

GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO
GÊNERO RESENHA POR ALUNOS DO 1º PERÍODO
DA GRADUAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA**

Universidade Federal do Acre - UFAC

Curso de Pós- Graduação em Letras – Linguagem e Identidade

Rio Branco - Acre, 2009

GRASSINETE CARIOCA DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO
GÊNERO RESENHA POR ALUNOS DO 1º PERÍODO
DA GRADUAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras – Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – Linguagem e Identidade sob a orientação da Profª. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy.

Universidade Federal do Acre - UFAC
Curso de Pós- Graduação em Letras – Linguagem e Identidade
Rio Branco - Acre, 2009

© OLIVEIRA, G. C. A. 2009.

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

O48c

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque. **A construção da produção escrita do gênero resenha por alunos do 1º período da graduação do curso de História.** 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco – Acre, 2009.

Orientadora: Profª. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy

1. Gêneros, 2. Resenha, 3. Dialogismo, 4.
Sóciointeracionismo, 5. Sócio-histórico, I. Título

CDU 82/003

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Paula Tatianne Carréra Szundy – Orientadora
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Vicente Cruz Cerqueira
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
Universidade de Taubaté - UNITAU

_____/Agosto/2009

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, **Tito**, que me ofereceu o apoio; soube ouvir as minhas angústias e mostrar, com sua forma singular e indireta, o caminho que deveria seguir até chegar a esse resultado final.

Aos meus filhos, **Ana Luiza e Arthur**, os quais amo acima de tudo e que, com seus calorosos abraços, infinitas demonstrações de carinho e com as “constantes observações” de que estava ausente, me mostram diariamente a extrema importância de ser mãe e de tentar ensinar que, para o desenvolvimento humano profissional e acadêmico, faz-se necessário uma boa dosagem de doação, respeito e seriedade. Esses ingredientes fizeram com que eu superasse todos os obstáculos para a elaboração desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Utilizando os pressupostos de Bakhtin (1929/2006) que propõe que toda palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial procurarei obedecer a esses critérios e tentarei ser justa com todos que fizeram e fazem parte dessa minha trajetória de vida...

Primeiramente, a Deus, que me deu a vida e as possibilidades de agir e interagir.

À minha mãe, Francinete, que sempre me apoiou e mostrou as verdades da vida e nunca, até hoje, permite que eu e minha irmã Gracineide saíamos de debaixo de suas asas.

Ao meu pai, *in memoriam*, Grassi, que demonstrava seu imenso carinho por mim;

À Universidade Federal do Acre, mais especialmente ao CELA, que me proporcionou como professora substituta a oportunidade de tornar-me uma profissional melhor.

À Coordenação do Curso de História, UFAC, que me deu a oportunidade de efetuar o meu trabalho e, aos alunos do 1º período, fiéis colaboradores que me permitiram ter mais uma experiência e que crescesse um pouco mais profissionalmente.

Aos professores do MEL, sigla carinhosa que demonstra o que eles são, verdadeiros educadores.

A dois catedráticos em especial, Professor Gerson e Professor Vicente. O primeiro, com sua fugaz maneira de educar nos obrigou a ser efetivamente críticos. O segundo, com sua tranquilidade, educa com a singularidade dos grandes mestres, a sabedoria.

À Cleniza, que com sua tranquilidade, sempre nos ajudou em tudo o que precisávamos junto à secretária do MEL.

A Cristina, uma amiga que me apoiou nas horas difíceis.

Aos meus colegas de aula, em ordem, Aelissandra, Amilton, Cleide, Girlane, Ibernnon, Italva, Kelce, Manoel, Osvaldo e Rossemildo. Éramos poucos, mas a amizade tornou-se forte e como descreve a canção, *amigo é coisa pra ser guardar no lado esquerdo do peito...*

Às professoras, Roxane Rojo e Verônica Kamel, pelas excelentes sugestões para a elaboração do meu trabalho no momento da qualificação.

À professora Paula Tatianne que, com suas orientações, me permitiu crescer diante de um tema novo e, com sua confiança, me ajudou para que eu saísse das análises teóricas e fosse para a prática em um terreno totalmente inesperado para mim, mas totalmente gratificante ao final, e que me fez perceber que ser educadora faz parte do meu ser.

RESUMO

Os PCN de Língua Portuguesa, 3^o e 4^o Ciclos, no momento de sua publicação, em 1998, traziam, em seus referenciais teóricos inúmeras propostas concernentes ao uso da língua materna. Dentre elas, é importante considerar que os documentos sugeriam que só haveria educação eficaz se houvesse uma articulação entre três elementos: o aluno, o objeto de ensino e o professor. O primeiro, o aluno, é o sujeito da ação de aprender; alguém capaz de interferir na aprendizagem apresentada pelos objetos de ensino, isto é, pelas práticas discursivas que operam (orais e escritas) na sociedade. A escola deve recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços (oficiais e extraoficiais) a fim de que o ensino seja (re)construído e (re)significado. E, ao professor, como mediador entre o aluno e o objeto de ensino cabe planejar, implementar e dirigir essas atividades procurando desenvolver a ação e reflexão do aluno para que a aprendizagem realmente se torne efetiva. Tendo em vista essas considerações, traçamos o percurso dessa dissertação, ou seja, calcada em duas teorias que se confluem: o sóciointeracionismo de Vygotsky e a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin. Assim, utilizando esses pressupostos teóricos e outras proposições que versam sobre gêneros, esse trabalho se propõe a analisar a produção escrita do gênero resenha acadêmica (inicial e final), redigida por alunos do 1^o período do curso universitário de História, no primeiro semestre de 2008, e descrever o processo da produção escrita do gênero resenha decorrente da aplicação de uma sequência didática. Deste modo, a ferramenta para análise, foi a Sequência Didática, de acordo com os pressupostos do Grupo de Genebra, Dolz & Schneuwly e Colaboradores. O resultado da comparação entre a produção inicial e final dos alunos demonstra que ocorreram algumas falhas no diálogo entre os dois textos; entretanto, também foi percebido que ao utilizar a ferramenta da sequência didática com o propósito de levar o educando a uma reflexão sobre o gênero resenha a SD foi capaz de ajudá-los na apropriação desse gênero. Assim, para que esse trabalho seja mais eficaz é necessário ajustes na sequência didática aplicada nesta pesquisa e que serão comentados ao final da dissertação.

Palavras-Chave: Gêneros, resenha, sequência didática, sóciointeracionismo

ABSTRACT

At the moment of their publication, in 1998, the National Curricular Parameters of Portuguese, 3th and 4th cycles, brought, in their referential theories, countless proposes concerning the use of mother tongue. Among them, it is important to consider that the documents suggested that an effective education would only be possible if there was an articulation among three elements: the student, the teaching object and the teacher. The first one, the student, is the subject of the action of learning; a person capable to interfere in the learning process presented here by the teaching objects, *i.e.*, by the discursive practices (oral and written) that operate in the society. The school should recreate, in the classroom, enunciative situations of other spaces (official and unofficial) so that the teaching is (re)built and (re)signified. And the teacher, as mediator between the student and the teaching object, is in charge of planning, implementing and guiding those activities focusing on action development and the student's reflection so that learning really become effective. Assuming these considerations, we have exposed the direction of this dissertation, in other words, framed in two theories that converge: the socialinteractionism from Vygotsky and the theory of the discursive genres of Bakhtin. Thus, using these theoretical frameworks and other propositions which are concerned to the relationship between genres, this work proposes to analyze the academic review as a textual production genre (initial and final), written by students of the 1st period of the course of History in 2008, and describe the written production process of the genre academic review triggered by the use of a didactic sequence. This way, the tool for analysis was the Didactic Sequence that was used, in agreement with the presuppositions of the Group of Geneva, Dolz & Schneuwly and Collaborators. The result of this comparison between the initial and final production demonstrates some problems took place in the dialogue between the two texts. However, we could also note that the use of a didactic sequence with the purpose of guiding the student to a reflection on the genre review was capable of helping them on the appropriation of this genre. So, to make this work more effective it is necessary to carry out adjustments in the didactic sequence applied during this research and that will be commented at the end of the dissertation.

Keywords: genres, review, didactic sequence, interactionism

*Diz a tarde: "Tenho sede de sombra!"
Diz a lua: "eu, sede de luzeiros."
A fonte cristalina pede lábios
e suspira o vento*

*Eu tenho sede de aromas e de sorrisos,
sede de cantares novos
sem luas e sem lírios,
e sem amores mortos.*

*Um cantar de manhã que estremeça
os remansos quietos
do porvir. E encha de esperança
suas ondas e seus lodaçais.*

*Um cantar luminoso e repousado
cheio de pensamentos,
virginal de tristezas e de angústias
e virginal de sonhos...
(Lorca, 1920)*

(...) Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Volochninov, 1929-2006:117)

SUMÁRIO

Introdução	15
CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica	22
1.1– Uma reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem por meio do uso dos Gêneros	24
1.2 – PCN de Língua Portuguesa – Contexto de produção e usos	24
1.3 – A concepção ..sóciointeracionista vygotskiana – Um elo para as questões de ensino	26
1.3 – O discurso de outrem nos gêneros textuais.....	31
1.5 – Os gêneros textuais na prática escolar	37
1.6 – Gênero Resenha Acadêmica – Um gênero pronto a ser (re)visitado	44
1.7 – Gênero Textual Resenha – Definição e aplicabilidade	44
1.8 – Uma (re)leitura do Gênero Textual Resenha Acadêmica	47
1.9 – A Sequência Didática do Gênero Textual Resenha Acadêmica	49
CAPÍTULO II – Metodologia da Pesquisa	56
2.1 - O método pesquisa-ação	57
2.2 - Contextualização da Pesquisa	60
2.2.1 - A Sequência Didática da Resenha Acadêmica.....	61
2.3 - Seleção de Dados	67
2. 4 - Procedimentos de análise	67
2.4.1 - Análise das resenhas produzidas	68
2.4.2 - Análise da sequência didática aplicada aos alunos de História Matutino	70
CAPÍTULO III – Análise e Discussão dos Dados	71
3.1 - Análise das Resenhas Produzidas	72
3.1.1 - Contexto de Produção da Pesquisa	72
3.1.2 - Ponto de Partida para a Sequência Didática: O texto O historiador e seus fatos, de Edward H. Carr	74
3.1.3 - Análise das Resenhas	85
3.1.3.1 Aluno WA	85
3.1.3.1.1 Plano global mínimo trabalhado	85
3.1.3.1.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes	

– usos dos verbos de dizer)	89
3.1.3.1.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	90
3.1.3.2 Aluno MS	90
3.1.3.2.1 Plano global mínimo trabalhado	90
3.1.3.2.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes	
– usos dos verbos de dizer)	93
3.1.3.2.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	94
3.1.3.3 Aluno GS	96
3.1.3.3.1 Plano global mínimo trabalhado	96
3.1.3.3.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes	99
– usos dos verbos de dizer)	102
3.1.3.3.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	103
3.1.3.4 Aluno SC	103
3.1.3.4.1 Plano global mínimo trabalhado	106
3.1.3.4.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes	
– usos dos verbos de dizer)	107
3.1.3.4.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	108
3.1.3.5 Aluno SA	108
3.1.3.5.1 Plano global mínimo trabalhado	108
3.1.3.5.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes	
– usos dos verbos de dizer)	111
3.1.3.5.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	112
3.1.3.6 Aluno AR	113
3.1.3.6.1 Plano global mínimo trabalhado	113
3.1.3.6.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes	
– usos dos verbos de dizer)	116
3.1.3.6.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	117
3.1.3.7 Aluno KD	119
3.1.3.7.1 Plano global mínimo trabalhado	119
3.1.3.7.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes	
– usos dos verbos de dizer)	123
3.1.3.7.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	124
3.1.3.8 Aluno SS	125
3.1.3.8.1 Plano global mínimo trabalhado	125

3.1.3.8.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)	128
3.1.3.8.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	129
3.1.3.9 Aluno LS	130
3.1.3.9.1 Plano global mínimo trabalhado	131
3.1.3.9.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)	134
3.1.3.9.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	136
3.1.3.10 Aluno RL	137
3.1.3.10.1 Plano global mínimo trabalhado	137
3.1.3.10.2 Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)	140
3.1.3.10.3 Procedimentos de textualização (coerência e coesão)	142
3.2 – Reflexões sobre o desenvolvimento do grupo e da SD sobre a Resenha	
Acadêmica Aplicada	143
3.2.1.1. – <i>Descrição Técnica do Plano Global Mínimo das RI e RF</i>	143
3.2.1.2 - <i>Avaliação da SD</i>	146
3.2.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)	146
3.2.2.1. - <i>Avaliação da SD</i>	150
3.2.3. – Procedimentos de Textualização (Coerência e Coesão)	151
3.2.3.1. - <i>Avaliando a SD</i>	156
Considerações Finais	158
Referências	163
Anexos	166
Anexo 1 – Resenha inicial produzida pelos alunos	51
Anexo 2 – Plano de Curso de Língua Portuguesa I	60
Anexo 3 – Texto: <i>O historiador e seus fatos</i>, de E. H. Carr	63
Anexo 4 – Plano de Curso de Estudos em História I	63
Anexo 5 – Sequência Didática desenvolvida e aplicada aos alunos do 1º Período do curso de História Matutino	63
Anexo 6 – Autorização do Comitê de Ética para pesquisa de campo	67

