)... Já procurando indicar caminhos diante do dilema proposto, o autor, **no segundo capítulo**, passa a enfatizar a especificidade confessional das igrejas reformadas... **Nos capítulos 3 e 4** encontramos **duas questões fundamentais** sobre Deus na perspectiva reformada: a Trindade e a Soberania... **No quinto capítulo** entra em cena o atual mundo religioso pluralista e os desafios para um relacionamento não preconceituoso... **O fechamento do livro não poderia ser melhor: temos um magnífico capítulo** sobre espiritualidade.

Expressões como “de maneira muito atraente”, “duas questões fundamentais” e “um magnífico capítulo” revelam a ênfase avaliativa do texto. Embora haja seções da resenha especificamente dedicadas à avaliação, Sub8 também se apresenta como uma subunidade propícia para esse tipo de atitude do resenhista.

No próximo exemplo, a apresentação e discussão do conteúdo da obra organiza-se de acordo com as principais divisões temáticas do texto-fonte. Tratando-se da resenha de um capítulo de livro, a subdivisão reflete o desdobramento do tema central do capítulo. Cada subdivisão é mencionada pelo título, que, neste caso, se refere a uma série de livros da Bíblia. As expressões em destaque revelam novamente o procedimento avaliativo do escritor.

- (19) [RA6] O Autor inicia seu trabalho sobre as epístolas gerais com o livro de **HEBREUS**. Sua introdução ao livro busca tratar do destino e autoria do livro, no entanto **diz muito pouco** sobre o seu destino **e nada** sobre sua autoria... **TIAGO** é o próximo livro em discussão... **I PEDRO**. O autor abre seu estudo em I Pedro com **uma rápida palavra** sobre a autoria do livro, seu lugar de origem e procedência... **II PEDRO E JUDAS**. Referente a II Pedro, o autor inicia dizendo como disse acerca de Tiago, que há pouca literatura a respeito... **AS EPÍSTOLAS JOANINAS**, um combate a falsos profetas que provocaram cisma dentro da igreja por proclamarem heresias.

Subunidade 9 – Citando material extratextual

Esta subunidade, originária do modelo Motta-Roth (1995), caracteriza-se como uma opção pouco freqüente nas resenhas RE e inexistente em RA. Assim, Sub9 figura no padrão RE, mas está ausente de RA. Em RE, a subunidade verifica-se em 4 exemplares do corpus, o que significa uma freqüência de 13,3%.

No exemplo 20, o “material extratextual” em questão inclui “notas no fim de cada capítulo” e “uma bibliografia”:

- (20) [RE3] ...sua pesquisa é firmemente documentada pelos arquivos do ICP, vídeos de programas de televisão e reportagens de jornais e revistas nacionais. Ou seja, se alguém questiona os dados, o peso de produzir evidência ao contrário estará com o outro. **Notas no fim de cada capítulo e uma bibliografia** facilitam a sondagem mais profunda do leitor.

A indicação desse material extra pode fornecer parte do apoio necessário para que o resenhista chegue a um juízo sobre a obra. As expressões em destaque, nos exemplos seguintes, evidenciam o valor dessa subunidade para a avaliação global da nova publicação:

- (21) [RE26] No final da obra, o acréscimo de **tabelas de verbos, do glossário e do índice analítico**, é de **grande utilidade**.
- (22) [RE29] Para concluir com detalhes: **as bibliografias** de Wegner são feitas para o Brasil e devem ser **bem mais úteis** que **as bibliografias** de Egger, feitas na Europa e adaptadas para o Brasil... **As bibliografias** de Uwe Wegner são atualizadas até 1998 e por isso não mencionam a edição brasileira de *As Formas Literárias do Novo Testamento*, de Klaus Berger... O conteúdo de **bibliografias** desse tipo **depende muito** da preferência pessoal do compilador... O fator de preferência pessoal é **especialmente forte** na **bibliografia** sobre Marcos, Fonte Q, Teologia Sistemática... **Mas isso é inevitável**.

Subunidades que realizam Un3 – Criticar a obra

A unidade retórica 3 concentra o esforço retórico que faz com que uma resenha seja o que é. Sua função central é avaliar a obra. A crítica a que faz referência o título proposto para Un3 consiste essencialmente na avaliação positiva e/ou negativa da nova publicação. No padrão principal (RE), essa unidade de informação inclui, além da avaliação da obra, um outro procedimento que contribui para a construção de um juízo global sobre a nova publicação. Trata-se de apontar questões relacionadas como a editoração e publicação da obra. A crítica, nesses termos, não se dirige propriamente à obra como tal, mas à obra como

produto editorial. Não é o autor da obra o responsabilizado por eventuais falhas ou limitações, mas o editor. Uma vez que tal procedimento não se verifica em RA, temos aí mais um fator de diferenciação entre as duas modalidades de resenhas e os modelos resultantes de sua análise. Mais uma vez, destacamos entre colchetes a subunidade específica de RE:

Subunidade 10 – Avaliando positiva/negativamente
e/ou
[Subunidade 11 – Apontando questões editoriais]

Subunidade Retórica 10 – Avaliando positiva/negativamente

Ausente de apenas dois exemplares do grupo RE, essa subunidade apresenta uma frequência de 93,3%, o que a caracteriza como praticamente obrigatória em uma resenha acadêmica especializada. Sub10 (Sub8, em M2) é empregada em 18 exemplares de resenhas produzidas por estudantes, atingindo uma frequência de 60%.

Através de Sub10, o resenhista passa definitivamente da descrição para a avaliação. A mudança, bem marcada em relação às unidades anteriores da resenhas, é tão significativa que caracteriza a entrada em uma nova unidade de informação. Ao avaliar a obra, o escritor pode enfocá-la globalmente, como no exemplo 23, ou destacar uma parte sobre a qual o resenhista julga importante opinar, como é o caso do exemplo 24.

(23) [RE15] Há pelo menos **duas coisas** que tornaram a leitura desse comentário **importante e interessante** para mim. **Por um lado**, o autor não foge de questões polêmicas, tanto com relação ao conteúdo como também com relação a questões históricas, relacionadas a datas e locais. Em outras palavras, **este trabalho está baseado numa boa e profunda pesquisa, abordando, de forma compreensível e honesta** todas as questões relacionadas a autoria, motivos e propósitos, e a local de redação, registrando, inclusive, argumentos que possam contradizer as suas afirmações. **Por outro lado**, não é apenas um livro técnico, que com suprema erudição e sofisticação apresenta os seus dados para estudiosos somente.

Note-se, nas expressões que destacamos em negrito, a rotulação prospectiva, “atitudinalmente neutra” (Francis, 1994), anunciando o conteúdo da avaliação como “duas coisas”. O procedimento permite a predição de como o texto se organizará em seguida, o que se realiza pelo emprego das expressões “por um lado” e “por outro lado”. Entretanto, apesar da rotulação aparentemente neutra, expressões (também em destaque) como “importante e

interessante” e “este trabalho está baseado numa boa e profunda pesquisa, abordando, de forma compreensível e honesta...” evidenciam a ênfase avaliativa da subunidade retórica.

Como dissemos, em alguns casos a avaliação enfoca partes da obra, e não a obra toda. Em tais casos, pode-se indicar o lugar exato em que se encontra a parte criticada:

- (24) [RE27] Além disso, quanto ao sermão em si, ao que tudo indica, ele é entendido somente como um esboço, sem nenhuma referência à possibilidade de que seja integralmente redigido. **Na página 32**, por exemplo, está escrito: “Só através da Homilética é possível termos um esboço bem elaborado...” **Na página 217**, lemos: “Quem prega precisa pensar em algumas áreas do preparo pessoal: o toque final do esboço...” **Na página 233**, lemos: “Domine seu esboço... Usando um esboço, o ideal é que o pregador o domine plenamente”.
- Estamos aqui muito distantes da opinião de Karl Barth que, escrevendo sobre o mesmo assunto, chegava a dizer: “A pregação deve ser preparada e redigida palavra por palavra... A pregação não é uma arte na qual alguns podem improvisar e outros redigir”.

Subunidade Retórica 11 – Apontando questões editoriais

Inexistente nos modelos de análise anteriormente propostos, Sub11 parece configurar-se como um aspecto distintivo das resenhas do *corpus* sob investigação. Se, por outro lado, o “ato retórico” (Araújo, 1996) de indicar limitações de cunho editorial existe nas resenhas investigadas anteriormente, sua presença ou não foi detectada ou foi simplesmente desconsiderada. No entanto, a considerável incidência dessa subunidade no grupo RE (ocorre em 10 exemplares, i. e., em 33,3% do total), e somente nele, exige uma investigação mais cuidadosa e requer a inclusão dessa opção retórica no modelo de análise proposto (RE).

Entre os “termos de elogio” (Motta-Roth, 1995, 1997a) que compõem essa subunidade, verificamos referências elogiosas à editora (exemplo 25), um comentário sobre a apresentação da obra por um autor de prestígio (exemplo 26), elogio à qualidade da tradução (exemplo 27) e elogios ao “trabalho editorial” que resultou em economia de espaço na edição da obra em português (exemplo 28):

- (25) [RE22] **A editora está de parabéns** pela publicação de uma obra como essa, especialmente por se tratar de uma obra que representa o fundamento de boa parte do pensamento protestante.
- (26) [RE30] Esta edição brasileira recebeu, além de um tratamento gráfico diferenciado, **uma enriquecedora apresentação** feita pelo Dr. Antônio Gouvêa Mendonça.

- (27) [RE10] Acertou a Editora Fiel em publicar uma versão encurtada do livro, deixando de lado alguns capítulos mais apropriados ao contexto norte-americano. **O livro foi bem traduzido** (embora o tradutor não seja mencionado) e a qualidade editorial é boa.
- (28) [RE26] O trabalho da Editora Sinodal foi muito bem feito. A editora merece ser parabenizada pela escolha da obra e pelo excelente trabalho editorial, **incluindo a grande economia de espaço** inexistente na edição americana. Com exceção de algumas particularidades inusitadas (meias-vogais em vez de semivogais, bissilábica em vez de dissilábica), a tradução é muito boa.