Anexo 7 – Resenhas (inicial e final) produzidas pelos alunos	67
Lista de Esquemas	
Esquema 1 – Sequência Didática (Dolz, Noverráz & Schneuwly 2004:98)	51
Lista de Quadros	
Quadro 1 – Teoria dos gêneros textuais e teoria dos gêneros do discurso (Figueiredo, 2005, 46-47)	43
Quadro 2 – Programa da SD aplicada aos alunos do 1º Período do curso de História	64
Lista de Figuras	
Figura 1 – Dimensões do Gênero do Discurso (Rojo, 2004-2007:196)	42
Figura 2 – Organograma da SD da Resenha Acadêmica adaptada e aplicada aos alunos do 1º período do curso de História	66
Lista de Tabelas	
Tabela 1 – Indagações sobre o <i>corpus</i> que compõe a pesquisa	68
Tabela 2 – Valores de Modalização [Baseado em Bronckart & Machado (2004) e Abreu-Tardelli (2006)]	70
Tabela 3 – Descrição Técnica em RI e RF	143
Tabela 4 – <i>Discurso de Outrem</i> em RI e RF	147
Tabela 5 – Inserção das vozes por uso dos verbos de dizer em RI e RF	148
Tabela 6 – Procedimentos de Textualização (Coerência) dos alunos em RI e RF	151
Tabela 7 – Procedimentos de Textualização (Coesão) dos alunos em RI e RF	151
Lista de Gráficos	
Gráfico 1 – Comparação dos itens de descrição técnica apresentados por aluno	145
Gráfico 2 – Evolução dos verbos de dizer pelos alunos em RI	150
Gráfico 3 – Evolução dos verbos de dizer pelos alunos em RF	150
Gráfico 4 – Procedimentos de Textualização (Coerência) em RI	153
Gráfico 5 – Procedimentos de Textualização (Coerência) em RF	154
Gráfico 6 – Procedimentos de Textualização (Coesão) em RI	155
Gráfico 7 – Procedimentos de Textualização (Coesão) em RF	155

INTRODUÇÃO

Graças às novas propostas educacionais que incidiram com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, podemos dizer que estávamos sedentos por mudanças, de novos cantares, de algo que estremecesse os remansos quietos, enfim, do que haveria de *porvir*. E, diante dessa perspectiva, muito vêm se debatendo sobre como proporcionar um ensino realmente eficaz e, porque não dizer, transformador. Nesse contexto, no que se refere à Língua Portuguesa, o documento sugere que ocorra o constante aperfeiçoamento por parte dos educadores e que, ao interagir pela linguagem, estejamos conscientes de que dizer algo a alguém implica em contextos específicos e em determinadas circunstâncias de interlocução.

A pesquisa se fundamenta à medida que se propõe observar como os alunos colaboradores (re)conhecem o gênero resenha acadêmica mostrando a finalidade do mesmo para o público universitário e as características que o definem como resenha. Cervera (2008) salienta, a partir da sua experiência como autora e educadora, que os alunos de graduação e até mesmo em nível de mestrado e doutorado apresentam diferentes problemas ao produzir textos pertencentes a gêneros tipicamente escolares e/ou de esferas científicas, como resumos, resenhas, relatórios, projetos de pesquisa, entre outros, e acabam transferindo-os depois para o âmbito profissional.

Os alunos colaboradores frequentam o 1º período do curso de Licenciatura em História Matutino e variam entre as idades de 17 aos 40 anos. A maioria dos discentes atua no mercado de trabalho nas mais diversificadas áreas e tiveram que ajustar o seu horário de trabalho com a educação. Além disso, parte dos educandos já havia saído do Ensino Médio há pelo menos três anos e fizeram o vestibular sem ter a convicção de que atuarão como historiadores. Ademais, a turma pesquisada contava com mais de 50 alunos no início do curso e finalizamos o período com seis desistências. O ponto positivo é que a turma gostava de debater os conteúdos estudados e isso se mostrou relevante no momento da coleta de dados.

Os alunos/colaboradores discorreram que a maior dificuldade encontra-se no diálogo entre o oral e a escrita, já que na modalidade escrita alguns padrões como a estrutura da língua e a forma padrão devem ser observados. Por isso, segundo os estudantes, muitos consideram a produção escrita “mais complicada” e, muitas vezes, “mais difícil”. Este fato ainda apresenta outro aspecto relevante, já que no meio acadêmico superior existe o costume de exigir que os educandos tenham a capacidade de leitura e de escrita bem definidas. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), há uma crença de que existe uma capacidade geral para a

leitura e a compreensão escrita dos textos e que, se bem desenvolvidas, garantem a produção adequada para *qualquer espécie de texto* (grifo meu), ou ainda, que a simples organização global sobre determinado gênero seria o suficiente para que o aluno dominasse e redigisse um bom texto. Tal crença é desmistificada pelas próprias autoras quando sugerem que se deve adequar e utilizar os gêneros (orais e/ou escritos) em situações e em contextos específicos.

Ao interagir com essa teoria, apresentei aos alunos/colaboradores uma definição sobre o gênero resenha cuja finalidade, naquele momento, era saber o que os alunos conheciam sobre o gênero resenha acadêmica. Além disso, conforme bem ilustram as autoras acima mencionadas, pretendia também perceber a “falsa concepção” de que os alunos conhecem e dominam os gêneros solicitados. Vale mencionar que de posse de uma produção escrita inicial as dificuldades apresentadas seriam trabalhadas posteriormente, de forma mais detalhada através de uma sequência didática.

Cervera (2008) sugere que um dos grandes entraves para a produção escrita consiste na falta de familiaridade entre o *saber dizer* e o *saber fazer* no meio acadêmico, com as práticas de linguagens que a constituem. De acordo com a autora, os gêneros apresentam características complexas e, para a sua produção, exigem que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão além da organização textual ou do domínio de normas gramaticais da língua padrão. A autora discorre que os alunos, quando ingressam na universidade, são cobrados por aquilo que nunca lhes foi ensinado de maneira adequada. Ou seja, ao utilizar os gêneros no Ensino Fundamental e Médio, nas diferentes disciplinas, são pedidos textos sem que haja uma reflexão, uma orientação didática no intuito de explicar que os gêneros podem atuar em diferentes ciências, mas compreendendo sempre que devem ser observadas a situação de produção, do lugar, do leitor, enfim, da situação comunicativa.

Como forma de minimizar esse problema entre escrita e leitura, centros universitários e faculdades, instituíram nos semestres iniciais da grade curricular, disciplinas que versam sobre leitura e produção escrita de textos na esfera acadêmica. No caso da instituição pesquisada, essa disciplina é oferecida no primeiro semestre de cada ano com o nome de Língua Portuguesa I, cuja ementa principal é a leitura e produção escrita de gêneros textuais. Assim, essa disciplina serviu de base para o cunho dessa pesquisa.

Com relação à elaboração da sequência didática que ajudou no processo de aprendizagem dos estudantes, é importante observar que os materiais didáticos encontrados no meio social são voltados mais para as questões de estrutura da língua, para questões metodológicas e, muitas vezes, parecem oferecer “receitas” de como se deve produzir textos escritos. Entretanto, nos últimos anos, alguns autores têm se preocupado em lançar materiais

que buscam uma visão mais contextualizada dos gêneros, que expliquem o uso dos gêneros nas mais diferentes situações comunicativas e procuram propor atividades que desenvolvam as capacidades de linguagens necessárias para que o educando se desenvolva. No caso da pesquisa, autores como Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), Andrade (2006), Cereja e Magalhães (2000) além de Dolz & Schneuwly (1996-2004), colaboraram para a produção da sequência didática que foi utilizada com os alunos/colaboradores.

De acordo com o que foi exposto, e em parceria com os alunos colaboradores do curso de História Matutino, do 1º período da graduação de uma instituição pública federal, no primeiro semestre de 2008, no capítulo I, da *Fundamentação Teórica*, traço um percurso e proponho uma reflexão sobre o uso dos gêneros (orais e escritos) como forma de compreender a relevância do uso desses gêneros para questões de ensino/aprendizagem. Para isso, inicialmente, abordo o que sugerem os PCN de Língua Portuguesa, quando propõem que é no espaço escolar que o professor pode aplicar as diferentes práticas da linguagem que circulam na sociedade de forma a levar o educando a compreender que essas práticas são importantes para que ele interaja socialmente. Para isso, os documentos citam, a título de exemplo, o uso dos gêneros do discurso como forma de organizar os conteúdos de modo que propicie ao educando estar em contato com o maior número possível de gêneros (orais e escritos) que circulam no meio social e que conheçam em quais situações comunicativas determinados gêneros são mais priorizados do que outros.

Se for na tríade escola, professor e educando que pode ocorrer uma transformação na educação, os neovygotskyanos propõem que é através do sociointeracionismo, mais especificamente, a relação professor e aluno, constitui-se como um elo importante para as questões de ensino e aprendizagem. Por isso, no que se refere à ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), Vygotsky sugere que é através da interação com o par mais experiente que o aluno apropria-se dos conhecimentos científicos de forma sistemática e torna-se capaz de desenvolver e aprimorar os conhecimentos espontâneos. De posse dessa teoria, ao aplicar a SD, o intuito é levar o educando a refletir sobre a importância de saber utilizar o gênero resenha acadêmica em situações específicas, além de considerar que através da escrita os alunos cristalizam e efetivam o conhecimento.

Ao vislumbrar que os conhecimentos científicos ocorrem de forma *espiralada* e dependem da colaboração de *outrem*, discorro sobre a teoria de gêneros secundários, conforme delineado por Bakhtin (1953-2003), no sentido de observar como o discurso da academia se relaciona com o discurso escrito dos alunos e como interagem com o gênero resenha através da produção inicial e, depois da modelização didática do gênero por meio da

sequência didática, verificar os processos de assimilação e aprendizagem com a produção final do mesmo texto resenhado inicialmente.

Assim, a partir do pressuposto de Volochínov (1929-2006), de que toda palavra está carregada de ideologia, o texto constitui-se como um terreno em que esse discurso aparece constantemente em conflito e, no caso da resenha acadêmica dos colaboradores, esses enunciados são vistos com bastante clareza; pois, de acordo com a visão bakhtiniana, ao se estudar os enunciados (gêneros do discurso) é, ao mesmo tempo, estudar os sujeitos falantes e como eles interagem com o mundo (outro) por meio da linguagem. Silva (2007) indica que os gêneros do discurso se constituem como fonte de conhecimento por serem reveladores da relação sógnica e valorativa entre o homem e o outro. Desse modo, o outro não é mero ouvinte, um decodificador de informações, ele pede uma réplica que vem sendo proferido pelo enunciado concreto do outro, melhor dizendo, nas palavras de Bakhtin: “Todo enunciado (...) tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros.” (Bakhtin, 1953-2003: 275).

Em seguida, discorro sobre o conceito de gêneros textuais que, de acordo com Meurer (2002), estudamos os gêneros textuais para podermos compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagens para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações em/na sociedade, por meio de processos estáveis de ler/escrever e falar/ouvir. Ao lidar com o gênero textual resenha acadêmica, significa dizer que esse gênero tem suas práticas arraigadas na academia e é considerado um gênero textual bastante comum para as diversas áreas do conhecimento humano. Vale salientar que esse gênero serve costumeiramente de apoio para questão de avaliação por parte dos educadores e como percorrido anteriormente é, também, solicitado sem levar em consideração as condições de produção ou que houvesse uma compreensão mais aprofundada sobre o gênero solicitado.

Como dito anteriormente, após os aspectos levantados através da resenha inicial dos educandos, o instrumento utilizado para compreensão e produção do gênero resenha, será intermediado por uma sequência didática do aludido gênero, elaborada de forma a contribuir para a cristalização dos conhecimentos científicos, conforme proposto por Vygotsky (1934-2005), que considera de suma importância o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento humano e que é a partir da interação entre pares de diferentes idades, nesse caso específico, no contexto escolar, que ocorre uma progressão gradativa entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Desta forma, ao sugerir que o gênero resenha acadêmica está pronto para ser (re)visitado, a concepção parte do pressuposto de que a resenha é um gênero dinâmico e que se liga a outros gêneros com a característica fundante de procurar informar alguém sobre determinado objeto de estudo. No caso da resenha acadêmica, essa característica é ainda mais presente, pois está destinada, a princípio, a um grupo específico, em que os leitores têm finalidades e objetivos específicos.

Inserida nesses pressupostos, ao propor uma definição e uma re(leitura) do gênero textual resenha, o intuito é estabelecer um diálogo com diversos autores em relação ao gênero resenha e considerar que o simples ato de resenhar algo não diz muito sobre o gênero. Quem escreve uma resenha deve levar em consideração o leitor projetado em sua mente, a quem se dirige o texto, quais intenções, escolhas e propósitos o autor do texto possui para influenciar na opinião do leitor, ainda que leitores diferentes do que os imaginados venham a dialogar com o escritor.

Já que é dentro da sala de aula que se visualiza a diversidade de idéias, situações, ideologias, vivências bastante heterogêneas dos discentes, trabalhar com o gênero resenha de forma contextualizada possibilita situar nossos discursos no contexto da produção e da interpretação de modo a oferecer mecanismos para fazer com que os alunos assumam posições acerca das inúmeras informações presentes nos meios de comunicação, sejam orais ou escritos. Vale comentar que, sendo os alunos iniciantes do curso de graduação, a resenha elaborada através da sequência didática deve estar relacionada ao conteúdo estudado por esses alunos e deve estar configurada de acordo com a realidade do aluno na instituição, ou seja, elaborar uma resenha que não visualize o campo de estudo desses discentes em nada irá ajudá-los no decorrer do curso, quando estiverem com material suficiente para embasar futuras teorias de forma consciente e prática.

Finalizando o primeiro capítulo apresento a sequência didática do gênero resenha acadêmica com atividades relacionadas às dificuldades percebidas em uma dada situação inicial de produção, ou seja, da produção inicial solicitada aos alunos sem maiores informações sobre o gênero em foco. Através da SD, vimos, gradativamente, como se constitui o gênero resenha acadêmica e sua função para a academia e para os educandos, já que na academia como em outros lugares a resenha tem situações de uso bastante específicas. Além disso, no momento dos estudos com a SD, complexificamos esse conhecimento de modo que o aluno se apropriasse do gênero estudado. Assim, de posse desse material, verifiquei as mudanças ocorridas entre a produção escrita inicial e final dos alunos, para

verificar como, de fato, a SD contribuiu para a compreensão e a construção escrita dos alunos colaboradores.

O segundo capítulo, da *Metodologia da Pesquisa*, traça o paradigma da pesquisa, discorre sobre a escolha do método de pesquisa-ação; contextualiza a pesquisa justificando a opção de utilizar a SD, bem como descreve sobre os procedimentos de análise e da seleção dos dados. Nesta parte procuro descrever todas as etapas que fizeram parte da pesquisa, um trajeto que parecia que não teria fim. Quando de posse do objeto e você tem muitas indagações acerca do mesmo e, no intuito de tentar *abarcар o mundo* você se depara com os obstáculos; percebe que tem que traçar metas, objetivos e tentar ser fiel ao objeto do trabalho, que é perceber como é a construção e a produção do gênero resenha realizada pelos alunos do curso de História do 1º período da Graduação. Para isso, a Sequência Didática, conforme propõe Dolz, Schneuwly e Colaboradores (1996-2004) foi o instrumento utilizado para a pesquisa, pois medeia as questões de ensino/aprendizagem e é uma ferramenta útil que auxilia o professor a variar os modos das atividades, tendo em vista que possibilita um número diversificado de atividades e de exercícios que relacionam leitura e escrita, oralidade e escrita e enriqueça o conteúdo ministrado em sala de aula.

O terceiro capítulo *Da Análise e Discussão dos Dados* irá tratar das observações encontradas por meio das produções inicial e final dos alunos pesquisados e, seguindo as proposições de Vygotsky (1934-2005), que é no período escolar que existe a consciência e o controle deliberado que o aprendizado favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio dos conceitos científicos, analisarei de que forma o uso da SD elaborada por mim (inspirada em Machado, Lousada & Abreu-Tardelli, 2004) e desenvolvida junto a alunos do primeiro semestre do Curso de História, em uma instituição de ensino superior pública, colaborou para que esse desenvolvimento se efetivasse. Não obstante, a proposta de utilizar a SD como instrumento de ensino em uma sequência de atividades textuais, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (1996-2004), reside na possibilidade de aprimorar o conhecimento do aluno colaborando para que ele reconheça o gênero em situações específicas. Assim, meu objetivo, nesta dissertação desenvolvida na área de Letras – Linguagem e Identidade, UFAC/AC, foi observar que nas produções escritas dos alunos pesquisados, resenhas iniciais e finais, houve perceptíveis diferenças e que me permitiu sugerir que, com o instrumento de ensino adequado é possível uma reestruturação do conhecimento construído e que os alunos foram capazes de ultrapassar os próprios limites (na forma de espiral) e assegurar uma aprendizagem realmente significativa.

Deste modo, busco trazer contribuições para a área de estudos da linguagem, mais especificamente para o âmbito da Linguística Aplicada, sob uma perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1934-2005).

Ademais, as perguntas de pesquisa, em relação aos textos que orientaram este estudo, foram sendo formuladas a partir do próprio processo de ensino/aprendizagem que foram surgindo e sendo desenvolvidas em sala de aula e podem ser sistematizadas da seguinte maneira:

- Qual o plano global mínimo que deve constar na sequência didática;
- Como os alunos citam o *discurso de outrem* e utilizam os verbos de dizer;
- Quais os procedimentos de textualização (Coerência e Coesão) que os discentes utilizam e que colaboram no processo enunciativo;

Através dessas perguntas o intuito foi encontrar respostas que colaborassem para que a sequência didática elaborada por mim tivesse sido significativa para a compreensão e produção de resenhas acadêmicas futuras por parte dos educandos.

Por fim, as considerações finais objetivam sintetizar os resultados alcançados diante da experiência didática de se trabalhar com o gênero textual resenha, bem como sistematizar contribuições para o processo de ensino/aprendizagem de *resenhas acadêmicas* no ensino superior e propor futuras pesquisas que poderão ser desenvolvidas a partir dos resultados aqui obtidos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é discutir o conceito de gêneros textuais, mais especificamente do gênero resenha e a sua utilização como instrumento de ensino-aprendizagem em uma turma do curso de História, 1º período da graduação de uma universidade pública federal, no primeiro semestre do ano de 2008, cuja disciplina Leitura e Produção Textual serve de contexto para a aplicação da sequência didática utilizada como instrumento para construção do gênero resenha enfocado na presente pesquisa. Na aplicação da sequência didática, utilizo como parte da fundamentação teórica as concepções sóciointeracionistas ¹do autor L. S. Vygotsky (1934-2005) que sugere que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico e considera importante o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento humano. Utilizo também a concepção do autor de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZPD, pois é a partir da interação entre pares de diferentes idades e, mais precisamente no âmbito da sala de aula, na relação entre professor e aluno, que ocorre a progressão entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Adiante, apresento as discussões sobre modelização didática de gêneros com base em Dolz e Schneuwly (1996-2004), que propõem o uso de gêneros como megainstrumento de ensino para a sala de aula e da sequência didática como módulos de ensino, sistematicamente organizados em torno de gêneros textuais, com o intuito de levar a internalização das características do gênero de forma a promover a compreensão e produção escrita de gêneros (orais e escritos) que circulam no mundo social. As propostas desses autores encontram-se presentes no que tange aos documentos oficiais brasileiros sobre educação que corroboram e enfatizam a importância de se conhecer e de se saber utilizar os gêneros em situações comunicativas específicas. Ademais, apesar dos PCN não serem o foco central desse trabalho, pois eles se referem especificamente ao Ensino Fundamental, se verá que o que se encontra na em suas propostas pode ser utilizado de forma gradual em outros níveis de ensino, especialmente no nível superior, que é o contexto desse trabalho, e também por legitimar o que está presente nesses documentos na visão de que somente quando se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve é que se contribui significativamente para uma educação significativa e para o efetivo exercício da cidadania.

¹ O termo sociointeracionismo tem como enfoque as concepções de Vygotsky no sentido de que para que o indivíduo se constitua como pessoa, é fundamental que ele se insira num determinado ambiente cultural. As mudanças que ocorrem nesse indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento, estão ligadas à interação dele com a cultura e a história da sociedade da qual faz parte. Por isso, e de acordo com os conceitos desenvolvidos por Vygotsky, o aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles.

1.1 – Uma reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem por meio do uso dos Gêneros

Esta primeira parte do capítulo busca refletir sobre os processos de ensino/aprendizagem que podem levar o educando a uma aprendizagem mais sólida e cristalizada quando se propõe a utilizar os gêneros (orais e escritos) de maneira contextualizada e em situações comunicativas específicas. Para essa reflexão, inicio com as propostas presentes nos documentos oficiais de se trabalhar no contexto da sala de aula as diversas práticas de linguagens encontradas na sociedade. Depois, discorro sobre a concepção sócio-histórica vygotskiana, que indica que com a ajuda de um par mais experiente e considerando que o ensino deve ocorrer de forma *espiralada* o educando pode vir a apropriar-se do conhecimento científico de forma eficaz. Por fim, discorro que os gêneros textuais como proposto pelo interacionismo sóciodiscursivo da Escola de Genebra podem ser utilizados como parâmetros contextuais em que se enfatiza as *formas do enunciado* (gênero) considerando as diferentes situações de produção de textos e as *operações* – nível sociológico e psicológico – exigidas para que as ações de linguagem sejam materializadas nos textos.

1.2 – PCN de Língua Portuguesa – Contexto de produção e usos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de 3º e 4º Ciclos de Língua Portuguesa, 1998, sugerem que somente através da relação escola, professor e aluno é que se pode agir de forma efetiva nas questões de ensino e de aprendizagem. Para isso, propõe a aplicabilidade dos gêneros textuais como instrumentos de ensino-aprendizagem e organiza os gêneros em esferas pública, social, familiar, entre outras, como forma do educando se apropriar dos gêneros orais e escritos.

Um ponto discorrido pelos PCN é que ao utilizar os gêneros discursivos em sala de aula, o professor pode adequar o conteúdo para àqueles gêneros que são mais utilizados pelos sistemas institucionalizados ou não, tendo em vista que os gêneros são diversos e apresentam formas inesgotáveis de interação e comunicação humana.

Deste modo e de acordo com os PCN de 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, interagir pela linguagem significa produzir uma atividade discursiva, isto é, dizer alguma coisa a alguém, de determinado modo, em um contexto histórico específico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Nessa concepção, o discurso se organiza a partir

das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita possuir sobre o assunto, do que supõem serem suas opiniões, convicções, das relações e graus de afinidade e familiaridade que ocupam nessas situações discursivas. Essas formas determinam o tipo de gêneros no qual o discurso irá se produzir e realizar.

Os documentos propõem que os textos organizam-se dentro de restrições temáticas, composicionais e estilísticas que determinam e/ou caracterizam a que gênero pertence. Assim, a noção de gênero, constitutiva do texto, é tomada como objeto de ensino e como tal deve ter em mente que os inúmeros gêneros implicam em desenvolvimento de diversas capacidades que é o que deve ser focado nas situações de ensino.

Também recomendam que a linguagem não pode ser analisada apenas pelas vias das estruturas formais (fonemas, morfemas, palavras, textos), deve-se, também, levar em conta os aspectos das funções da comunicação, da preservação da memória, do desenvolvimento da autoconsciência (Burke, 1993). A correlação entre a escrita e a fala não são equivalentes e, priorizar a palavra impressa, nada mais é do que alinhar a palavra falada com a escrita.

Estas propostas dialogam com os pressupostos de Volochínov (1929-2006), de que a palavra é território comum do locutor e do interlocutor e a enunciação é um produto da interação social, quer se trate do ato da fala ou do contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. Assim, é pela linguagem que se expressam idéias, pensamentos e intenções, que se estabelecem relações e que se influencia o outro, alterando suas representações da realidade, sociedade e que se produz (re)ações. Nessa visão, os PCN buscam uma relação dual entre pensamento e linguagem e se percebe, em suas bases, as vozes constantes do sóciointeracionismo de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin.

Para Furlanetto (2002), essas vozes que ecoam nos documentos encontram-se voltadas para a relação entre a constituição do pensamento em suas funções mais complexas e seu funcionamento intrinsecamente social, permitindo dessa maneira todo tipo de interação em qualquer esfera do conhecimento humano (no sentido de Vygotsky) e, nesse quadro entrelaça a voz bakhtiniana quando aborda sobre relações entre linguagem e ideologia; do papel das instituições sociais; do processo enunciativo; do dialogismo; da polifonia e dos gêneros do discurso. Para a autora, dada a variedade dos gêneros, os Parâmetros Curriculares sugerem alguns textos que se encontram agrupados por certas semelhanças. Esses textos que vão desde textos de pouca extensão e não muito convencionalizados até aqueles mais formais e artísticos permitiram uma abertura para a questão de ensino e a possibilidade de caracterização com base no contraste, isto é, de acordo com a autora, *“as diferenças permitem a caracterização*

ou identificação dos textos”. Essas diferenças nos textos podem remeter a diferentes contextos de acordo com a situação em que são produzidos e, na visão bakhtiniana, o dialogismo se faz presente na medida em que cada texto, sendo precedido por outros textos anteriores, é parte de um diálogo que está sempre em constante andamento, em constante interação.