As críticas, por sua vez, abordam questões gerais que incluem desde erros formais a problemas de catalogação, como mostram os exemplos seguintes:

- (29) [RE1] *Surpreendido* traz pequenas marcas de “pressa” editorial. **Erros de concordância** (singular x plural, p. 28), **gênero** [sic] (haja vista o crescimento..., p. 206), **de composição** (paulo, p. 71) e **de transliteração** (*xarisma*, p. 69-70) devem ser corrigidos para aperfeiçoar a sua segunda edição.
- (30) [RE29] Uns poucos erros de revisão foram encontrados: **“status questions”, que deve ser “status questionis”** (p.83); **BARRET, que deve ser BARRETT** (p. 228, 295, 381). A ficha de “catalogação na publicação” fornece o número 22.8 da CDU (Classificação Decimal Universal). **O número 225.06 não seria melhor?**

Subunidades que realizam Un4 – Concluir a análise da obra

A última unidade provê uma avaliação final e global da obra, apresentada no parágrafo conclusivo da resenha, como o posicionamento definitivo do resenhista. Essa avaliação final assume a forma de recomendação ou desaprovação da obra, parcial ou totalmente. No entanto, a presente pesquisa não verificou nenhum caso de desaprovação total da obra. A presença de uma subunidade para a indicação da audiência localizada na unidade retórica conclusiva, e não na unidade inicial, como nos modelos anteriores, justifica-se pelos resultados da análise do corpus, como indicaremos adiante.

Nesta unidade conclusiva, o padrão RE diferencia-se de RA pela ausência, neste último, de Sub12B (Recomendando o livro apesar de indicar limitações). A análise mostrou que os casos de recomendação existentes em RA não contêm nenhum tipo de restrição. Ao formularem críticas à obra resenhada, os estudantes o fazem na forma de avaliação positiva ou negativa, nas unidades anteriores. A estrutura de Un4, portanto, fica como segue, assinalada entre colchetes a subunidade inexistente em RA:

Subunidade 12A – Recomendando a obra completamente

e/ou

[Subunidade 12B – Recomendando a obra apesar de indicar limitações]

e/ou

Subunidade 13 – Indicando leitores em potencial

Subunidade Retórica 12A – Recomendando a obra completamente

Sub12 encontra-se, no corpus, em duas possíveis variedades. A primeira dessas variedades, indicada pela letra A, designa a recomendação irrestrita da nova publicação. A variedade B indicará, por sua vez, a recomendação com restrições. Sub12A, tomada à parte de Sub12B, já apresenta frequência maior que sua equivalente em RA, (Sub9 – “Recomendando a obra”). Sub12A encontra-se em 12 exemplares de resenhas de especialistas (40%). Sua equivalente em RA ocorre em 10 exemplares, perfazendo 33,3% do total.

Um exemplo dessa subunidade, em que a recomendação assume a forma de elogio ao livro, seguido de uma referência a sua rápida reedição, é dado abaixo:

(31) [RE3] **Eu achei o livro difícil de deixar.** Não é surpreendente que, publicado em dezembro de 1995, o livro já (em agosto de 1996) está na terceira edição.

A recomendação mais típica utiliza itens lexicais como “recomendar”, “recomendável” ou “oportuna”, como em 32. Note-se, ainda, a associação entre o ato de recomendar e a indicação de para quem se recomenda.

(32) [RA1] O artigo de Barth, meio século passado, tem uma atualidade que salta aos olhos de quem o lê. **Trata-se de leitura oportuna** para quem pretende entender essas tensões e conflitos existentes na relações judeus/cristãos em toda parte, em todos os tempos.

Subunidade Retórica 12B – Recomendando a obra apesar de indicar limitações

A segunda variedade de Sub12 é mais freqüente no corpus, sendo encontrada em 14 exemplares, o que equivale a 46,6% do total. Em Sub12B, restrições apontadas no corpo da resenha são objeto de um balanço final, construindo-se uma “relação combinatória de contraste” (Hoey, 1983) com uma avaliação positiva no encerramento do texto, conforme observou Araújo (1996, p. 96). Assim, o parágrafo final encerra o texto com um enunciado

que se coloca adversativamente em relação a comentários negativos dispostos no corpo da obra.

Às vezes, a avaliação final assume um tom bastante reticente, tendo em vista as limitações apontadas. A expressão “de um jeito ou de outro”, no exemplo seguinte, indica essa atitude crítica:

- (33) [RE28] **De um jeito ou de outro**, a profundidade de sua reflexão faz jus, sem dúvida alguma, ao tempo de transição que vivemos e, diga-se de passagem, interpretar teologicamente a nossa época não é tarefa fácil. Apenas essa façanha **já recomendaria**, por si só, **a leitura do livro** em apreço.

As relações adversativas percorrem todo o parágrafo final de RE16, indo do negativo ao positivo em mais de uma ocasião. Embora não utilize claramente nenhum item sinalizador de recomendação, entende-se que a obra está sendo indicada, apesar das restrições apontadas, “para todos”:

- (34) [RE16] Convidando-nos a “ler Paulo de novo”, Fee demonstra capacidade e equilíbrio em cada capítulo. Cheio de jóias exegéticas e teológicas, *Paulo, o Espírito e o povo de Deus* é erudição atual, cuidadosamente elaborada e acessível a todos. **Por outro lado**, talvez devido aos seus propósitos, **o livro carece** de referenciais cristológicos. A natureza da esperança escatológica, também, **está sem definições**. **Alguns vão discordar** do questionamento de Fee sobre se o crente tem duas naturezas (velha e nova), ou se os dons de profecia, línguas e milagres ainda valem para hoje. **Mas, em geral**, o livro propõe um novo equilíbrio no meio de um evangelicalismo polarizado, seja na América do Norte, seja na América do Sul. **Os resultados são inteligíveis, práticos e devocionais para todos**.

A classificação de Sub12 na variedade B, por outro lado, nem sempre é clara no parágrafo conclusivo. Em muitos casos, as limitações são apontadas no corpo da resenha, em unidades retóricas anteriores. Se julgássemos apenas pelo parágrafo conclusivo, em que se situa Sub12B, nada poderíamos dizer sobre restrições. O exemplo 35 mostra claramente esse fato:

- (35) [RE10] [Sub8] No capítulo 5 (p. 95-96), a argumentação contra a profecia feminina com base na teoria de Wayne Grudem de que a profecia no Novo Testamento era inferior à do Antigo Testamento, podendo até conter certa medida de adivinhação e erro, **foi o ponto baixo do livro...** [Sub10] **A única coisa a lamentar neste livro** é que nenhum dos ensaios tenha sido escrito por uma mulher... [Sub12B] *Homem e Mulher* **deverá ser livro-texto** de escolas preocupadas em deixar que a Bíblia julgue a cultura, e não o contrário. **Recomendo esta leitura** a todos que desejem definir sua filosofia de ministério da mulher de maneira equilibrada, realista e honesta para com a revelação divina.

Subunidade 13 – Indicando leitores em potencial

Como afirmamos anteriormente, nossa análise mostrou que, em 79,2% de suas ocorrências no padrão RE, Sub13 localiza-se em Un4, e não em Un1, como propõem Motta-Roth (1995) e Araújo (1996). Trata-se de subunidade bastante típica, com uma frequência de 80% no grupo RE (encontra-se em 24 exemplares). No grupo RA, são registradas 9 ocorrências (30%). Dessas 9 ocorrências, 6 trazem Sub13 (na verdade, Sub10, em RA) localizada em Un4 e 2 a situam espacialmente em Un2. A nona dessas ocorrências registra a subunidade, atipicamente, em Un1. Portanto, em 66,6% das ocorrências de Sub13 em RA, a subunidade localiza-se na unidade retórica conclusiva.

Em Un4, Sub13 encontra seu lugar natural, aparecendo muitas vezes em associação com Sub12, subunidade destinada à recomendação da nova publicação. Tal associação é visível em vários exemplos:

- (36) [RA1] O artigo de Barth, meio século passado, tem uma atualidade que salta aos olhos de quem o lê. Trata-se de leitura oportuna **para quem pretende entender essas tensões e conflitos** existentes nas relações judeus/cristãos em toda parte, em todos os tempos.
- (37) [RE1] **Tradicionalistas precisam ler esse livro** para entender a nova abordagem carismática aos fenômenos de seu movimento. **Carismáticos da segunda e da terceira onda devem lê-lo** para perceber que é possível argumentar sua crença pneumatológica. **Surpreendido é leitura obrigatória**, mesmo **para os que, como eu, se mantêm céticos** quanto às pressuposições e conclusões de seu autor.
- (38) [RE20] Tal visão lingüística atualizada permitirá **ao estudioso brasileiro** uma compreensão mais correta, livrando-o de conclusões apressadas e simplistas do significado de palavras nas línguas originais.

A indicação da audiência apresenta diferentes graus de objetividade ao mencionar os leitores desejados. Assim, encontramos em 36, acima, a perífrase “para quem pretende entender essas tensões e conflitos...”, traçando um perfil bastante amplo e vago do público esperado para o artigo. Igualmente vaga é menção “ao estudioso brasileiro”, no exemplo 38, embora seja razoável supor que se trata do estudioso brasileiro da área, ou seja, de Teologia. Já o exemplo 37 explicita pelo menos três categorias de leitores esperados para a obra apreciada por RE1: os “tradicionalistas”, os “carismáticos” e “os que se mantêm céticos” sobre as pressuposições e conclusões do autor. Nessa linha um pouco mais explícita, o exemplo abaixo menciona exatamente a que tipo de leitores a obra se destina:

(39) [RE2] Vale ainda ressaltar que **os pastores e os líderes cristãos** farão bom uso do(s) comentários(s), pois estão escritos de maneira prática, sendo perfeitamente aplicáveis nas mensagens do púlpito.

6.6 Expressões rotuladoras como mecanismos retóricos de avaliação

Pela análise comparativa da organização retórica das resenhas do *corpus*, a partir do padrão baseado em unidades e subunidades retóricas, constatamos que as resenhas RE dão uma maior ênfase ao aspecto avaliativo do gênero. Isso se evidencia pela alta incidência, em RE, das unidades retóricas mais especificamente avaliativas, Un3 e Un4. Em RA, essas unidades são menos freqüentes, uma vez que esse padrão privilegia o aspecto descritivo representado por Un2, unidade verificada na totalidade dos exemplares de resenhas desta modalidade.