Por fim, não é meu objetivo analisar todas as propostas contidas nos PCN, o que posso concluir diante do exposto é que apesar de oferecem diretrizes para utilizar os gêneros do discurso em conjunto com o sóciointeracionismo, essas sugestões deixam algumas lacunas de como proceder e de como utilizar os gêneros de forma que o educando realmente conheça o sentido desses gêneros para a sua aprendizagem e para que interaja nas inúmeras esferas comunicativas. Percebo com isso, vislumbrando o meu objeto de estudo, que as dificuldades de se trabalhar com gêneros são reais e, por demais significativas. Ao escolher o gênero resenha tinha em mente que os alunos não encontrariam grandes dificuldades por serem alunos de graduação e também por crer que no Ensino Médio lhes é solicitados que elaborem resenhas. É um engano. O gênero não é estranho, mas a aplicabilidade mostrou-me que “no meio do caminho tinha uma pedra” e que seria necessário um estudo mais aprofundado sobre a resenha e a sua flexibilidade diante de outros gêneros textuais.

1.3 – A concepção sóciointeracionista vygotskiana – Um elo para as questões de ensino

No texto de Vygotsky (1930-1998), descrevem-se as três posições teóricas sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento que existiam na época apontando uma série de problemas e de elementos contraditórios no que se refere a essa relação no desenvolvimento da criança. Também começa a expor, a partir da terceira concepção, o que seria a ZPD, Zona de Desenvolvimento Proximal, e apresenta o conceito como um novo método para se tentar entender a complexa relação entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Segundo a análise de Vygotsky, a primeira teoria aponta que os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado, isto é, o aprendizado não interfere no desenvolvimento. Essa relação se baseia na premissa de que o aprendizado segue o desenvolvimento, ou seja, o problema ocorre porque ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso de desenvolvimento, da maturação da criança.

Na segunda proposição, a evolução dos conhecimentos não difere do desenvolvimento. A aprendizagem é desenvolvimento. Nela, a literatura sobre esse campo mostra que a maioria dos investigadores usa os conceitos cotidianos formados pela criança

sem a ajuda do aprendizado sistemático. Estabelece-se uma relação entre conhecimentos espontâneos (considerados pelos defensores dessa proposição como os conceitos aprendidos pela criança sem a ajuda do outro) e os não-espontâneos, que as crianças podem aprender com a interferência de um adulto. Ou seja, para o grupo que defende essa teoria os dois processos são simultâneos como se não houvesse divergências e tanto um (aprendizagem) quanto o outro (desenvolvimento) coincidissem em todos os pontos. Para Vygotsky, o equívoco desta concepção consiste em sugerir que é a maturação que influi no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Já na terceira concepção, representada pelos gestaltistas, entre eles Koffka, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos não-espontâneos se relaciona e se influencia constantemente, fazendo parte de um único processo. O aprendizado é uma fonte de conceitos que incita a criança em idade escolar e uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental. Para os defensores dessa teoria, a influência do aprendizado nunca é específica e não pode ser reduzida a simples formação de hábitos. Pelo contrário, ao incorporar determinados aprendizados o aluno incorpora uma ordem intelectual que tornará possível fazer novas descobertas e, possivelmente, relacionar uma tarefa a outras tarefas. Assim, segundo Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado, ou seja, a criança ao dar um passo no aprendizado, avança dois em desenvolvimento, isto é, aprendizado e desenvolvimento não se ajustam, mas se relacionam e a criança pode aplicar o conhecimento estrutural em outras operações que não, necessariamente, a que serviu de assimilação no princípio da aprendizagem.

Vygotsky (1934-2005) considera que a terceira concepção permite a possibilidade de avanço nesses conceitos e cria as condições favoráveis para um novo enfoque na questão de aprendizagem e desenvolvimento. A concepção de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) é definida, primordialmente, como “a discrepância entre a idade mental de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa...” (p. 128/129)². Então, a ZPD se define pelas funções que não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, que estão em processo embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a ZPD caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Essa proposta de Vygotsky de uma ZPD revolucionária foi, no decorrer do tempo ressignificada e, conforme apontam Newman e Holzman (1993-2002), a revolucionária

² Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*, 2005.

descoberta de Vygotsky sintetizada no indivíduo-em-sociedade-na-história foi perdida, em boa parte, com os trabalhos contemporâneos neovygotskyanos porque o “conceito ativista, revolucionário e marxista de atividade foi domesticado, transformado num *setting* de aprendizado” (Newman e Holzman, 2002:90), ou seja, ao invés da ZPD ser utilizada como um agente transformador, tornou-se uma ferramenta de aprendizado desvinculada da vida.

A crítica desses autores aos neovygotskyanos é válida quando enfatizam que estes empregam a ZPD de maneira reducionista para trabalhar atividades cognitivas isoladas e praticadas individualmente. Contrariam Vygotsky que defendia uma pedagogia essencialmente cooperativa de aprendizagem. Exemplo disso é a concepção de ensino desenvolvido com crianças especiais em que, na percepção de Vygotsky, se as dificuldades residiam em situações do pensamento abstrato, a escola deveria fazer todo o esforço para conduzi-las a superar essas dificuldades e prosseguir no seu desenvolvimento. Aliás, essa é a função primordial da educação.

Na visão de Freitas (2006), Vygotsky, por não ter podido aprofundar os seus estudos deixou em aberto aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento e a diferentes formas de significações em relação ao que seria o nível de desenvolvimento real e o proximal das crianças. Entretanto, a autora enfatiza que cabe à educação “*estimular os processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens.*” (Freitas, 2006:104). Segundo a autora, se a escola atender a esse princípio, estará conduzindo a criança para as atividades que ela ainda não é capaz de fazer, mas que tem potencialidades para serem desenvolvidas.

Ao se considerar que o ensino ocorre de forma espiralada, (Vygotsky, 1930:70) pressupõe-se que a aprendizagem dos conhecimentos científicos se apresenta sob a forma de um espiral em que a aprendizagem é um vai-e-vem que leva ao desenvolvimento. E, conforme sublinha Szundy (2009), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são bastante complexas e não podem ser reduzidas a formas únicas e imutáveis, destituídas de conflitos. A autora enfatiza que, mais do que uma *zona proximal* marcada pela distância entre o que foi internalizado e o que pode ser internalizado por meio da interação, a *zona potencial* é caracterizada pelo conflito, sendo que, o importante é reconstruir continuamente os conceitos científicos em apreciações e embates entre os participantes da interação. Portanto, a ZPD tem como foco o conhecimento inacabado, que está sempre contribuindo para novos conhecimentos, para a aquisição de novos saberes, de nova revolução, conforme sinalizava Vygotsky quando propunha que o desenvolvimento se dá sob a forma de espiral.

É importante observar o que ressalta Vygotsky (1934-2005) quando enfatiza que a aprendizagem sistemática não se inicia na escola, mas na interação entre o social e a escola e é nesse conjunto que a criança vai desenvolver os conceitos científicos e transpô-los para a sua vida cotidiana. A educação é o aspecto formal que conduz ao desenvolvimento das potencialidades superiores, dos conhecimentos científicos, mas é na interação entre o científico e o cotidiano que a criança é capaz de desenvolver todas essas capacidades e utilizá-las adequadamente no seu dia-a-dia.

Sublinhe-se que Vygotsky (1934-2005) propõe que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente, tornando-se um elo ininterrupto. Assim, nos textos dos alunos do primeiro período há a observância dessa inter-relação. Em diversos momentos, na produção inicial, os alunos trouxeram os conceitos espontâneos, do dia-a-dia para a produção escrita e as marcas da oralidade se efetivaram no texto escrito. Ademais, de acordo com Vygotsky, o aprendizado sistematizado é uma das principais fontes de conceitos em idade escolar e, também, uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinando o curso do desenvolvimento mental. Dessa forma, ao apresentar aos alunos a seqüência didática da resenha acadêmica, parte-se do pressuposto que estamos direcionando o conteúdo do mais simples ao mais complexo, como em um espiral, de forma que o conhecimento e o aprendizado do não-espontâneo proposto por Vygotsky realmente se efetive.

Na proposta de Dolz e Schneuwly (1998-2004), é a escola que tem a missão de ensinar os alunos a escrever e a ler. Consequentemente, ela sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação também está centrada na aprendizagem e cristaliza-se em formas de linguagens específicas. Os gêneros textuais escolares, na visão dos autores, permitem aos locutores sempre reconhecerem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Os autores sublinham ainda que, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões essenciais devem ser consideradas, a saber:

...1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de *seqüências textuais* e de tipos discursivos que formam sua estrutura... (grifo meu) - Dolz e Schneuwly (1998-2004:75)

Para os autores, seguindo esses princípios, os gêneros atravessam a heterogeneidade das práticas de linguagem e fazem emergir uma série de regularidades no uso, conferindo uma estabilidade de fato, o que não exclui modificações, por vezes, importantes. Também, ao trabalhar esses gêneros em uma seqüência de atividades textuais, estaremos aprimorando o conhecimento do aluno e colaborando para que reconheça e utilize esses gêneros em situações específicas.

Ao considerar como fonte de análise a seqüência didática do gênero resenha em produções iniciais e finais dos alunos do curso de História do 1º período universitário, a minha preocupação foi perceber o grau de conhecimento que os alunos tinham sobre o gênero em questão tendo em vista que é um dos gêneros utilizado no Ensino Médio e também ponderar, apesar de Bakhtin não relacionar suas proposições sobre gêneros primários e secundários à questão de ensino-aprendizagem, que podemos utilizar os pressupostos dos gêneros secundários no sentido de verificar como ocorre a construção das resenhas iniciais e finais dos educandos, por intermédio da SD, já que se formam e se cristalizam em condições de convívio cultural mais complexo e de ambiente escolarizado, no caso em questão, a Universidade. Vejamos o que diz Bakhtin sobre gêneros secundários:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. (...) Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, *pesquisas científicas de toda espécie*, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. *No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata...* (grifo meu) (Bakhtin, 1979-2003:263).

O gênero resenha constitui-se como gênero secundário e, ao analisar o que os alunos corporificaram e internalizaram sobre o gênero no ensino, busquei verificar o processo de leitura e de escrita nas produções iniciais e finais desses estudantes, agora como alunos universitários. O método utilizado ocorreu por meio de seqüências didáticas do gênero resenha que propiciou oportunidades para que o conhecimento já construído fosse retomado de forma gradual e mais complexa, como em um espiral. Além disso, procurei perceber se é no convívio de ambiente e relações mais formais, que de fato pode ocorrer mudanças significativas no procedimento de leitura e de escrita desses alunos, chegando ao que afirma Bakhtin (1952-1953/2003), a respeito dos gêneros discursivos secundários, que se

complexificam em ambientes relativamente desenvolvidos e organizados. Por isso, é fundamental esclarecer, que verificarei apenas se ocorreram mudanças significativas no processo de produção escrita do gênero resenha por intermédio da aplicação de uma sequência didática.

1.4 – O discurso de outrem nos gêneros textuais

Ao se abordar a questão de gêneros discursivos e/ou gêneros textuais entra-se em uma *arena de lutas* em que muitos teóricos ora divergem ora concordam com as duas terminologias e as julgam como um único corpo. Utilizarei os pressupostos do lingüista Marcuschi (2008) sobre o que convencionou ser os gêneros textuais e/ou discursivos. De acordo com o autor, atualmente se trabalhar com a noção de texto e de discurso é algo bastante complexo já que em certos casos são vistas como intercambiáveis. Segundo o mesmo, a tendência é ver o texto no plano das formas lingüísticas e de sua organização e discurso no plano do funcionamento enunciativo, no plano da enunciação e efeitos de sentido, assim como na circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Nas suas proposições, o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. Para ele, o texto é uma (re)construção do mundo já que o texto *refrata o mundo* (**grifo do autor**) na medida em que o reordena e o reconstrói. Assim, o autor sugere que não é interessante distinguir rigidamente “texto” e “discurso”, pois a tendência é ver o contínuo entre os dois como uma espécie de condicionamento mútuo.

Nesse sentido, levando em consideração os pressupostos bakhtinianos de que é impossível haver comunicação verbal se não por meio de algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por meio de algum texto uma vez que toda manifestação verbal ocorre por meio de textos realizados por algum gênero, pode ocorrer de estarmos envolvidos em uma imensa variedade de gêneros discursivos que podem, a princípio, ter uma identificação difusa e aberta, mas não infinitas, já que existem princípios, ou seja, determinadas regras que as particularizam.

Marcuschi (2008) elenca de maneira mais sistemática o que convencionou ser tipos textuais, gêneros textuais e domínio discursivo, deixando evidente que esses termos raramente são definidos de modo explícito. Vejamos como o autor conceitua os dois últimos:

a. [...]

b. **Gênero textual** refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípios listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas. (grifo meu)

c. **Domínio discursivo** constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (Marcuschi 2008:155)

O autor sugere ainda que ao considerar trabalhar com gêneros discursivos e/ou textuais em sala de aula penetra-se em uma fértil área interdisciplinar e desde que não se conceba os gêneros como modelos estanques, mas dinâmicos; como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ações sociais corporificadas particularmente na linguagem, podemos encontrar uma área repleta de criatividade, variação, afinal, um convite a novas e possíveis escolhas. Sendo assim, a escolha pelo gênero textual resenha levou-me a um campo de novas surpresas tendo em vista que acreditamos conhecer efetivamente esse gênero e sua aplicabilidade; de novos conhecimentos. Deste modo, percebi que a resenha é mais do que apenas informar sobre algo; é uma sugestão para novos “olhares”, de novas possibilidades já que o texto nunca está completo em si, está sempre esperando a resposta do outro para completá-lo, para um novo diálogo, de acordo com os pressupostos bakhtinianos.

Volochínov (1929-2006) assinala que toda palavra constitui-se como uma arena de lutas onde se confrontam os valores sociais, as relações de dominação, adaptação e de resistência, em que a palavra implica numa resposta, em atitudes. Ao estudar sobre palavra, signo, ideologia, dialogismo presente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o discurso presente no texto também implica, muitas vezes, inúmeras indagações, diversos questionamentos acerca da linguagem. Nos pressupostos presentes no *Marxismo*, Volochínov

sugere que todo signo é ideológico, por isso, reflete e refrata a realidade que lhe é exterior, então, para ele, não existe ideologia sem a palavra.

Faraco (2003) sublinha que para Bakhtin o que mais importava era a dialogização das vozes sociais, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, parodiar, remediar e assim por diante. Melhor dizendo, é no plurilingüismo dialogizado que as vozes sociais se entrecruzam formando também, novas vozes sociais. A respeito do plurilingüismo bakhtiniano (Faraco 2005: 52),

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. **Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo).** Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno. O problema da grande temporalidade. (p. 170) (ênfase adicionada)

Deste modo, essas vozes sociais se encontram em uma cadeia de enunciados responsivos que, ao mesmo tempo em que respondem ao que já foi dito, provocam continuamente as mais diversas respostas. Nas palavras de Faraco, “o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo”. Nesses termos, Bakhtin apresenta três dimensões diferentes quando aborda sobre a dialogicidade, a saber: a) todo dizer não pode deixar de orientar para o “já-dito”; b) todo dizer é orientado para a resposta e, c) todo dizer é internamente dialogizado. (p. 58) Apesar de qualquer enunciado pressupor uma atitude responsiva por parte do leitor, vislumbrando o contexto da resenha acadêmica essa atitude responsiva ativa fica mais evidente por parte do resenhador e do leitor, pois ocorrem debates (internos e externos), divergências e/ou concordâncias dependendo do texto resenhado.

Bakhtin (1952-1953/2003) propõe que as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e os ecos dessas enunciações individuais. Para isso, ele define a palavra composta em três aspectos, como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, tendo em vista que a opero com intenção e situação determinada, aí penetra a minha expressão. As duas últimas,

nas palavras de Bakhtin, nascem do ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real realizada pelo enunciado individual.

Para o autor cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais se encontra ligado na esfera discursiva. Assim, todo enunciado deve ser visto como uma *resposta* aos enunciados precedentes de determinado campo da comunicação. Todo enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados e exprimem a relação do falante com o enunciado do outro. Ademais, Volochínov (1929/2006) indica que por mais monológico que seja o enunciado (obra científica) ele não deixa de ser, de certa forma, uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto. Ele poderá manifestar-se nas tonalidades de sentido, expressão e estilo ou então, nas formas mais sutis da composição. Considera ainda que o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo do enunciado. Pelo exposto, verifiquei que a resenha acadêmica é um eco dessas outras vozes que se fizeram presentes quando estava elaborando a sequência didática, já que utilizei os discursos (textos) de diferentes autores para dar suporte à teoria, os textos dos alunos que avaliei através da resenha inicial para colaborar na SD e o meu diálogo com o texto que estava sendo produzido, pois estava interagindo e validando a sequência didática.

Ao desenvolver sua teoria acerca dos gêneros do discurso, propondo que todos os campos da atividade humana estão irremediavelmente fundados nos usos da linguagem, Bakhtin (1952-1953/2003) considera a língua como um instrumento sócio-histórico e enfatiza que o emprego da língua efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo a partir dos quais foram criados. Também, ao reconhecer que as esferas de atividade humana são inúmeras, não podendo classificá-las em sua totalidade, o autor propõe que esses enunciados são determinados de acordo com a especificidade e utilização em determinados campos de enunciação, isto é, *“cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”* (Bakhtin, 1952-1953/2003: 262). Faraco (2005) salienta que Bakhtin estava dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras.

No que se refere à historicidade dos gêneros, Faraco (2005) chama a atenção para o fato de que os gêneros não são definidos de uma vez para sempre, pois comportam contínuas transformações, são dinâmicos e altamente plásticos, encontrando-se em constante remodelagem e, mesmo os gêneros estandardizados, como certos documentos oficiais, ordens

militares, admitem mudanças, ou seja, estão abertos às adequações e condições concretas de uso.

Machado (2008) salienta que os estudos que Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros do discurso ao considerar o dialogismo no processo comunicativo foram significativos para compreender as relações interativas nos processos de uso da linguagem. Assim, os estudos sobre os gêneros não deviam ser analisados apenas no campo da poética e da retórica, mas também nas práticas prosaicas. De acordo com a autora, Bakhtin sugeria que é na prosificação da cultura letrada que existe a possibilidade de se constituir uma teoria coerente com a produção cultural da civilização ocidental, ou seja, é na prosa que se encontra o elemento transgressor, que desestabiliza uma ordem cultural que parecia inabalável. A autora lembra ainda que a prosa só existe na interação e não se constitui a partir de nenhuma estrutura formular, mas somente em discursos. É a evolução das práticas que regem os sistemas comunicativos que surgem nas interações dialógicas, ainda que estas tenham seu campo de significação precisos, ou seja, tudo o que diz respeito ao discurso em suas esferas de usos da linguagem são adquiridas nos processos interativos, em que os diálogos se organizam.

Figueiredo (2005) sublinha dialogando com os pressupostos bakhtinianos que, sendo os gêneros formas relativamente estáveis de enunciados, estes são considerados estáveis apenas no ponto de vista *temático, composicional e estilístico*, (grifo do autor) devido aos contextos e situações específicas de comunicação. Para a autora, são as próprias atividades e o contexto em que elas ocorrem que determinam o conteúdo, a forma e o estilo dos enunciados, o que equivale dizer que cada diferente esfera de atividade elabora um certo número de gêneros que serão utilizados de acordo com a situação em que o gênero (oral e/ou escrito) está sendo empregado pelo usuário da língua. Nessa mesma linha, Rojo (2004-2007: 196), delineia que as três dimensões dos gêneros discursivos *são determinadas pelos parâmetros da situação dos enunciados e sobretudo (...) pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) temas e do(s) interlocutores de seu discurso*. Desta forma, para se compreender, produzir ou conhecer os gêneros ou os textos pertencentes a eles é necessário considerar a situação social de produção, os parceiros de interlocução, as relações sociais, institucionais e interpessoais, bem como as esferas de produção desse gênero. Rojo (2004-2007) propõe que essas relações não se dão em um vácuo social, pelo contrário, são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais bem como pelas ideologias que nelas circulam.

Deste modo, pode-se partir da observação de Bakhtin (1952-1953/2003) de que os gêneros, por serem diversos e praticamente infinitos, se relacionam em esferas, ou seja, os

gêneros decorrem das atividades humanas nas diversas esferas do mundo social. Para isso, denominou gêneros discursivos primários (ou simples) aqueles que fazem parte e se formam nas esferas comunicativas cotidianas, mais imediatas, como a conversa com o pai, com amigos e, os gêneros discursivos secundários que surgem nas condições de convívio cultural mais elaborado, complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado. Machado (2008) enfatiza que, para Bakhtin, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas da comunicação oral imediata e as formas escritas, isto é, gêneros primários e secundários são, antes de tudo, misturas.

Faraco (2005) propõe que, em muitas de nossas atividades, ocorre uma passagem constante do plano secundário para o primário e deste para aquele. A título de exemplo, o autor cita uma conferência do contexto educacional acadêmico, que possui uma estrutura complexa de estilo, forma, conteúdo e está classificada como gênero secundário, pode apresentar formas relativamente estáveis de enunciar a partir do momento em que se mescla durante sua ocorrência, quando o expositor conta uma piada ou faz uma réplica a uma observação de um ouvinte. De acordo com o autor, verifica-se que o mesmo ocorre inversamente, e exemplifica no caso da atividade de um camelô anunciando seu produto, classificado como gênero primário por estar relacionado à prática espontânea do cotidiano, e que pode ter muitas vezes um ar de conferência de acordo com o modo como é dito e divulgado determinado produto. Deste modo, Faraco atenta para o fato de que os gêneros secundários também influenciam os primários, provocando as misturas, as inter-relações.

De acordo com Rodrigues (2007) o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação e não suas propriedades formais. A autora cita, a título de exemplo, a biografia científica e o romance biográfico que são gêneros distintos, pois mesmo que “os valores biográficos” sejam compartilhados pela ciência e pela arte, os mesmos se encontram em esferas sociais diferentes, com funções sócioideológicas bastante particulares. Portanto, cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem finalidade discursiva própria e, também própria, concepção de autor e destinatário.

A autora sugere que a situação social dos gêneros pode ser articulada com a noção de cronotopos, isto é, todo gênero está assentado em diferentes cronotopos já que inclui universos temporais ou espaciais, horizonte temático e axiológico e concepção de autor e destinatário. Assim, sendo os gêneros inúmeros e inesgotáveis, e como cada esfera social apresenta um “repertório” de gêneros particulares que se diferencia e se desenvolve na medida em que se complexifica, há a existência de variados gêneros na sociedade, diversos também entre si, como:

- a) na esfera do trabalho: a ordem, padronizada e normativa; a pauta jornalística, que orienta e delimita o trabalho dos jornalistas;
- b) na esfera íntima: a conversa, marcada pela relação simétrica entre os interlocutores;
- c) na esfera artística: o romance, em que um estilo individual faz parte do seu objetivo;
- d) na esfera jornalística: a carta do leitor, curta, orientada para a editoria e os eleitores. (Rodrigues 2007: 165)

A autora propõe que cada gênero tem seu campo de predominância (cronotopo), que é insubstituível e não suprime os já existentes. Pode trazer à baila o *e-mail* pessoal que não extinguiu a carta pessoal; o comentário e o artigo assinado que não excluíram o editorial, entre outros. Cada novo gênero aumenta e influencia os gêneros de determinadas esferas e o seu desaparecimento se dá pela ausência das condições sociocomunicativas que os engendraram (p. ex, a conversa de salão). Quanto ao desaparecimento de determinados gêneros conforme delineado pela autora talvez seja melhor sugerir o “sombreamento” do gênero, pois se verifica que, no caso da conversa de salão, o que ocorreu foi uma restrição do termo. Ainda hoje, há espaços/loais em que esse gênero acontece com certa regularidade; agora os participantes são aqueles que procuram manter na memória e no corpo o tempo de outrora.

Deste modo, ao conceber a escola como o espaço onde o conhecimento científico, cultural e historicamente constituído se faz presente com o intuito de desenvolver no educando o senso crítico; o confronto de opiniões dos diferentes pontos de vistas e a (des)construção de antigos conceitos, faz-se necessário que o aluno domine os diferentes gêneros que circulam na sociedade para assim, exercer sua cidadania e provocar, de alguma forma, a transformação. É com base nessa (des)construção e (re)construção que pretendo verificar de que forma os alunos do primeiro período do curso de História compreenderam que o gênero resenha, por mais plástico e maleável que seja, possui estrutura e estilos específicos dependendo do contexto em que se encontram.