A comparação entre as resenhas do grupo RA com as resenhas do grupo RE, no tocante à avaliação, também foi feita com base no emprego, pelas duas modalidades do gênero, das expressões rotuladoras conforme definidas por Francis (1994). O exame dos rótulos discursivos permitiu verificar o predomínio de uma postura explicitamente avaliativa nas resenhas RE. Tanto rótulos prospectivos como retrospectivos são utilizados como mecanismos retóricos de avaliação em uma resenha. As resenhas RA, apesar de apresentarem, quantitativamente, muitos rótulos, avaliam bem menos, concentrando-se mais na exposição/descrição do conteúdo da obra.

A seguir, demonstramos como as expressões rotuladoras são utilizadas para realizar a avaliação da obra resenhada, juntamente com a apresentação e discussão de seu conteúdo.

(40) [RE2] O autor nos alerta também para *dois conceitos importantes*: Satanás não consegue ler a sua mente e não conhece o seu futuro.

No exemplo acima, a expressão “dois conceitos importantes” classifica-se como um rótulo prospectivo. O modificador *importantes* revela como o resenhista encara o material que apresentará em seguida (“Satanás não consegue ler a sua mente...”). Neste caso, a rotulação não é “atitudinalmente neutra” (Francis, op. cit. p. 93), mas avaliativa. O escritor avalia os conceitos selecionados como “importantes”. O uso do modificador na composição do rótulo revela a atitude do escritor em relação à matéria analisada.

Enquanto o rótulo prospectivo, de natureza catafórica, indica ao leitor que tipo de expectativa ele pode ter sobre o desenvolvimento do discurso, o rótulo retrospectivo, já lexicalizado, presta-se ao encapsulamento anafórico (Francis, 1994; Conte, 1996; Koch, 1999) de um segmento textual previamente realizado. Como tal, “não há um grupo nominal particular a que ele se refira; não é uma repetição ou ‘sinônimo’ de nenhum elemento precedente” (Francis, 1994, p. 85). Referindo-se a uma informação dada, acrescenta algo de novo em termos de como deve ser interpretada a seção encapsulada, em relação à qual o rótulo se apresenta como equivalente. Quanto ao aspecto formal, normalmente o rótulo aparece na abertura de um novo parágrafo, alternando ou ligando tópicos.

No exemplo 41, a seguir, o rótulo retrospectivo “essa pequenez”, utilizado para encapsular tudo o que antes foi dito sobre os judeus, é explicitamente avaliativo. Neste exemplo, o conteúdo avaliativo se apresenta no próprio núcleo da expressão rotuladora.

(41) [RA1] Por que o anti-semitismo? O que é que se tem contra os judeus para que aflore, até no século das luzes, estúpido como sem precedentes? Barth ressalta duas respostas: mesmo que se saiba que o judeu não é pior do que qualquer outra pessoa, provavelmente seja visto como um espelho que reflete nossa imagem, esta apresentada como “a ruindade de todos nós” (p. 331). se estiver pagando o preço por ser o povo escolhido por Deus, aquele judeu crucificado também o fez, carregando a culpa de todos... Como *essa pequenez* do judeus é a mesma de todas as pessoas, elas tendem a desprezá-los. Daí, o anti-semitismo.

Igualmente avaliativa, a expressão “essa chamada claríssima”, no exemplo abaixo, representa o emprego de um rótulo para encapsular todo o conteúdo referido como pertinente à nova publicação. Concretamente, o resenhista realiza a avaliação global do livro através de uma expressão rotuladora cujo núcleo, aparentemente neutro, é determinado pelo adjetivo “claríssima”, caracterizado como um “axiônimo” (Francis, 1994), revelador da postura pessoal do escritor.

(42) [RE3] Diferente de um documentário, *Evangélicos em crise* vibra a ira e a preocupação do autor quanto às aberrações no às vezes ingênuo campo evangélico. É um livro de paixão sobre um assunto que exige paixão: o testemunho de Jesus Cristo através da sua Igreja no Brasil... Não é surpreendente que, publicado em dezembro de 1995, o livro já (em agosto de 1996) está na terceira edição. Cada obreiro e cada congregação precisam ouvir *essa chamada claríssima*.

Os exemplos apresentados acima, no decorrer da análise, permitem-nos realçar a grande importância do conceito de rotulação discursiva para evidenciar as características

tipicamente avaliativas do gênero resenha. A presença de estratégias avaliativas nas resenhas é precisamente o fator central para diferenciá-las de outros gêneros acadêmicos, como o resumo, por exemplo. Não compreendendo a oposição entre o caráter essencialmente avaliativo das resenhas, por um lado, e o caráter marcadamente descritivo dos resumos, por outro, no próprio meio acadêmico, professores e alunos muitas vezes confundem os dois gêneros, especialmente em sua modalidade escolarizada.

CAPÍTULO 7

CONCLUSÃO

7.1 Nosso percurso

Como estabelecemos previamente, o objetivo principal desta pesquisa era descrever o gênero textual resenha, abordado em duas modalidades: a) resenhas produzidas por estudantes de graduação, no contexto das disciplinas acadêmicas integrantes de seus cursos, como tarefa escolar proposta pelo professor ou professora; e b) resenhas produzidas por escritores que rotulamos como “proficientes” ou “especialistas” pelo fato de que se trata de professores e escritores conhecidos na área disciplinar, cujos textos foram publicados em periódicos acadêmicos que circulam entre as instituições de ensino, sendo acessíveis à comunidade de estudiosos, professores e estudantes, no Brasil e na América Latina.

Para a investigação de como se distribuem as informações em resenhas acadêmicas, produzidas por alunos ou por especialistas, adotamos como referencial teórico a análise de gêneros segundo a linha swalesiana (Swales, 1990; Bhatia, 1993). Para o estudo especificamente direcionado para o gênero resenha, partimos, em nossa análise, das contribuições representadas pelos trabalhos de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996). A partir daí, com base no exame do nosso *corpus* de 60 resenhas, chegamos a um quadro descritivo da organização retórica de resenhas em língua portuguesa e escritas tanto por escritores proficientes como por iniciantes, i. e., estudantes de graduação em Teologia. Nestes aspectos, esta pesquisa apresenta uma contribuição original, pois as pesquisas anteriores enfocaram apenas resenhas de livros escritos em língua inglesa, por escritores proficientes, em contextos bem diferentes do contexto brasileiro.

Para apoiar o trabalho de descrição da organização do gênero em termos de unidades e subunidades retóricas, adotamos a premissa de que os movimentos retóricos comumente são sinalizados através de diversas estratégias e mecanismos léxico-gramaticais. Utilizando os *insights* oferecidos pela obra das pesquisadoras que nos precederam no estudo científico de resenhas acadêmicas, a saber, Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), decidimos finalmente privilegiar o conceito de rótulos discursivos (Francis, 1994) como sinalizador das estratégias de referência, articulação e organização do discurso no interior de unidades e subunidades retóricas. Ao lado disso, nossa atenção esteve voltada ainda para o emprego de marcadores metadiscursivos, conceito utilizado na pesquisa efetuada por Motta-Roth (1995). Os nomes inespecíficos, categoria investigada na análise do gênero resenha por Araújo (1996), freqüentemente designam a mesma realidade léxico-gramatical a que se referem os rótulos metadiscursivos, por isso esse aspecto do trabalho permitiu explorar produtivamente os processos de realização da função avaliativa do gênero resenha.

7.2 Resumo do conteúdo da dissertação

No capítulo 1, apresentamos esta pesquisa, estabelecendo seus objetivos e questões geradoras, situando-a na área dos estudos de Linguística de Texto e na linha de Análise de Gêneros e apontando seus aspectos mais relevantes e possíveis contribuições para os estudos de gênero. Dentro da linha de Análise de Gêneros, identificamo-nos com a vertente teórica representada principalmente pelos nomes de Swales (1990) e Bhatia (1993).

No capítulo 2, empreendemos uma ampla revisão da literatura na área de Análise de Gêneros, buscando a fundamentação teórica para o estudo proposto por esta pesquisa. Nesta incursão pelos estudos de gênero, examinamos cada uma das tendências vigentes na academia e chegamos à vertente swalesiana, concluindo nossa investigação, neste capítulo, com a descrição do modelo CARS, proposto originalmente por Swales (1990) para a análise do gênero introdução de artigo de pesquisa.

No capítulo 3, apresentamos os estudos científicos voltados para a investigação do gênero resenha, construídos a partir das adaptações do modelo CARS (Swales, 1990) por Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), faz a relação desses estudos com os propósitos desta pesquisa e conclui com uma incursão sobre o conceito de sinalização lexical, assumido como instrumento relevante para a compreensão da organização retórica do gênero.

No capítulo 4, descrevemos os caminhos percorridos para a operacionalização do tratamento dos dados, estabelecemos a extensão e os limites do *corpus* e delineamos os procedimentos metodológicos que seriam adotados no decorrer da pesquisa.

No capítulo 5, apresentamos os resultados de uma primeira abordagem dos dados, com base na utilização dos dois modelos de análise previamente existentes. A aplicação de cada um dos modelos aos dados, seguida de uma comparação dos modelos entre si, indicou a necessidade e forneceu os subsídios para a construção de um novo padrão descritivo da organização e distribuição das informações no gênero.

No capítulo 6, apresentamos uma proposta de descrição da organização retórica do gênero resenha que evidencia o padrão revelado pela análise e tratamento dos dados de nosso *corpus*. O capítulo mostra as peculiaridades de cada modalidade de resenha, apresenta a descrição de cada unidade e subunidade retórica e traz alguns resultados do emprego do conceito de rotulação à análise do gênero.

No presente capítulo, retomamos o objetivo principal desta pesquisa, resumimos cada capítulo, apresentamos algumas conclusões, indicamos implicações teóricas e aplicadas e sugerimos aspectos a explorar em pesquisas posteriores.

7.3 Pontos de destaque

A partir do objetivo geral de descrever a distribuição das informações em resenhas produzidas por estudantes e em resenhas produzidas por escritores proficientes, chegamos a uma descrição do padrão retórico de cada uma dessas modalidades, a partir do tratamento dos dados. Na operacionalização da análise, o modelo CARS (Swales, 1990), adaptado de acordo com as peculiaridades do gênero, mostrou-se apropriado para a descrição da organização retórica de ambas as modalidades de resenhas.