1.5 – Os gêneros textuais na prática escolar

Não há fronteiras rígidas entre os gêneros textuais, uma vez que possuem grande mobilidade e encontram-se na esfera da comunicação humana. Na visão de Mori-de-Angelis, Silva e Nunes (2001-2006) os gêneros são permeáveis e permeados por outros gêneros, conservando, ao mesmo tempo, marcas estáveis, como no caso da estrutura, que os

identificam ao longo da história e trazem diferenças determinadas para os diferentes interlocutores pelo tempo e espaço únicos de cada uma das situações de produção em que se concretizam. Além disso, os gêneros são constantemente utilizados nas práticas cotidianas, fora do espaço escolar, nos mais diferenciados contextos, porém, no universo escolar determinados gêneros apresentam marcas que os professores têm incorporado em sua própria linguagem. Isto é, sendo a escola uma instituição produtora de gêneros, especializada em atividades humanas, e sendo os gêneros secundários intercambiáveis entre as diferentes esferas comunicativas, é natural que os gêneros que circulam mais comumente nas escolas tragam em si marcas que a identifique. Assim, o gênero resenha deve considerar esses aspectos que são fundamentais para que o educando se conheça e se perceba como ser ativo e produtor de discursos que circulam na esfera comunicativa atual.

Dessa forma, a consciência sobre as formas de uso da linguagem cresceu bastante nos últimos tempos, ou seja, as práticas de linguagem levam o indivíduo a buscar novas formas de procurar informações, de adquirir novos conhecimentos para poder utilizá-los em contextos específicos. Nos estudos de Meurer e Motta-Roth (2002), a linguagem se inscreve como sistema mediador de todo o discurso, isto é, de mediar nossas ações sobre o mundo, de levar os outros a agir e interagir, de construir, avaliar e representar a necessidade de novas práticas educacionais relativas ao uso de gêneros textuais e às práticas de letramento, tornando-se assim, significativa e essencial.

Meurer e Motta-Roth *apud* Fairclough (1993, p. 142), discorrem que é de grande importância para o conhecimento crítico que os estudantes conheçam, apliquem e interajam através das inúmeras práticas discursivas e sociais que existem, tendo em vista que o domínio dessas práticas discursivas é como um “pré-requisito para a cidadania democrática”, ou seja, conhecer essas práticas significa atuar efetivamente na sociedade de modo a contribuir para uma conscientização e ação realmente diferentes. Para os autores, isso é possível através do uso de textos e de sua interação com o contexto, pois somente assim os alunos serão capazes de compreender o poder e o impacto que a linguagem tem sobre nossas ações no mundo atual.

Nesse sentido, a vida moderna exige que cada um de nós desenvolva habilidades sociocomunicativas que nos possibilitem participar ativamente do mundo em que vivemos. Para os autores três aspectos devem ser observados no momento da comunicação: *sobre o que se fala, quem fala e como se fala* - estes aspectos são definidores dos contextos ao mesmo tempo em que dependem do contexto em que uma determinada atividade humana se desenvolve mediada pela linguagem. Ao pensar estes elementos como materialidade lingüística para levar o educando a apropriar-se dos gêneros como forma de conhecimento e

interação humana em tempos e espaços definidos, de acordo com os autores, é responsabilidade central do ensino formal o desenvolvimento da consciência sobre como a linguagem se articula na ação humana e sobre o mundo através do discurso ou dos gêneros textuais.

Os autores salientam que ao considerarem determinadas práticas de linguagem como formadora de leitores e escritores críticos é importante considerar alguns critérios, a saber:

- da compreensão da determinação sócio-histórica da interação escritor-(con)texto-leitor;
- do combate à exclusão social e da busca da construção da subjetividade, desenvolvendo a consciência de si mesmo e do outro, em uma relação dialógica;
- da consciência da pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo, reconhecendo o mérito do conflito e do confronto entre perspectivas diferentes;
- da construção ativa do conhecimento a partir da comparação de diferentes alternativas para se chegar a escolhas e decisões próprias. (Meurer e Motta-Roth, 2002: 13-14)

Observando esses critérios, nós como educadores e formadores de opinião, devemos observar que os gêneros textuais secundários constituem instrumentos capazes de interferir e reestruturar o conhecimento do educando. O aluno não chega à escola com a *mente vazia*, pelo contrário, é através das suas experiências de vida que interage e age sobre o mundo. O conhecimento sistematizado através de gêneros textuais é capaz de propiciar caminhos para que ele possa agir sobre o mundo significativamente. De acordo com Meurer (2002), além de criar e recriar representações, formar conhecimentos e crenças, os textos refletem, constituem e podem desafiar e transformar tipos de relações entre indivíduos, ou seja, através dos textos o aluno pode participar do evento comunicativo.

Motta-Roth (*apud* Ivanic, 1998, p. 78), propõe que o texto acadêmico é construído como reflexo de normas e convenções, valores e práticas sócio-historicamente produzidas por um grupo de pessoas que se definem, entre outras coisas, por suas práticas discursivas. A autora sugere que é com base nessa inserção que desenvolvemos o repertório sobre gêneros e agimos a partir deles. Ao considerar a resenha acadêmica como o gênero que tem como finalidade específica informar alguém sobre determinado objeto, devo propor ao aluno que observem características específicas que se referem ao gênero proposto, ou seja, o educando deve ser capaz de perceber qual a finalidade do gênero, qual sua relevância para a sociedade e as características que diferem resenhas de outros gêneros textuais. Por isso, apropriar-se desse

gênero significa compreender a sua relevância para diferentes áreas do conhecimento, bem como a relevância da resenha como construtora do conhecimento e formadora de opinião.

Assim, ao tomar o gênero resenha acadêmica como um megainstrumento para as questões de ensino/aprendizagem, utilizo como modelo de apreensão e transformação do conhecimento a elaboração de uma seqüência didática, conforme proposto por Dolz & Schneuwly (1996-2004), por considerar que essas aulas por serem planejadas vislumbram o conhecimento prévio do aluno a respeito do gênero resenha acadêmica, e somente a partir das dificuldades percebidas, é que se elabora um roteiro de atividades como forma de dirimir as dificuldades apresentadas, ou seja, o conhecimento vai se complexificando até o domínio do gênero por parte do educando.

Marcuschi (2004) propõe que todos os textos se manifestam de uma maneira ou de outra em gêneros textuais e para que estes sejam utilizados no contexto de sala de aula, faz-se necessário que conheçamos a funcionalidade desses gêneros para a compreensão e produção de sentidos nos mais diversos meios de comunicação. Afirma ainda, que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua nos mais variados contextos do dia-a-dia, pois nenhuma de nossas atitudes é realizada fora de algum gênero. Utilizamos o gênero de uma forma ou de outra já que estão incorporados em nossas relações, em nossas vivências.

Como manifestações da linguagem, tanto a oralidade quanto a escrita são domínios intimamente relacionados com o mundo moderno e ambas desenvolvem-se a partir do uso contínuo em determinadas situações. Autores como Marcuschi (2008), Machado (2002-2005), Pinto (2002-2005), Rojo (2004-2007), só para elencar alguns, sugerem que se deve propiciar o desenvolvimento de ambas as habilidades para que o “educando” possa expressar suas idéias, opiniões, sentimentos, angústias e dúvidas e assim, dotado de instrumento metodológico adequado, tornar-se capaz de superar essas dificuldades a fim de que a aprendizagem efetivamente ocorra. Assim, os gêneros orais e os gêneros escritos são importantes para os usuários da língua, pois através deles se constroem e se reconstroem juízos, se adquirem informações, novos saberes e novas estruturas são formadas.

Na perspectiva dos alunos, e aqui trato do ensino superior, o fato é que em determinadas situações os discentes não conseguem distinguir os gêneros e seus princípios organizadores. Além disso, os educandos ingressam no ensino universitário, de acordo com Pinto (2002-2005), sem reconhecer aspectos pertinentes à sintaxe e ao léxico da própria língua. De acordo com a autora, essas dificuldades podem ser devidas às poucas oportunidades de trabalhar com textos diversificados, sobretudo no nível médio.

Marcuschi (2008) faz uma indagação pertinente relacionada ao uso dos gêneros (orais e escritos) em contextos situados. O autor pergunta por que todos os que escrevem uma *monografia de final de curso* fazem mais ou menos a mesma coisa? Também, ao pronunciarmos uma *conferência*, darmos uma aula *expositiva*, escrevermos uma *tese de doutorado*, fazermos um *resumo*, uma **resenha**, produzimos textos similares estruturalmente na medida em que circulam em ambientes recorrentes próprios. Isso ocorre nas esferas onde se solicitam *memorandos*, *pedidos de vendas*, *promissórias*, *contratos*, *na esfera jurídica*, *jornalística*, *religiosa*, e assim por diante.

Como resposta Marcuschi citando (Bathia 1997:629) propõe que mais do que apenas questões socioculturais e cognitivas, estão envolvidas no processo de produção de gêneros orais e escritos ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. Nesse sentido, por exemplo, o gênero textual *monografia* é produzido para obtenção de nota. Logo, cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe insere em determinada esfera de circulação. Marcuschi (2008) observa ainda que todo gênero tem uma função e uma forma, um estilo e conteúdo, mas apesar dessas características, segundo o autor, o texto encontra-se determinado basicamente pela função e não pela forma.

Bakhtin (1952-1953/2003) salienta que todas as atividades humanas estão relacionados com os usos da língua, que se efetiva através dos enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que pertencem a uma ou outra esfera da atividade humana. O gênero do discurso deve ser analisado como parte integrante da sua realidade social e da relação com as atividades humanas. Para Bakhtin toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica (Volochínov, 1929-2006: 126). Assim, toda comunicação, efetivada por meio dos gêneros do discurso, provoca o leitor, interage com ele, exige uma resposta.

De acordo com Rojo (2004-2007), a partir de 1995 tem sido grande a atenção dada para a questão de gêneros e inúmeras publicações surgiram desde então. Isso se deve ao fato dos referenciais nacionais de ensino fazerem indicação para utilizar os gêneros como objetos de ensino e de se considerar as características de gêneros para as questões de leitura e de produção de textos. A autora divide esses trabalhos em duas vertentes, a *teoria dos gêneros do discurso ou discursivo* e a *teoria de gêneros de texto ou textuais*.

Na teoria de gêneros textuais, Rojo, em sua análise, observou que nos textos de Marcuschi (2002), Adam (1990) e Bronckart (1999), os autores têm uma tendência de utilizar

a teoria de gêneros textuais, pois recorrem a categorias referentes às estruturas, formas, finalidades, seqüências, contexto de situação e produção e, por fim, da função textual.

Para Rojo (2004-2007) os gêneros do discurso são mais do que formas relativamente estáveis de enunciados, encontra-se neles o conceito de *dialogismo*, *heteroglossia*, *cronotopos*, *plurilingüismo*, *hibridismo* (grifo da autora) como objeto do discurso ou do enunciado, como algo que está em constante interação, motivação. A autora elabora uma figura que aborda as dimensões essenciais dos gêneros do discurso na visão bakhtiniana e, segundo a mesma, essas dimensões não podem ser compreendidas sem os elementos de situação de produção e da *apreciação valorativa* do produtor do discurso a respeito do tema e do interlocutor. Note-se:

Figura 1

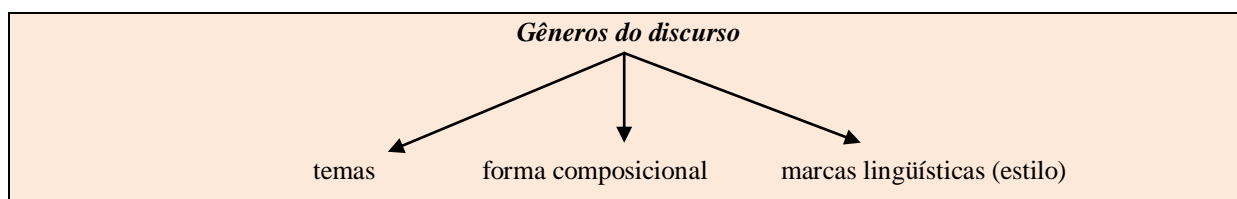


FIG. 9.3: DIMENSÕES DOS GÊNEROS DO DISCURSO (Rojo, 2004-2007:196)

São esses elementos essenciais da comunicação que determinam, vistos do ponto da *apreciação valorativa*, muitos dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou do discurso. Entretanto, a autora alerta que essas relações entre os parceiros da enunciação não acontecem em um vácuo social, mas são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e distribuição dos lugares sociais e das diferentes instituições e situações em que ocorrem os discursos. Na resenha acadêmica esse discurso ocorre no diálogo constante entre o resenhador e o objeto resenhado. A finalidade e o uso desse gênero são determinados pela esfera comunicativa mais apropriada, pelo lugar e pela relação que viabiliza uma regularidade nas práticas de linguagem. Nas palavras da autora, esses gêneros (cito, resenha acadêmica) refletem este conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar, tornando-os irrepetíveis devido ao tempo, lugar histórico-social e aos aspectos de situação que garantem a cada enunciado sua originalidade.