O padrão retórico que resultou da análise dos dados registra a estrutura predominante na distribuição das informações em resenhas de ambas as modalidades enfocadas nesta pesquisa. No entanto, como freqüentemente reiteramos, não podemos falar de *modelo* de análise em termos normativos ou prescritivos. A produção do gênero resenha admite

considerável flexibilidade e maleabilidade, confirmando as características atribuídas por Bakhtin (1997) aos gêneros textuais em geral.

A flexibilidade na construção do gênero se reflete na grande variedade de escolhas que os escritores fazem no que diz respeito à disposição de unidades e subunidades retóricas. No parágrafo inicial de uma resenha, por exemplo, podemos encontrar, ao lado das subunidades que realizam a primeira unidade retórica (Un1), outras subunidades pertencentes às unidades retóricas subseqüentes. Uma resenha pode empregar uma, duas, três ou nenhuma das subunidades que compõem Un1. A mesma flexibilidade se aplica às demais unidades retóricas. Mesmo nas resenhas do grupo RE, encontramos exemplares que simplesmente não apresentam uma das unidades retóricas, seja Un1, Un2, Un3 ou Un4. No grupo RA, encontramos até mesmo um exemplar de resenha que só apresenta a unidade retórica 2, configurando-se como uma ocorrência situada na fronteira (cf. Paltridge, 1994) entre os gêneros resenha e resumo¹².

Os padrões RE e RA, resultantes da análise dos dados, apontam para uma abordagem diferente ao gênero resenha, por parte de diferentes praticantes do gênero. As resenhas de especialistas caracterizam-se por uma estrutura mais complexa, evidenciada por um maior número de subunidades retóricas empregadas em sua produção. As resenhas de alunos, com uma organização retórica mais simples, apresentam um número menor de subunidades para realizar cada unidade retórica maior. O aspecto em que as duas modalidades de resenhas mais se afastam, relacionado com o procedimento de avaliação final em forma de recomendação, evidencia igualmente o afastamento relativo aos diferentes propósitos comunicativos das resenhas de alunos e de especialistas.

Os escritores proficientes, ao escreverem seus textos, quase sempre os encerram com a recomendação da nova publicação, não raro com a menção do público leitor esperado para a obra. Embora disponham de grande liberdade na construção de seus textos, os escritores proficientes sabem que os leitores de resenhas publicadas em periódicos acadêmicos esperam dos produtores dessas resenhas, ao lado da avaliação da obra, a recomendação de sua leitura ou a indicação de por que não o fazem. Ou seja, o propósito comunicativo de uma resenha

¹² Aqui, entendido como o procedimento de síntese e compactação de um texto maior, com o propósito de evidenciar suas linhas gerais ou idéias centrais. A solicitação de tal procedimento, ao lado da solicitação de

especializada relaciona-se com a idéia de *descrever, avaliar e recomendar (ou desqualificar) uma nova publicação para um determinado público leitor*.

Por sua vez, os estudantes, ao produzirem uma resenha, nem sempre a encerram com a recomendação da obra para um certo público. A razão para esse procedimento de alunos e alunas certamente tem a ver com o propósito comunicativo da produção das resenhas solicitadas pelo professor. Embora a orientação normativa imposta aos estudantes para guiá-los na execução da tarefa estabelecesse que eles deviam indicar “a quem se destina” a obra (ver Anexo A), como membros legítimos da comunidade de estudantes, eles sabiam que “recomendar” fugia ao propósito comunicativo de um texto produzido para ser lido unicamente pelo professor. Não havia um público receptor a quem fosse necessário recomendar a leitura das obras que geraram as resenhas. O professor com certeza já as lera e certamente não esperava dos alunos uma recomendação de leitura. No entanto, chama a atenção o fato de que os professores e professoras demonstram não perceber o equívoco, ao definirem as normas para os estudantes. Como os estudantes bem percebem, e fazem refletir na construção de seus textos, o propósito comunicativo de uma resenha acadêmica, produzida como tarefa escolar, expressa-se em termos de *descrever e avaliar criticamente uma certa obra para submissão ao professor*. Para executar esse procedimento, a “recomendação” é dispensável. Possivelmente por falta de um maior domínio teórico das leituras propostas, os estudantes acabam enfatizando a Un2, unidade retórica voltada para a descrição sumária do conteúdo das obras resenhadas.

As diferenças verificadas entre as duas modalidades de resenhas, embora bastante significativas, não implicam a existência de dois gêneros textuais diferentes nem significa que as resenhas de estudantes não sejam um gênero. E, mais importante, a maior complexidade das resenhas RE não indicam uma relação hierarquizada, i. e., não estamos afirmando que as resenhas RA são inferiores às resenhas RE. Os resultados obtidos por esta pesquisa mostram que as realizações concretas do gênero resenha variam em torno de uma prototipicidade (Swales, 1990), a nosso ver, mais ideal que real. As modalidades que estudamos aqui, na verdade, não esgotam todas as possibilidades de realização concreta do gênero. Outras variedades, como as “resenhas fornecidas pela editora”, e.g., possivelmente não revelariam o mesmo padrão de organização e distribuição das informações. Poderíamos, portanto, falar,

resenhas, integra o leque de estratégias de avaliação utilizadas por professores e professoras em diversos níveis do sistema escolar.

como Bhatia (1993, 1997b) de “subgêneros” ou “colônia de gêneros”, contanto que evitássemos uma relação de hierarquização entre as diversas manifestações do gênero.

A partir da análise do *corpus*, também foi possível responder à questão relacionada com o modo pelo qual as expressões rotuladoras operam como sinalizadores da organização retórica de resenhas e dos procedimentos avaliativos empregados pelos resenhistas. Verificamos que os rótulos discursivos são utilizados produtivamente para articular entre si unidades e subunidades de informação, sinalizando as estratégias usadas pelo resenhista para passar de um tópico para outro, dentro do mesmo parágrafo ou de um parágrafo para o outro. Entretanto, mais relevante que essa função meramente organizacional é o emprego dos rótulos para realizar o propósito comunicativo de avaliar a obra resenhada. Rótulos dotados de força ilocucionária, ou rótulos atitudinalmente neutros, mas acompanhados de determinantes atitudinalmente marcados (Francis, 1994), expressam as diversas estratégias de avaliação utilizadas pelos escritores de resenhas.

7.4 Implicações e contribuições

Araújo (1996, p. 233) ressalta o fato de que a resenha tem sido um gênero negligenciado pelos programas universitários de produção de textos. Na prática do ensino superior, percebe-se que os professores, ao atribuírem aos alunos tarefas como a produção de resenhas, parecem pressupor que os estudantes saberão o que fazer, mesmo que, na realidade, ninguém jamais lhes tenha dado orientação sobre a tarefa. Como consequência, o professor frequentemente presencia a estranha situação pedagógica em que, logo após prescrever a tarefa em termos tais como “faça uma resenha do livro *x*”, os alunos e alunas perguntam algo como: “o que é mesmo pra fazer, professor?” ou “como é que o senhor quer a resenha?”. Verifica-se, claramente, a falta de referenciais teóricos e práticos para orientar a produção de resenhas como estratégia didático-pedagógica nos níveis superiores de ensino, incluindo-se aí não somente os cursos de graduação, mas também os cursos de pós-graduação, pois verificamos, por nossa própria experiência, que mesmo estudantes ingressando nos cursos de mestrado sentem-se despreparados para a produção de uma resenha. Embora alguns manuais de metodologia científica incluam alguma orientação a respeito de resenhas, essa orientação tem sido insuficiente e inadequada para guiar os estudantes no cumprimento da tarefa.

Desta forma, entendemos que os resultados da Análise de Gêneros tal como abordada nesta pesquisa poderiam ser produtivamente utilizados no ensino superior a partir do nível de graduação, dotando os alunos e alunas dos conhecimentos necessários a respeito da organização textual e das convenções relacionadas com gêneros específicos, como a resenha, por exemplo. O gênero resenha, assim como outros gêneros, poderia ser ensinado como uma modalidade de texto acadêmico nas disciplinas dos cursos universitários, preparando os alunos para situações em que, no exercício de uma carreira acadêmica ou no processo de formação para essa carreira, se vejam diante da necessidade de produzir exemplares desse tipo de gênero.

O padrão de organização retórica evidenciado por esta pesquisa representa uma contribuição inicial para a análise do gênero resenha em alguns aspectos já indicados no corpo desta dissertação. Primeiramente, a descrição do gênero **em língua portuguesa** representa, até onde estamos informados, uma primeira tentativa de aplicar ao gênero resenha produzido em nossa língua os princípios e métodos de análise já empregados na descrição do gênero em língua inglesa. Apesar de reconhecermos, com Swales (1990) e outros, a importância da língua inglesa para o discurso acadêmico em nível internacional, a realidade brasileira mostra uma fecunda produção científica veiculada quase exclusivamente em língua portuguesa, também utilizando em larga escala gêneros acadêmicos como o artigo de pesquisa e a resenha de livros. Portanto, a descrição de como o gênero se organiza retoricamente em sua modalidade especializada representa uma contribuição para os estudos do gênero em nossa língua e implica a necessidade de uma maior atenção e consideração do gênero também por parte da comunidade científica, comitês editoriais de periódicos científicos e editores em geral.

Em sua modalidade RA, o padrão apresentado nesta dissertação pode ser utilizado como instrumento de orientação para a produção de resenhas por parte de estudantes de graduação, como referencial descritivo de como essas resenhas se organizam em situações reais de produção. É evidente, por outro lado, a necessidade de se evitar uma postura prescritivista. Em momento algum pretendemos apresentar um modelo fechado, absoluto e final para a prática de produção do gênero. No entanto, como ressalta Araújo (1996, p. 235), se os escritores de resenhas acadêmicas estiverem conscientes de que as resenhas, como uma modalidade de gênero, se organizam através de um certo número de ‘movimentos’ e

‘funções’, incluindo a função avaliativa, esse conhecimento os ajudará a produzirem textos melhores e possibilitará uma interação mais produtiva com os leitores.

Ao lado do conhecimento a respeito da organização do gênero em termos da distribuição das informações, a “consciência retórica” (Swales, 1990, p. 213) inclui igualmente a percepção de que os gêneros se caracterizam por padrões lexicais específicos. Assim, o estudante deve saber que as relações entre as unidades retóricas que compõem uma resenha são usualmente sinalizadas por mecanismos léxico-gramaticais, como os rótulos discursivos, os marcadores metadiscursivos e os nomes inespecíficos. Determinadas expressões e itens lexicais se associam de modo especial com as várias unidades e subunidades retóricas. Esse tipo de conhecimento poderia facilitar, para o aluno, a compreensão e a produção do gênero resenha. Neste sentido, a análise empreendida nesta pesquisa representa também uma contribuição inicial para esse aspecto da produção do gênero.

Como ressalta Araújo (1996, p. 240), a resenha, assim como outros gêneros acadêmicos, resulta de uma série de escolhas sintáticas e semânticas que o escritor faz no processo de uso da linguagem. Uma dessas escolhas, realçada por esta pesquisa, são os rótulos discursivos. Também as diferentes formas de distribuição das informações representam essas escolhas feitas pelo resenhista. Possibilitar o melhor conhecimento dessas estratégias de organização textual constitui uma importante contribuição da pesquisa para o conjunto dos estudos relacionados com a escrita, particularmente a escrita de gêneros acadêmicos.

7.5 Sugestões para pesquisas posteriores

O estudo de gêneros em um sentido amplo, e de gêneros acadêmicos em particular, apresenta-se ainda como uma vasta área a explorar. Particularmente, os estudos sobre resenhas produzidas em língua portuguesa, na perspectiva da Análise de Gêneros, são bastante incipientes na academia brasileira. Desta forma, não será difícil conceber caminhos possíveis para o aprofundamento e ampliação da análise representada por esta pesquisa.

Um aspecto desafiador do estudo de resenhas parece ser representado pelos desvios e fugas ao padrão, encontrados com relativa frequência nesta pesquisa, mas não explorados adequadamente. Ao delinear uma proposta descritiva em forma de modelo, corremos o

risco de pretender acondicionar e moldar todos os exemplares do gênero segundo esse modelo; a descrição é tentada a tornar-se prescrição. Assim, o estudo de divergências, fugas e desvios em relação ao padrão esperado pode configurar-se como uma área de investigação muito produtiva, podendo lançar luz sobre o próprio padrão associado com a “normalidade” do gênero.

Por outro lado, o modelo de análise delineado nesta pesquisa pode prestar-se a diversas replicações, em diferentes contextos disciplinares, de modo a buscar uma compreensão mais ampla de como as resenhas, tanto produzidas por estudantes como por escritores proficientes, se estruturam e de que modo se distribuem as informações de acordo com as peculiaridades de cada área disciplinar.

O gênero resenha, explorado aqui em duas de suas realizações concretas, tratadas como “modalidades”, a saber, resenhas de alunos e resenhas de especialistas, apresenta ainda outras formas de manifestação, não abordadas por este pesquisador. Em estudos posteriores, os pesquisadores poderiam voltar sua atenção para resenhas cujo propósito comunicativo caracteriza-se mais pelo aspecto “promocional” (Bhatia, 1997a, 1997b), como as resenhas “fornecidas pela editora” ou as resenhas publicadas em periódicos informativos não científicos, com marcas formais de “promoção” tais como a indicação do preço da obra, por exemplo. Ainda na seleção de nosso *corpus*, desprezamos exemplares de resenhas que envolviam o uso de mais de uma língua, e.g., resenhas escritas em inglês, sobre livros em português e vice-versa.

O aspecto avaliativo, constituinte privilegiado do gênero resenha, embora mencionado freqüentemente nesta pesquisa, poderia ser explorado com maior profundidade em pesquisas posteriores, que poderiam eleger a avaliação em resenhas como categoria central para a investigação.

O uso de expressões rotuladoras como índices da organização textual e do procedimento avaliativo pode ser estendido a outros gêneros textuais, contribuindo para uma melhor compreensão de como se dá o processo de construção de sentidos em diversas modalidades de textos. Mesmo em investigações posteriores do gênero resenha, o estudo dessas expressões representa ainda um expressivo potencial para a exploração do gênero. Na

execução desta pesquisa, não seria possível, nem foi nossa intenção, explorar e esgotar todo esse potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, S. **A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de química**. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

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

_____. Relato e recapitulação. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria-RS: Ed. da UFSM, 1997, p. 124-138.

_____. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. **Revista do GELNE**, Fortaleza, v. 1, n. 1 p. 26-30, 1999.

_____. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Lêda M. B. (org.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 185-200.

_____. A interação pela linguagem: um estudo do metadiscurso interpessoal no gênero artigo de pesquisa em inglês. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1., 2001, Recife. **Resumos...** Recife: UFPE, 2001.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Tecnoprint/Ediouro, s.d.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERKENKOTTER, C., HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

BEZERRA, Benedito G. A rotulação como estratégia de referenciação no gênero *resenha*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2001. No prelo.

_____. A organização retórica de resenhas acadêmicas: subsídios para uma análise do gênero. In: ENCONTRO CEARENSE DE ESTUDANTES DE LETRAS, 3., 2001, Fortaleza. **Linguagem, Educação e Sociedade: das primeiras letras à transformação social – programa e resumos**. Fortaleza: UECE, 2001, p. 33.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Organização retórica de resumos de dissertações. **Revista do GELNE**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 31-36, 1999.

_____. Diferentes abordagens teóricas sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Resumos...** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. O processo de referenciação em gêneros acadêmicos. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 53., 2001, Salvador. Salvador: UFBA, 2001. Mimeo.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

_____. Genre-mixing in academic introductions. **English for Specific Purposes**, v. 16, n. 3, p. 181-195, 1997.

_____. Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, v. 75, n. 3, p. 629-652, 1997.

_____. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In: CANDLIN, C. N., HYLAND, K. (ed.) **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman, 1999. p. 21-39.

BONINI, Adair. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1999.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *et al.* **Le fonctionnement des discours**. Lausanne: Delachâux & Nistlé, 1985.

BRUFFEE, K. A. Social construction, language, and the authority of knowledge: a bibliographical essay, **College English**, n. 48, p. 773-790, dez. 1986.

CAVALCANTE, Mônica M. Subtipos de nomeação. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 53., 2001, Salvador. Salvador: UFBA, 2001. Mimeo.

_____. Traços lexicais das rotulações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Mimeo.

CONTE, Marie-Elisabeth. Anaphoric encapsulation. **Belgian Journal of Linguistics**, n. 10, p. 1-7, out. 1996.

COSTA, Sérgio Roberto. A apropriação de “gêneros discursivos” na escola: contribuição ao ensino/aprendizado de língua materna. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 1999, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 1999. Mimeo.

COULTHARD, M. On analyzing and evaluating written text. In: _____. (ed.) **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 1994, p. 1-11.

CRISMORE, Avon. The rhetoric of textbooks: metadiscourse. **Journal of Curriculum Studies**, v. 16, n. 3, p. 279-296, 1984.

_____. **Talking with readers** : metadiscourse as rhetorical act. New York: Longman, 1989.

_____. Metadiscourse and discourse processes: interactions and issues. **Discourse Processes**, n. 13, p. 191-205, 1990.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux – Revue de Didactique du Français**, CEDOCEF, n. 37/38, p. 31-49, mars/juin 1996.

FLOWERDEW, J. An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. **ELT Journal**, v. 47, n. 4, p. 305-315, out. 1993.

FRANCIS, Gill. **Anaphoric nouns**. Discourse Analysis Monograph 11. Birmingham: The University of Birmingham, 1986.

_____. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, M. (ed.) **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 1994. p. 83-101.

FREEDMAN, A., MEDWAY, P. Locating genres studies: antecedents and prospects. In: _____ (org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 1-20.

_____. New views of genre and their implications for education. In: _____ (org.). **Learning and teaching genre**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994. p. 1-21.

HEBERLE, V. M. Substantivos anafóricos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria-RS: Ed. da UFSM, 1997, p. 150-166.

_____. Estratégias discursivas e envolvimento em gêneros escritos. **Intercâmbio**, n. 8, 1999. Disponível em: <<http://www.intercambio.f2s.com/08index.htm>> Acesso em: 31 out. 2001.

HEMAIS, Barbara. How novice writers build genre knowledge in academia. **Open to discussion**, Rio de Janeiro, n. 10, 2000. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~letras/op-hemais.htm>> Acesso em: 25 jun. 2001.

HOEY, Michael. **On the surface of discourse**. London: George Allen & Unwin, 1983.

_____. **Patterns of lexis in text**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

_____. Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. In: COULTHARD, M. (ed.) **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 1994. p. 26-45.

JOHNS, A. M. **Text, role, and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. Issues in ESP for the 90's. In: The RELC Conference, 1993, Singapore. mimeo.

KAY, H., DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. **ELT Journal**, Oxford, v. 52, n. 4, p. 308-314, out. 1998.

KOCH, Ingedore V. A construção discursiva da referência. Campinas: Unicamp, 1999. Mimeo.

_____. A referenciação como atividade cognitiva e interacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2001. No prelo.

KRESS, G. Genre as social process. In: COPE, B., KALANTZIS, M. (ed.) **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993, p. 22-37.

MACHADO, Anna Rachel. A organização seqüencial da resenha crítica. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-149, 1996.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2000. Não publicado.

MARSHALL, S. A genre-based approach of report-writing. **English for Specific Purposes**, n. 10, p. 3-13, 1991.

MARTIN, J. R. A contextual theory of language. In: COPE, B., KALANTZIS, M. (ed.) **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993, p. 116-136.

MARTIN, J. R.; ROTHERY, J. grammar: making meaning in writing. In: COPE, B.,

KALANTZIS, M. (ed.) **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993, p. 137-153.

MEURER, J. L. Introdução a artigos acadêmicos de pesquisadores brasileiros: aspectos da sua textualização. In: CELSUL, 1., 1997. **Anais...** v. 2, p. 758-68.

_____. Aspectos do componente sociológico do ensino da linguagem. **Intercâmbio**, n. 8, p. 129-134, 1999.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P.(org.) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

_____. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P.(org.) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67-78.

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

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

_____. Termos de elogio e crítica em resenhas acadêmicas em lingüística, química e economia. **Intercâmbio**, n. 6, 1997. Disponível em:
<<http://www.intercambio.f2s.com/06index.htm>> Acesso em: 20 jun. 2000.

_____. Enumeração e antecipação. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria-RS: Ed. da UFSM, 1997, p. 98-121.