Figueiredo (2005) propõe um quadro baseado na teoria de Rojo (2004-2007) que detalha as noções de gêneros textuais e gêneros do discurso assinalando as diferenças entre ambas e mostrando como tais diferenças se refletem tanto nos trabalhos dos autores que tem afinidade com uma das duas teorias quanto também na aplicação didática das concepções:

TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS	TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO
Ênfase nas formas composicionais.	Ênfase na situação de enunciação
Gênero é uma entidade/noção vaga, que recobre uma família de similaridades e é percebido como um modelo canônico	Gênero é um <i>universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos</i> (Rojo, 2004, no prelo).
A noção de gênero se confunde com a de família de textos.	“Texto” é a materialização do gênero como universal concreto.
<u>Busca descrever a função ou a materialidade do texto/gênero</u> através de unidades estáveis que o compõem, entre estas, as seqüências típicas ou os tipos de discurso.	<u>Busca a significação, a acentuação valorativa e o tema</u> , indiciados pelas marcas lingüísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto.
Apesar de estabelecer uma aproximação com o discurso bakhtiniano, dele se distancia e com ele praticamente rompe, em muitos pontos.	Mantém uma postura crítica e dialógica com as teorias bakhtinianas, sem no entanto se distanciar demasiado delas
Em termos didáticos, busca definir um gênero colocando paralelamente vários textos supostamente pertencentes a ele e buscando assim regularidades formais ligadas à língua ou à função do gênero, tendo como “pano de fundo” o contexto de produção.	Em termos didáticos, busca definir um gênero a partir de regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Portanto, parte-se da análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa para daí buscar as marcas lingüísticas que refletem esses aspectos da situação.
Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro desta tendência analisados por Rojo : Bronckart (1997), Adam (1998/99), Marcuschi (2002)	Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro dessa tendência analisados por Rojo: Bakhtin e seu círculo, Holquist, Silvestre & Blank, Brait, Faraco etc.

Quadro 1 – Teoria dos gêneros textuais e teoria dos gêneros do discurso (Figueiredo, 2005:46-47)

Assim, para a autora, de uma forma ou de outra, as duas teorias consideram as questões enunciativas em seus trabalhos e análises e, o que as diferencia, é a maior ou menor ênfase dada à aplicação didática. No caso da resenha acadêmica, o viés teórico adotado para análise das produções dos alunos está pautado na noção de gênero textual, pois busco regularidades recorrentes à função, ao contexto e à produção dos textos. Entretanto, como o dialogismo está presente em todo texto, conforme sugere Volochínov (1929-2006) é possível

perceber, em determinadas produções dos colaboradores e do discurso do texto, a postura crítica e dialógica presentes na teoria bakhtiniana.

1.6 – Gênero Resenha Acadêmica – Um gênero pronto a ser (re)visitado

Esta segunda parte da discussão teórica trata da definição e da aplicabilidade do gênero textual resenha. Como o viés é abordar o gênero sob a ótica da academia, trago a concepção de autores que definem que a resenha acadêmica possui critérios que a distanciam de resenhas produzidas em outras situações comunicativas. Também trato da aplicabilidade da sequência didática da resenha acadêmica como forma de buscar uma (re)construção para as questões de ensino-aprendizagem e de verificar que esse instrumento, quando utilizado de forma *espiralada* e em parceria com os alunos/colaboradores traz mudanças significativas para a questão de ensino/aprendizagem.

1.7 – Gênero Textual Resenha – Definição e aplicabilidade

Na compreensão de Marcuschi (2002-2005), os gêneros textuais se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, pois surgem acoplados às necessidades e atividades sócio culturais, bem como às intervenções tecnológicas. Salienta ainda que apesar de ser conhecedor de que, em muitos casos, a forma determina alguns tipos de gêneros e, em outros, as funções, o autor enfatiza que os gêneros textuais não se caracterizam e nem se definem por aspectos formais, sejam estruturais ou lingüísticos, mas sim, por aspectos sócio comunicativos e funcionais dos textos, sejam eles orais e/ou escritos. Também assegura que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por intermédio de algum gênero e/ou de algum texto. A idéia é que só existe comunicação verbal por meio de algum gênero textual. Assim, toda postura teórica insere-se nos quadros da hipótese sócio interativa da língua e é neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir para e sobre o mundo, constituindo-o de alguma forma.

Seguindo esses parâmetros, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007), o gênero textual resenha é um texto de opinião que tem como elemento central o fato de poder comentar com nitidez determinado assunto e/ou obra. A resenha é bastante similar a outro gênero textual chamado ‘texto de opinião’, mas difere-se dele devido à presença de alguns elementos como: a linguagem mais elaborada (formalizada), pela concisão e pelo estabelecimento de relações entre um texto base e outros textos (relações intertextuais).

Ademais, a resenha convencionalmente apresenta os seguintes elementos: o título, a referência bibliográfica da obra, alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada, o resumo, ou síntese do conteúdo e a avaliação crítica, não obrigatória se esta for uma resenha de cunho descritivo.

Esse gênero foi escolhido, especificamente, por ser um dos gêneros mais comumente utilizado em diversas situações escolares e, praticamente em todos os níveis, do fundamental ao superior. Quando digo fundamental, me atrevo a sugerir que, mesmo nas séries iniciais, a criança já tem certo contato com a resenha, quando do momento em que a professora lê uma história para ela(s) e pede para que expliquem por que gostou o não da história. Neste momento ela está resenhando, mesmo que parcialmente, na forma oral. Colocando-se em consonância com os pressupostos de Vygotsky (1934-2005) posso enfatizar então que, mesmo nas séries iniciais de escolarização, já trabalhamos, diretamente, com gêneros e, de certa maneira, contribuindo para que os conceitos científicos sejam cristalizados.

Andrade (2006) propõe que as resenhas são sínteses seguidas de comentário sobre uma obra publicada e que, geralmente, são feitas para periódicos especializados nas diversas áreas do conhecimento. Para a autora, as resenhas permitem ao estudante ou pesquisador a possibilidade de fazer uma seleção bibliográfica quando da leitura da fundamentação teórica para a elaboração de um trabalho científico. Considerada importante no que diz respeito à atualização bibliográfica dos estudiosos, constituem parte fundamental do arquivo de documentação bibliográfica ou geral da área de especialização do estudante ou do profissional em geral.

Para Machado, Lousada e Tardelli (2004-2007) deve-se tomar cuidado com a semelhança que apresenta a resenha com outros gêneros, como o resumo e o artigo de opinião, por exemplo. No caso da resenha e do resumo, mais especificamente, a diferença consiste no fato de a resenha, além de apresentar informações sobre determinado objeto, também oferecer comentários e avaliações, ao passo que os resumos são informações selecionados sobre determinado assunto.

Para as autoras o plano global de uma resenha acadêmica apresenta alguns critérios que necessitam ser observados no momento da leitura e/ou da análise do gênero, ou seja, as partes que as constituem, que são: *“livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema, autor(a) da resenha, área em que se insere o(a) resenhista, veículo em que foi publicada e livros citados nas referências bibliográficas”* (p. 33) Esses critérios norteiam o leitor para que possa compreender as relações que se pretende estabelecer com a obra resenhada. Andrade (2006) sugere que é sempre adequado contextualizar a obra sob análise

no âmbito do pensamento do autor, além de relacioná-la com as condições gerais da cultura na época da publicação.

Motta-Roth (2002) recomenda que se observem as diferenças nas práticas adotadas ao utilizar as resenhas acadêmicas em diferentes disciplinas. Para a autora, se as resenhas respondem às necessidades de avaliação e validação da literatura científica, então variações em traços como critérios avaliativos e descritivos sinalizam diferentes práticas disciplinares no uso do mesmo gênero. Ou seja, essas variações devem ser consideradas por analistas dos gêneros e por professores de redação e leitura para que adaptem procedimentos analíticos e pedagógicos para cada área específica.

Ao se tratar de resenha acadêmica, faz-se necessário salientar que algumas marcas devem ser observadas quando esta for de cunho crítico. Uma delas são as marcas de subjetividade do enunciador. Por apresentar elementos avaliativos, comentários do resenhista sobre a obra resenhada, na resenha acadêmica, de acordo com Andrade (2006), é bastante comum o enunciador evitar escrever em primeira pessoa, mas continuar a expressar sua subjetividade de maneira indireta, garantindo assim, a veracidade ao dito e fazendo com que o comentário pareça ser uma característica próprio da obra.

Outro ponto discorrido é sobre a polifonia textual. De acordo com a aludida autora, a resenha é um texto construído por um enunciador a respeito de outro texto de outro autor, então, nada mais natural que haja menções ao texto original. Entretanto, essas menções (vozes) devem ficar bem claras, delimitadas para o leitor. No caso da resenha acadêmica, essas outras vozes que geralmente são de especialistas no assunto e objetivam o estabelecimento do diálogo com o autor da obra original, são bastante utilizadas como contraposição de opiniões e, a partir delas, justificam a avaliação do resenhista a respeito do objeto resenhado. Vale ressaltar que essas vozes não servem apenas para contrapor opiniões, mas também são utilizadas como justificativa para a obra, fazendo parte das mesmas concepções do autor do livro.

Araújo (2002) avalia que as resenhas críticas acadêmicas são vistas como feixe de outras vozes, de estratégias discursivas, que têm por finalidade obter credibilidade e autoridade para a voz do enunciador, que avalia as informações contidas em um livro resenhado e carrega para si a responsabilidade daquilo que é enunciado. Sugere ainda que essa perspectiva polifônica permite analisar o discurso das resenhas, pois o gênero, de natureza argumentativa, pressupõe o uso de várias estratégias lingüísticas para representar a voz do outro na construção do argumento ao avaliar o livro resenhado.

A resenha acadêmica, ao apresentar essas características que a diferencia de outros gêneros textuais e por ter na academia um espaço bem direcionado e utilizado nas diversas áreas do conhecimento humano, tornou-se o objeto de estudo dessa pesquisa no intuito de verificar como alunos do primeiro período do curso superior resenham o texto e articulam as idéias propostas pelo autor do livro. Além disso, se fundamenta por ser um gênero textual que possui uma relevância na esfera acadêmica e cuja compreensão e produção é constantemente solicitada por parte dos educadores a seus alunos.

Por fim, sabedora de que os alunos-participantes desta pesquisa são iniciantes no curso universitário devo considerar aspectos como: a) não possuem literatura suficiente na área, no caso História, para que possam estabelecer relações com outros textos da área; b) a produção do texto escrito de acordo com a norma padrão da língua, já que tratamos de resenha acadêmica, nesse caso deve ser mais elaborada; e c) a situação sócio-histórica dos educandos. Deste modo, modelizo as resenhas descritivo-informativas, com o objetivo de perceber como os alunos ingressantes no ensino superior constroem e produzem a escrita formal acerca do gênero resenha e se são capazes de utilizá-la em situações comunicativas definidas.

1.8 – Uma (re)leitura do Gênero Textual Resenha Acadêmica

Koch (2007) sugere que é no processo de leitura e construção de sentido dos textos que levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação. Devido a isso, cotidianamente, nas atividades comunicativas, pronunciamos e ouvimos enunciados assim como lemos os mais variados textos. E, por ser numerosa a lista de gêneros existentes, devemos utilizá-los em situações comunicativas específicas. Para isso, de acordo com a autora, desenvolve-se uma *capacidade metagenérica*, que possibilita interagir de forma conveniente, nas mais diversas práticas sociais. Essa capacidade orienta a produção de nossas práticas comunicativas e orienta nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos.

Nessa capacidade de orientar a nossas práticas comunicativas observamos, nos últimos tempos, em relação ao gênero resenha, um grande número de nomenclaturas que designam o discurso do outro e que são comumente utilizados nos mais diversos meios comunicativos: *resumo*, *sinopse*, *resenhas (descritiva, informativa, crítica)*, *recensão*, *síntese*, entre outros. A título de exemplo, Muniz-Oliveira (2006) salienta que o termo *resumo* é comumente utilizado

em cadernos de congressos ou revistas com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica as informações necessárias para que o ouvinte assista ou não às sessões de comunicação. No caso da *sinopse*, que tem como definição informações concisa sobre filmes, CDs, entre outros, que pode ou não ser redigida pelo autor, e também pelo redator da revista ou do veículo em que será publicada. Em suas pesquisas à revista DELTA, a autora encontrou mais três rótulos: *resenha*, *nota bibliográfica* ou *notas sobre livros*, que, aparentemente, correspondem a uma única espécie de texto, produzido por um emissor-enunciador diferente do autor do texto original.

No que concerne ao gênero *resenha*, a autora citando Severino (2003), percebeu que a classificação varia entre *informativa*, quando o resenhador apenas expõe o conteúdo do texto; *crítica*, quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto a ser analisado e, *crítico-informativo*, quando o resenhador expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto a ser analisado. Fiorin e Savioli (*apud* Medeiros, 1991) dividem a *resenha* em *descritiva e crítica*, em que na primeira, o que se ressalta é a estrutura da obra (parte, capítulos, índices); na segunda, são acrescentados o julgamento de valor do resenhador.