_____. A visão de editores sobre o gênero resenha acadêmica. **Intercâmbio**, n. 7, p. 135-144, 1998.

_____. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**, n. 8, p. 119-128, 1999.

_____. Text and genre literacy in the classroom. In: **ENPULI**, 14., 1999, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte, UFMG, 1999, p. 94-102.

_____. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Lêda M. B. (org.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 167-184.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. **Intercâmbio**, n. 7, p. 125-134, 1998.

PALTRIDGE, Brian. Genre analysis and the identification of textual boundaries. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 3, p. 288-299, 1994.

_____. Working with genre: a pragmatic perspective. **Journal of Pragmatics**, n. 24, p. 393-406, 1995.

_____. Analyzing genre: a relational perspective. **System**, v. 23, n. 4, p. 503-511, 1995.

_____. Genre, text type, and the language learning classroom. **ELT Journal**, v. 50, n. 3, p. 237-243, jul. 1996.

_____. Genre, text type and the EAP classroom. In: JOHNS, A. (ed). **Genre and pedagogy: multiple perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

ROJO, Roxane H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 1999, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 1999. Mimeo.

_____. Elaborando uma progressão didática de gêneros: aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. **Intercâmbio**, n. 8, p. 101-118, 1999.

_____. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. 2, p. 237-267, 1999.

SAMSON, Christina. Modality markers as metadiscoursal strategy in written economics lectures. Disponível em: <<http://www.eng.helsinki.fi/doe/ESSE5-2000/christina.samson.htm>> Acesso em: 22 maio 2001.

SANTOS, M. B. dos. **Academic abstracts: a genre analysis**. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text**, v. 16, n. 4, p. 481-499, 1996.

SANTOS, Valeria B. M. P. dos. Estabelecendo as diferenças entre os termos *registro* e *gênero*. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-40, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y (ed.). **Les interactions lecture-écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)**. Bern: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SEARLE, J. R. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Coimbra: Almedina, 1981.

SILVA, Jane Q. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1999.

ST JOHN, M. J. Thoughts on genre-based writing and reading courses. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 167-179, 1989.

SWALES, J. **Aspects of articles introductions**. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.

_____. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, R., SWALES, J., KIRKMAN, J. (ed.) **Common ground: shared interests in ESP and communication studies**. Oxford: Pergamon Press, 1984. p. 77-86.

_____. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: Re-thinking Genre Colloquium, 1992, Carleton University, Ottawa. Mimeo.

_____. Genre and engagement. **Revue Belge de Philologie et D'Histoire**, v. 71, p. 687-698, 1993.

TADROS, A. Predictive categories in expository text. In: COULTHARD, M. (Ed.) **Advances in written text analysis**. London: Routledge, 1994. p. 69-82.

VANDE KOPPLE, William J. Some exploratory discourse on metadiscourse. **College Composition and Communication**, v. 36, n. 1, p. 82-93, Feb. 1985.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WARREN, Thomas L. Cross-cultural communication: metadiscourse use in international standard – quality control committee documents. Disponível em:

<<http://www.okstate.edu/ind-engr/step/WEBFILES/Papers/Cultural.html>> Acesso em: 22/05/2001.

WINTER, E. On unspecific /specific as fundamental organizer of written texts. University of Birmingham, 1989. Mimeo.

_____. The notion of unspecific versus specific as one way of analyzing the information of a fund-raising letter. In: MANN, W. C., THOMPSON, S. A. (ed.) **Discourse descriptions: diverse analysis of a fund-raising text**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A

RESENHAS DE ESPECIALISTAS

[RE1]

PINTO, Carlos Osvaldo. Resenha de *Surpreendido pelo poder do Espírito*, por Jack Deere. **Vox Scripturae**, v. 6, n. 2, p. 316-318, dez. 1996.

[RE2]

GOMES NETO, Francisco S. Resenha de *Quebrando correntes: como vencer a guerra espiritual*, por Neil T. Anderson. **Vox Scripturae**, v. 6, n. 2, p. 318-319, dez. 1996.

[RE3]

HORREL, J. Scott. Resenha de *Evangélicos em crise: decadência na igreja brasileira*, por Paulo Romeiro. **Vox Scripturae**, v. 6, n. 2, p. 321-322, dez. 1996.

[RE4]

GOMES NETO, Francisco S. Resenha de *O evangelho e a cultura: cuidados a serem tomados pelos missionários*, por Comissão de Lausanne para a Evangelização Mundial. **Vox Scripturae**, v. 6, n. 2, p. 322-323, dez. 1996.

[RE5]

KROKER, Valdemar. Resenha de *Pastores em perigo: ajuda para o pastor, esperança para a igreja*, por Jaime Kemp. **Vox Scripturae**, v. 6, n. 2, p. 323-325, dez. 1996.

[RE6]

SIEMENS, Irmgard A. Resenha de *Mulher sem nome: dilemas e alternativas da esposa de pastor*. **Vox Scripturae**, v. 6, n. 2, p. 325-327, dez. 1996.

[RE7]

SAYÃO, Luiz T. Resenha de *Dicionário Teológico do Antigo Testamento*, editado por R. L. Harris, G. L. Archer e B. K. Waltke. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 125, jun. 1997.

[RE8]

YAMAKAMI, Norio. Resenha de *Introdução ao Novo Testamento*, por D. A. Carson, D. J. Moo e L. Morris. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 126, jun. 1997.

[RE9]

PINTO, Carlos Osvaldo C. Resenha de *Mulheres no ministério: quatro opiniões sobre o papel da mulher na igreja*, editado por R. Clouse e B. Clouse. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 127-128, jun. 1997.

[RE10]

PINTO, Carlos Osvaldo C. Resenha de *Homem em mulher: seu papel bíblico no lar, na igreja e na sociedade*, organizado por J. Piper e W. Grudem. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 128-129, jun. 1997.

[RE11]

SBOROWSKI JR., Darcy. Resenha de *Nasce uma igreja*, por Ed René Kivitz. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 129-130, jun. 1997.

[RE12]

PESTANA, Álvaro César. Resenha de *Concordância Fiel do Novo Testamento*, editado por Editora Fiel. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 133-135, jun. 1997.

[RE13]

PIE, Márcio Roberto. Resenha de *Cabeças feitas: filosofia prática para cristãos*, por Luiz A. T. Sayão. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 135, jun. 1997.

[RE14]

LOSSE NETO, Carlos. Resenha de *Escapando da sedução: retorno ao cristianismo bíblico*, por Dave Hunt. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 136-137, jun. 1997.

[RE15]

JANZEN, Harry. Resenha de *A mensagem de Atos*, por John Stott. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 1, p. 137-139, jun. 1997.

[RE16]

HORREL, J. Scott. Resenha de *Paulo, o Espírito e o povo de Deus*, por Gordon Fee. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 2, p. 131-132, dez. 1997.

[RE17]

KIRSCHNER, Estevan F. Resenha de *Creio na segunda vinda de Jesus*, por Stephen Travis. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 2, p. 134-136, dez. 1997.

[RE18]

SAYÃO, Luiz T. Resenha de *Mosaico de Deus: meditações diárias*, por Helmut Thielicke. **Vox Scripturae**, v. 7, n. 2, p. 138, dez. 1997.

[RE19]

WEINGAERTNER, Martin. Resenha de *O perfil do pregador*, por John Stott. **Vox Scripturae**, v. 8, n. 1, p. 123, jul. 1998.

[RE20]

SAYÃO, Luiz T. Resenha de *Dicionário internacional de teologia do Antigo Testamento*, editado por R. L. Harris, G. L. Archer e B. K. Waltke. **Vox Scripturae**, v. 8, n. 1, p. 125, jul. 1998.

[RE21]

SAYÃO, Luiz T. Resenha de *Fundamentos para a exegese do Antigo Testamento: manual de sintaxe*, por Carlos Osvaldo Pinto. **Vox Scripturae**, v. 8, n. 1, p. 128, jul. 1998.

[RE22]

SAYÃO, Luiz T. Resenha de *Efésios*, por João Calvino. **Vox Scripturae**, v. 8, n. 1, p. 129-130, jul. 1998.

[RE23]

KIRSCHNER, Estevan. Resenha de *Carta aos Romanos*, por Karl Barth e *A mensagem de Romanos*, por John Stott. **Vox Scripturae**, v. 10, n. 1, p. 131-133, dez. 2000.

[RE24]

FERREIRA, Franklin. Resenha de *O culto espiritual: um estudo em 1 Coríntios sobre questões atuais e diretrizes bíblicas para o culto cristão*, por Augustus Nicodemus Lopes. **Vox Scripturae**, v. 10, n. 1, p. 134, dez. 2000.

[RE25]

FERREIRA, Franklin. Resenha de *Fundamentos da teologia cristã*, organizado por Robin Keeley. **Vox Scripturae**, v. 10, n. 1, p. 135-136, dez. 2000.

[RE26]

SAYÃO, Luiz T. Resenha de *Hebraico bíblico: uma gramática introdutória*, por Page Kelley. **Vox Scripturae**, v. 10, n. 1, p. 137-138, dez. 2000.

[RE27]

LACERDA, Gerson Correia de. Resenha de *Homilética: da pesquisa ao púlpito*, por Jilton Moraes. **Simpósio**, v. 9, n. 2, p. 52-53, out. 2000.

[RE28]

SOUZA, José Carlos de. Resenha de *Redescobrimo o sagrado*, por Manfred Marquardt. **Simpósio**, v. 9, n. 2, p. 54-57, out. 2000.

[RE29]

WOODRUFF, Archibald M. Resenha de *Exegese do Novo Testamento: manual de exegese*, por Uwe Wegner. **Simpósio**, v. 9, n. 2, p. 58-62, out. 2000.

[RE30]

BORTOLLETO FILHO, Fernando. Resenha de *Sempre se reformando: a fé reformada em um mundo pluralista*, por Shirley C. Guthrie. **Simpósio**, v. 9, n. 2, p. 63-65, out. 2000.

APÊNDICE B

OBRAS RESENHADAS PELOS ALUNOS¹³

[RA1]

BARTH, Karl. A questão dos judeus e sua resposta cristã. In: _____. **Dádiva e louvor:** artigos selecionados. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 351-353.

[RA2]

BARTH, Karl. Pobreza. In: _____. **Dádiva e louvor:** artigos selecionados. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 354-357.

[RA3, RA4, RA5, RA10, RA11, RA12, RA28, RA29, RA30]

MELICK JR., Richard R. Hermenêutica contemporânea e autoridade da Bíblia. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: GARRETT, Duane A.; MELICK, Jr., Richard R.(ed.). **Authority and interpretation:** a Baptist perspective. Grand Rapids: Baker Book House, 1987. p. 93-126.

[RA6, RA7]

LADD, George E. As epístolas gerais. In: _____. **Teologia do Novo Testamento.** São Paulo: Exodus, 1997. p. 529-569.

[RA8]

LADD, George E. O quarto evangelho. In: _____. **Teologia do Novo Testamento.** São Paulo: Exodus. 1997. p. 199-292.

[RA9]

BARTH, Karl. O trabalho teológico. In: _____. **Introdução à teologia evangélica.** São Leopoldo: Sinodal, 1977. p. 125-160.

[RA13, RA14, RA15, RA16, RA17, RA18, RA19, RA20, RA21, RA22, RA23, RA24, RA25, RA26, RA27]

BARTH, Karl. O lugar da teologia. In: _____. **Introdução à teologia evangélica.** 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1996. p. 17-40.

¹³ Diferentemente das resenhas de especialistas, as resenhas de alunos não são identificadas em sua autoria. Listamos apenas os livros, artigos e partes de livros que serviram de fonte para a produção dos 30 exemplares do *corpus*.

ANEXOS

ANEXO A

ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE RESENHAS NO STBC

1. A RESENHA

1.1 Conceituação

Diferencia-se do resumo por ser necessariamente crítica e avaliativa em relação ao texto original. É tarefa mais apropriada para alunos avançados no curso, uma vez que pressupõe o domínio de outras leituras que lhes possibilitem uma atitude crítica em relação às idéias apresentadas. A forma admite certa maleabilidade, podendo ser mais crítica ou mais comentada, de acordo com a exigência do professor. Além disso, não é obrigatório separar a parte informativa da parte crítica. Esta pode ser apresentada ao longo da exposição ou ao final do trabalho, à guisa de conclusão. As informações contidas em uma resenha em geral ultrapassam os limites do texto em si, incluindo dados sobre o autor, como sua área de atuação, outras obras publicadas e sua contribuição na área em que atua, entre outros. A linguagem, como em qualquer texto científico, deve ser clara, precisa e correta.

1.2 Roteiro para a resenha

(1) Em relação ao autor:

- a) Quem é ele na área, sua formação, títulos, outros livros publicados, etc.
- b) Seu referencial teórico e sua prática.

(2) Em relação ao conteúdo do livro ou artigo:

- a) Do que trata, qual sua proposta central.
- b) Como está organizado o livro: introdução, corpo, conclusão, capítulos ou partes.
- c) Suporte teórico: conhecimentos e argumentações científicas, históricas, estatísticas.
- d) Linguagem usada: correção, clareza, objetividade.
Problemas de tradução.
- e) Extensão e valor da bibliografia.

(3) Em relação à avaliação:

- a) Qualidade da contribuição, a quem se destina, sua utilidade.
- b) Balanço das contribuições e das críticas.

1.3 Modelo de resenha

BARTH, Karl. Pobreza. In: _____. **Dádiva e louvor:** artigos selecionados. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 351-353.

Karl Barth (1886-1968), teólogo suíço que sempre se entendeu como a serviço da proclamação do evangelho, como o fizera quando tratou da questão dos judeus e sua resposta cristã, volta à carga e trata, neste artigo de 1949, da questão da pobreza e o trato que os cristãos devem dar ao problema na busca de um melhor entendimento dele.

Na coletânea que a Editora Sinodal (São Leopoldo, RS) editou com uma série de artigos de Barth, em que o teólogo aborda os mais diferentes assuntos, a Póbreza se situa na seção Concreções. O autor quer, concretamente, falar, ser ouvido, ousar.

O texto é bem pequeno, mas marcante em essência. O autor analisa o trato sociológico que sempre tem sido dado ao problema da pobreza considerada como necessidade material na vida. Dentro dessa visão, os pobres seriam aqueles que, voluntariamente ou não, tivessem necessidade de bens necessários à subsistência e que estariam ao seu alcance se seus recursos financeiros permitissem isso. A seguir, Barth reflete sobre o que chama "outras instâncias da deficiência e privação". É a pobreza dos ricos financeiramente, necessidades que seu dinheiro não supre. Conseqüentemente, a riqueza que os pobres de dinheiro poderiam vir a ter.

Como o autor frisa bem, não pretende oferecer opiniões pessoais, mas o ponto de vista cristão ao assunto. Para tanto, considera o exposto na Bíblia que, do ponto de vista sociológico, diz simplesmente que houve, há e haverá pobreza sempre. Do outro ponto de vista apresentado por Barth, também exemplos e mais exemplos se sucedem. Enfim, é bem clara a simpatia inequívoca e definitiva para com o trato da pobreza, na Bíblia. E a reflexão do teólogo reformado (calvinista) leva o leitor à verificação concreta do fato.

De forma abrangente, cita o autor que na Bíblia, especialmente no Antigo Testamento, Deus inclui entre suas bênçãos as riquezas materiais, mas não há discurso algum sobre os direitos dos ricos. E quão variados são os dos pobres! É até deles o Reino! O ser pobre asseguraria a condição de justo também? Não foi isso a única coisa que faltava ao moço rico que procurou Jesus? (É bem de ver, numa hermenêutica simplória do texto...).

Diz o autor "(...) a Bíblia está do lado dos pobres, dos despojados e dos destituídos. Aquele a quem a Bíblia chama de Deus toma partido em favor dos pobres. Por isso, a atitude cristã em relação à pobreza só pode consistir em uma adesão correspondente." (p. 352)

Por que haveria esse destaque para a pobreza na Bíblia? Barth oferece duas respostas: A pobreza não é condição natural de vida, mas parte da iniquidade que grassa no mundo. No Reino de Deus vindouro, não haverá pobreza. A questão é: Por que esse mal temporário, enfim, não desaparece já? Os ricos não poderiam ser despertados para o fato de que os pobres existem junto a eles para serem ajudados e, assim, livrá-los de um julgamento sem recurso?

A outra mostra de Barth para o destaque que a Bíblia dá à pobreza é que em grande humilhação Deus, em Jesus Cristo, tornou-se o Senhor da humanidade e, efetivamente, com o nascimento de Seu Filho, instalou seu Reino, entre nós. Neste, ricos e pobres estão irmanados, não há termos de comparação entre as riquezas todas amealhadas no mundo e as riquezas do mundo por vir. E, igualmente, seremos todos tidos por necessitados (tal qual o rei Davi se autoproclamou).

O artigo se prestaria bem à propagação da Teologia da Libertação que, bem se vê, não é tão original, assim, quanto se poderia pensar. Em compensação, deveria ser mais divulgado entre os "pregoeiros" da chamada Teologia da Prosperidade. Afinal, na Bíblia, são bem maiores as promessas para os pobres do que para os ricos. Mesmo porque Deus não é cúmplice da injustiça, mas Aquele que vê. (Gn 16.13)

ANEXO B

RESENHA DE ESPECIALISTA SEGMENTADA

DEERE, Jack. **Surpreendido pelo Poder do Espírito**. Rio de Janeiro: CPAD, 1995. 286 p.

| | | |
|-----|---|----|
| Un1 | <p><i>Surpreendido pelo Poder do Espírito</i>, surpreende desde o princípio. A capa coloca em desnecessário confronto o Seminário Teológico de Dallas e a idéia de que Deus continua a falar e a curar nos dias de hoje. Falsa antítese: a questão não é <i>se, mas como</i>. As surpresas continuam pelo fato do autor ser apresentado como professor da referida instituição, de onde foi exonerado em 1987! Já que a capa do original indica claramente que Jack Deere é ex-professor. Dada a qualidade do tradutor do livro, devo concluir que a omissão é uma questão mercadológica, e, seja este o caso, um desserviço ao leitor.</p> | 1? |
| Un3 | <p>Foi meu privilégio estudar Antigo Testamento com Jack Deere e conheço de perto sua peregrinação espiritual em direção ao movimento de que hoje é um embaixador, o Vineyard, iniciado na Califórnia por John Wimber. Conheço as condições em que se deu sua mudança de posição com respeito à atuação do Espírito Santo, que não são completamente descritas em <i>Surpreendido</i> - o materialismo e a sofisticação de vida típicos dos yuppies dos anos 80 que retratam - como ele mesmo afirmou em entrevista ao jornal Dallas Morning News em 1988, um esfriamento espiritual que era maquiado pelo envolvimento com a igreja em Fort Worth e o Seminário em Dallas. <i>Surpreendido</i> sugere que a culpa de tudo se devia a uma doutrina fundamentalista estagnada, mas o próprio Deere sabe, e já disse, que o problema era ele. Feita esta colocação histórico-pessoal, vamos à análise do livro em si.</p> | 11 |
| Un1 | <p><i>Surpreendido</i> descreve e defende as razões de Deere para abandonar o cessacionismo em favor da atualidade dos "sinais e maravilhas". O livro é um tratamento popular do assunto, mas é das mais lúcidas defesas da chamada terceira onda do movimento carismático.</p> | 3 |
| Un1 | <p>A formação teológica de Deere o faz conhecedor dos argumentos cessacionistas, alguns dos quais ele refuta com justiça (e.g., a de que Paulo, necessariamente, teria perdido seus poderes miraculosos, p. 242). Sua refutação da idéia defendida por John MacArghur de que houve apenas três períodos básicos de atividade miraculosa na Bíblia é bem articulada, embora lhe falte a clareza de distinguir entre o manifestamente sobrenatural (geralmente associado a algum período inicial de revelação, de fato mais de três, inclusive o período de Daniel, que ele cita, p. 256) e o sobrenatural "contínuo" (que seria associado à atividade literária e exortativa dos profetas, por exemplo). Sua definição elástica de milagre é que delimita sua crítica.</p> | 1 |
| Un3 | <p>Quando desafia os cessacionistas a explicar os diversos casos documentados de curas associadas a declarações proféticas, Deere expõe claramente sua tese" não há argumentos bíblicos que garantam a cessação dos dons milagrosos, e as experiências (particularmente as suas) demonstram que curas e profecias continuam em nossos dias. Embora esteja correto ao afirmar que nenhum texto diretamente afirma a cessação dos dons com a morte do último apóstolo (nem todos os cessacionistas afirmam isso), e que a discussão é basicamente uma avaliação do registro histórico e das experiências atuais, Deere negligencia um fator crucial: uma comparação entre os fenômenos de cura e de profecia que</p> | 8 |

servem de base à sua crença e as descrições e definições bíblicas dos mesmos fenômenos. Outros pró-carismáticos (e.g., Wayne Grudem) já fizeram isso, mas Deere simplesmente presumiu a absoluta identidade entre o neo-testamentário e o atual. A partir dessa pressuposição, não é de admirar que tenha chegado às conclusões que chegou.

Louvem-se a coragem e a habilidade de Jack Deere em contestar uma obra reputada por muitos como definitiva, *Counterfeit Miracles*, de B. B. Warfield. Ao fazê-lo, todavia, Deere abre excessivamente as lentes contra os gigantes das diversas épocas, e as fecha aos abusos dos líderes carismáticos contemporâneos, cujas experiências ele não distingue claramente as suas. Como a primeira edição inglesa do livro data de 1993, por exemplo, *Surpreendido* não trata dos recentes acontecimentos em Toronto, originados numa Igreja Vineyard. Por falta de avaliação bíblica dos fenômenos - riso do espírito, grunhidos, rugidos e vômitos supostamente provocados pelo Espírito, (e a lista vai crescer) - que Wimber e Deere inicialmente aprovaram, o nome de Cristo e o próprio movimento carismático moderno sofreram nas mãos da mídia secular. Infelizmente (para eles), Wimber, Deere e outros teóricos do Vineyard, tiveram que engolir seu endosso inicial à Bênção do Toronto, que recentemente repudiaram e condenaram por escrito. Essa falta de percepção parece algo surpreendente para pessoas de tamanha intimidade com o Espírito Santo!

Desapontaram-me, também, a seletividade com que os abusos dos fundamentalistas foram narrados, algumas insinuações espalhadas pelo livro (a começar da capa), e a incoerência implícita de Deere quando afirma que revelações e profecias contemporâneas nada adicionam ao cânon (p. 205), mas cita pronunciamentos proféticos contemporâneos com a convicção de que são dotados da mesma autoridade das Escrituras. Sua sugestão de que antes não podia abordar a Bíblia com objetividade mas agora sim, pode fazê-lo (p. 206), soa preconceituosa e arrogante. Ao longo do livro suas novas pressuposições ficam em alto-relevo.

O capítulo 13 é um dos pontos altos do livro. Ali Deere revela um equilíbrio que, no meu entender, seria o ideal da vida cristã, paixão por Deus com fidelidade às Escrituras. Que ele tenha pintado tal atitude como impossível ao cristão "tradicional" (e especialmente ao teólogo tradicional) é de se lamentar.

| | | |
|-----|---|-----|
| Un3 | <i>Surpreendido</i> traz pequenas marcas de "pressa" editorial. Erros de concordância (singular x plural, p. 28), gênero (haja vista o crescimento..., p. 206), de composição (paulo, p. 71), e de transliteração (<i>xarisma</i> , pp. 69-70), devem ser corrigidos para aperfeiçoar a sua segunda edição. | 11 |
| Un4 | Deere não foi o primeiro, nem o primeiro carismático a questionar os argumentos tradicionais dos cessacionistas. Por fazê-lo em nível popular e quase autobiográfico, trouxe o debate para fora do gueto teológico, e só por isso merece parabéns. Tradicionais precisam ler este livro para entender a nova abordagem carismática aos fenômenos de seu movimento. Carismáticos da segunda e da | 12B |
| Un4 | terceira onda devem lê-lo para perceber que é possível argumentar sua crença pneumatológica. <i>Surpreendido</i> é leitura obrigatória, mesmo para os que, como eu, se mantêm céticos quanto às pressuposições e conclusões de seu autor. | 13 |

ANEXO C

RESENHA DE ALUNO SEGMENTADA

BARTH, Karl. A questão dos judeus e sua resposta cristã. In: _____. **Dádiva e louvor**: artigos selecionados. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 351-353.

| | | |
|-----|--|-----|
| Un1 | <p>Karl Barth (1886-1968), teólogo reformado, de renome entre os seus pares e estudiosos da teologia, em geral, mercê de um caráter forte aliado à piedade pessoal, vigor profético e grande intensidade de propósitos, ocupa-se neste artigo do exame das respostas dadas pelos cristãos à questão dos judeus, desde o começo da era cristã, considerada como problema a ser resolvido.</p> | 2/3 |
| Un1 | <p>O artigo é de 1949, pouco tempo depois da criação do Estado de Israel, pela ONU e o teólogo junta a sua às reflexões múltiplas e obras de vulto que surgem naquele momento histórico.</p> | 1 |
| Un1 | <p>Introduzindo o tema, o autor assinala que a questão dos judeus deve ser tratada pelos cristãos segundo o preconizado pelo mandamento do amor ao próximo, já que fazem parte da população do mundo, cidadãos de muitos países, que são. Além disso, as grandes idéias cristãs como a paternidade de Deus e a fraternidade entre os povos, são oriundas da religião judaica e motivarão lutas constantes entre os cristãos contra o anti-semitismo, ofensa cruel contra a cultura e a civilização cristãs, antes, mesmo, que contra o povo judeu.</p> | 4? |
| Un2 | <p>A reflexão do autor encaminha-se para encontrar resposta a quatro questões fundamentais:</p> <p>1. O que determinou a sobrevivência dos judeus como povo, ao longo da História? Por analogia com outros, seus contemporâneos, eles resistiram a forças opressoras mais fortes do que aquelas às quais outros povos poderosos sucumbiram. Como continuaram reconhecidos, misturados a, praticamente todos os povos, perseguidos e massacrados tantas vezes e por tanto tempo? Que estranha causa fez com que apesar e depois de tudo, estejam aumentando quantitativamente? A resposta cristã ao ponto é: das verdades bíblicas sobre o povo judeu como escolhido por Deus decorre sua constância histórica e este é um mistério da fé que pode ser explicado pela crucificação de um judeu, Jesus de Nazaré, uns quarenta anos antes de sua nação e seu templo serem destruídos. Ao longo da História não cessaram, pois, nem a fidelidade de Deus pelo povo judeu, nem o que fez por ele e por toda humanidade através do sacrifício de Jesus na cruz.</p> <p>2. O segundo ponto a considerar-se como questão a ser respondida é se serão os judeus um povo, já que têm características tão peculiares. A resposta cristã é sim. Eles são um povo de natureza especial pelo próprio fato de não terem, até pouco antes do artigo ter sido escrito, nada propriamente seu. A morte de Jesus, às portas de Jerusalém, não invalidou para os cristãos, a eleição daquele povo por Deus. E sua graça não se afastou deles, também. O autor termina a resposta cristã ao ponto, enfaticamente: "Eles não o sabem. Eles não o ouvem. Mas Ele é aquele em função do qual outrora foram um povo e sob cujo senhorio consta que voltarão a ser um povo" (p. 331).</p> <p>3. Por quê o anti-semitismo? O que é que se tem contra os judeus para que aflore, até no século das luzes, estúpido como sem precedentes? Barth ressalta duas respostas: Mesmo que se saiba que o judeu não é pior do que qualquer outra</p> | 7 |

peessoa, provavelmente, seja visto como um espelho que reflete nossa imagem, esta apresentada como "a ruindade de todos nós"

(p. 331). Se estiver pagando o preço por ser povo escolhido por Deus, aquele judeu crucificado também o fez, carregando a culpa de todos. O autor mostra-se bastante persuasivo ao demonstrar que a graça de Deus é de tal forma resplandecente que mostrará, com clareza, a natureza transgressora e rebelde de cada um, sem disfarces. Como essa pequenez dos judeus é a mesma de todas as pessoas, elas tendem a desprezá-los. Dai, o anti-semitismo.

Mas o autor considera, ainda, uma segunda alternativa de resposta à questão. A suspeição da falta de raízes ao povo judeu torna claro seu único sustento da graça de Deus e isso seria um tanto quanto assustador para todos desde que não teriam qualquer garantia de âncora em terra firme, mas, única e exclusivamente na graça de um Deus que decide. Isso levaria as pessoas, incluindo-se nela os cristãos, a estarem sempre tentando desconfiar da eleição do povo judeu por parte de Deus. O autor vê claramente o por quê da questão que diz ser bem simples: "Porque não gostamos de ouvir que o sol da graça livre, sob o qual unicamente se pode viver, não brilha para nós, mas ali, para aqueles; porque não gostamos de ouvir que o eleito não é nem o alemão, nem o francês, nem o suíço, mas o judeu e que, para ser eleito, a gente, querendo ou não, ou tem que ser judeu ou tem que se solidarizar totalmente com o judeu." (p. 332)

4. O quarto ponto tratado da questão é sobre as conseqüências que a atitude cristã determinaria com as suas respostas. Barth entende ser muito pouco, por parte dos cristãos, o reconhecimento da honra que cabe aos judeus pelo fato de serem povo escolhido e, também, declarações de boa vontade e repúdio ao anti-semitismo. A resposta a ser dada prender-se-á a uma verdade maior: A comunidade crista não existe sem o povo judeu. Em havendo o anti-semitismo, este atingirá, necessariamente, os cristãos, irremediavelmente agregados ao povo judeu, porque a "salvação vem dos judeus", de acordo com o ensino de João. Por mais estranho que pareça, contudo, o motivo que tenta essa separação é Aquele que promove a união: Jesus Cristo. É Ele que supera toda obstinação humana e aquele que promove a aproximação entre todos os povos e, especialmente, a anulação dos abismos que os separam dos judeus.

Un3

O artigo de Barth, meio século passado, tem uma atualidade que salta aos olhos de quem a lê. Trata-se de leitura oportuna para quem pretende entender essas tensões e conflitos existentes nas relações judeus/cristãos em toda parte, em todos os tempos.

Un4

Un3?

Expondo a questão, buscando respostas, o, aqui, doce e terno teólogo da Basileia, fala de dificuldades, ambigüidades e contradições vivenciadas nas relações entre judeus e cristãos, buscando, talvez veladamente, despertar no leitor uma disposição para manter-se fiel aos valores cristãos da solidariedade, da comunhão fraterna, da participação na construção de uma sociedade mais justa em que a liberdade e o respeito sejam, plenamente, garantidos a todos os povos.

8

9/
10

8