Muniz-Oliveira (2006) acredita que os variados rótulos existentes estão relacionados à nomeação atribuída a um gênero pela sociedade, que nem sempre é sistemática e homogênea, ou seja, a autora sugere que é possível encontrar um mesmo gênero com nomes diversos, como a *resenha*, por exemplo, e gêneros novos para os quais, momentaneamente, ainda não há um nome estabelecido. Dessa forma, a identificação dos gêneros apenas pelo nome que lhes são socialmente atribuídos chega a ser problemática; não transparente e não está pronta de forma indubitável ao analista ou ao professor (Machado, 2005).

Assim, o gênero textual *resenha acadêmica*, é um gênero altamente plástico por interagir com outros gêneros textuais (resumo, síntese, sinopse), mas diferencia-se deles por apresentar em sua estrutura marcas que o particularizam. Motta-Roth (2001:27) elenca a organização retórica básica das *resenhas*, a saber:

Unidade Retórica 1: Apresentar o livro (introdução)

- Passo 1 – Informar o tópico geral e/ou;
- Passo 2 – Definir a audiência alvo e/ou
- Passo 3 – Dar a referência sobre o autor e/ou;
- Passo 4 – Fazer generalizações e/ou (objetivos do texto fonte);
- Passo 5 – Inserir o livro na disciplina.

Unidade Retórica 2: Descrever o livro

- Passo 6 – Dar uma visão geral da organização do livro e/ou;
- Passo 7 – Estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou;

Passo 8 – Citar o material extratextual

Unidade Retórica 3: Avaliar

Passo 9 – Fazer apreciações sobre os aspectos do livro;

Unidade Retórica 4: (não) Recomendar o livro

Passo 10 A – Desqualificar/recomendar o livro;

Passo 10 B – Recomendar o livro apesar das falhas indicadas.

Observa-se, através das proposições da autora Koch (2007) sobre a intertextualidade (quando um texto recorre a outros textos, com explicitação da fonte), que esta pode ser explícita e/ou implícita. Por intertextualidade explícita entende-se a que ocorre quando há *citação da fonte no intertexto*, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências, nos resumos, *resenhas* e traduções, nas retomadas de textos para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação. Já a intertextualidade implícita incide sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias. Desse modo, a resenha acadêmica faz uso da intertextualidade como forma de referenciar outros autores e, de certa forma, dar crédito ou refutar as idéias do autor da obra. Também constitui um terreno fértil para produções dos alunos, pois podem utilizar a teoria de diversos autores no intuito de defender as suas proposições.

Para mim, o gênero resenha acadêmica está pronto para ser revisitado, pois está aberto para novas propostas, novos saberes e novos diálogos. Nas resenhas dos participantes colaboradores essa perspectiva está visivelmente presente nos discursos presentes no texto na medida em que se nota algo de transgressor, além do que foi solicitado. E, apesar da pesquisa estar voltada para a resenha de cunho descritivo, espero que a partir de agora, com o instrumento internalizado, o aluno consiga ter leituras/produções ativas, realmente dialógicas e que se aproprie de gêneros com características semelhantes como forma de conhecimento e de utilização em contextos situados.

1.9 – A Sequência Didática do Gênero Textual Resenha Acadêmica

Ao utilizar como método de trabalho a sequência didática do gênero resenha para os alunos do 1º período do Curso de História pretendi verificar, primeiramente, como os alunos se relacionam com esse gênero, o que trazem de informação, o conhecimento do cotidiano. Depois, em um trabalho gradual, procurei aprimorar os conhecimentos científicos caracterizando o gênero resenha e mostrando as potencialidades que ele pode atingir ao conhecer esse gênero e poder aplicá-lo como forma de conhecer outros, na forma de espiral.

Desse modo, a construção desse gênero e de outros se dá a partir da deficiência dos alunos em produzi-los e é dever da escola auxiliá-los na superação dessas dificuldades buscando caminhos para o que está faltando em seu desenvolvimento. A ZPD parte da premissa de que o “bom aprendiz” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, chamo a atenção para o fato de que a ZPD é uma ferramenta que pode ser utilizada em contextos bem definidos.

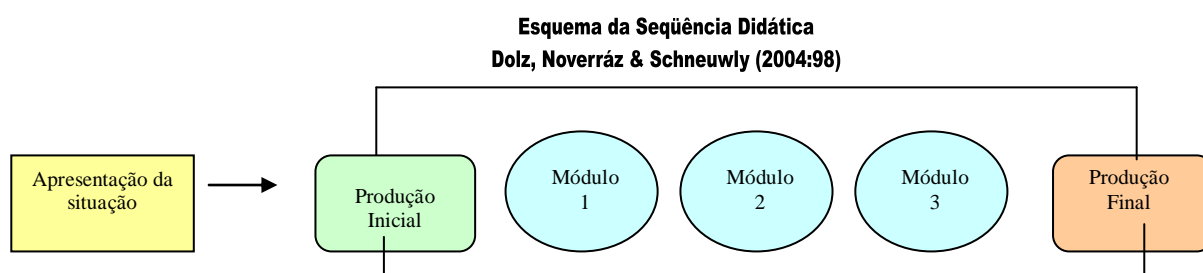
Ao permitir o uso da sequência didática como material de ensino e, a partir dela, analisar a produção inicial e final dos alunos colaboradores, o intuito foi perceber que a SD permite aos alunos o acesso a novas práticas de linguagem, a novos domínios de gêneros textuais. O gênero aqui estudado, a resenha acadêmica, é um gênero destinado a um público específico, com linguagem mais voltada à norma padrão e que necessita de um aprendiz mais sistematizado. Assim, a SD investe na aprendizagem do discente, pois indica os objetivos a serem atingidos e o controle sobre o processo de aprendizagem, além de regular e controlar seu próprio comportamento de produtor do texto, durante a revisão e a reescrita do texto, para assim, verificar e avaliar os progressos realizados durante o trabalho efetuado.

Para Dolz e Schneuwly (2004:127), uma sequência didática só tem sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula estiverem em consonância com as dificuldades percebidas nos alunos no momento da realização das atividades propostas pelo educador. Para isso, é imprescindível a análise das produções iniciais dos alunos que nortearão todo o processo da SD permitindo o desenvolvimento de atividades que servirão tanto para o alunado geral quanto para alguns, de forma mais direcionada.

Os autores definem que em determinadas situações escreve-se textos com características semelhantes que chamam de *gêneros de textos*, que são conhecidos e reconhecidos por todos, facilitando, assim, a comunicação. Salientam ainda, que determinados gêneros interessam mais particularmente à escola por se referirem a contextos sociais específicos e que por isso, a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero do texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais elaborada e adequada a determinadas situações comunicativas. Os autores enfatizam que:

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...). As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (Dolz e Schneuwly 1996-2004:97:98)

Nesse sentido, a seqüência didática é uma ferramenta importante para o professor de Língua Portuguesa por dar a possibilidade de trabalhar com diversos gêneros que estão presentes nas diversas esferas da comunicação. Dessa forma, na visão do grupo de Genebra uma seqüência didática apresenta uma estrutura base que pode ser representada pelo seguinte esquema fornecido pelos autores:



Neste esquema de seqüência didática, a apresentação da situação expõe aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Na produção inicial, os alunos elaboram o primeiro texto (oral e/ou escrito) e revelam para si mesmos e para o docente as representações dessa atividade. Vale ressaltar que nesse processo os alunos podem não respeitar todas as características do gênero solicitado, mas é capaz de desenvolver um texto oral ou escrito de acordo com as instruções oferecidas.

Os módulos (1, 2, 3) servem para trabalhar os *aspectos não dominados* que apareceram na primeira produção e oferecer instrumentos necessários para superar os obstáculos e, por fim, a produção final é a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção final pode representar, dentro de inúmeras possibilidades, uma avaliação somativa.

Na SD por mim proposta, os módulos ficaram distribuídos da seguinte forma: A produção inicial é a resenha solicitada sem grandes informações sobre o gênero, de um texto

trabalhado em sala de aula, na disciplina de Estudos em História I, o primeiro capítulo da obra *Que é História*, do autor E. H. Carr, **O historiador e seus fatos**. (anexo 3)

De posse dessa resenha inicial, foram verificados que os módulos deveriam abranger os seguintes aspectos: a) plano global mínimo da resenha acadêmica; b) diferenciação do gênero resenha de outros gêneros textuais; c) diferenciação entre resenha descritiva e resenha crítica; d) processo de inserção de vozes; e) procedimentos de textualização que conferem coerência e coesão ao texto. Depois das aulas ministradas por meio da SD, solicito a resenha final para verificar se o conteúdo modelizado ao longo da SD foi internalizado de forma a permitir que os conhecimentos científicos se cristalizassem no educando.

Entretanto, para se colocar em prática esse esquema proposto pelos autores acima aludidos, foi necessário que eu mesma revisse e me apropriasse do gênero analisado, pois caso contrário, a aprendizagem não se concretizaria de forma adequada. Rojo (2001-2006) sugere que é através da formação contínua do professor, em processos interativos e com mediação simbólica, que há lugar em sala de aula para reflexões, aprendizagens e ensino de qualidade. Assim, procurei participar de palestras que versavam sobre gêneros e sua aplicabilidade em contextos específicos. Também, fiz uma disciplina que me orientou sobre a noção de gêneros. Deste modo, como os gêneros textuais são tomados como objetos de ensino, as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos devem estar integradas nas abordagens textuais como unidade de ensino para a construção do gênero e, nesse sentido, as práticas de análise lingüística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultados destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem formando um contínuo eficaz para a organização do ensino. Portanto, foi com essas concepções teóricas que abordei o gênero resenha descritiva.

Nessa perspectiva, segundo Freitas (2006), é necessário observar os discursos produzidos pelos estudantes, neste caso especificamente a autora se refere aos alunos do ensino médio, como novas formas de leitura e de escrita que estão sendo vivenciadas na contemporaneidade. Para a autora é imprescindível conhecer esta realidade para que a escola não se distancie dela. As formas de leitura e de escrita estão passando por mudanças significativas com as novas formas de apropriação de texto que estão surgindo atualmente, exemplo dado, o eletrônico. Freitas lembra que os PCN de Língua Portuguesa já indicam que a escola precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e de escrita, realizando revisões periódicas de suas práticas de ensino para que o aluno aprenda a linguagem a partir dos inúmeros textos que circulam socialmente.

Considerando os pressupostos elencados acima pela autora, e percebendo que parte dos alunos do 1º período do nível superior são recém egressos do ensino médio, busco, dentro da realidade do aluno, saber como eles desenvolvem a leitura e a escrita do gênero resenha acadêmica e como pensam em utilizar esse gênero em prol de seus conhecimentos durante sua vida acadêmica.

É nesse caminho que Schneuwly (1996-2004), propõe a metáfora do gênero como “megainstrumento”, isto é, um espaço situado em que a aprendizagem da linguagem se relaciona com as práticas e as atividades de linguagem, em que se produz as sucessivas transformações no aprendiz e que conduzem a novas práticas de linguagem. Um lugar, em que guiados e estruturados pelos gêneros, o educando é levado a utilizá-los em diferentes situações de linguagem formalizados e institucionalizados. Portanto, podemos considerar que os gêneros são, na verdade “megainstrumentos” com “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos)” (Dolz e Schneuwly, 1996-2004:28) que podem e devem ser utilizados no contexto escolar desde que integrados a contextos situados e específicos.

Desta forma, a resenha acadêmica é um gênero textual que é, por excelência, institucional e que segue formas de linguagem (escrita) pré-determinadas e critérios de organização textuais bem definidos, porém o que se observa na produção dos alunos é o intercâmbio de gêneros e de falas do cotidiano. Dolz e Schneuwly (1996-2004:81) salientam que, por mais que a escola tente desenvolver um trabalho com um determinado gênero se aproximando ao máximo da sua realidade comunicacional, este será, na melhor das hipóteses, parcialmente fictício, já que a finalidade será sempre o ensino-aprendizagem. Nesse prisma, sempre enfatizam que a utilização de determinados gêneros serve mais a certas situações comunicativas do que a outras, por isso, a necessidade de saber utilizá-los em fins específicos.

Nesse aspecto as seqüências didáticas podem se configurar como instrumentos que têm a capacidade de guiar as intervenções dos educadores no sentido de possibilitar a organização do conteúdo a ser ministrado de forma que haja uma verdadeira aprendizagem, em que o real e o ideal sejam práticas que levem a assimilação do conhecimento e, para isso, os gêneros se tornam um caminho viável para a apropriação de saberes desde que, como sugerem Dolz e Schneuwly (1996-2004), essas seqüências didáticas e os gêneros textuais façam parte da progressão curricular das escolas.

Machado (2002-2005) enfatiza que ao se trabalhar com gêneros é necessário perceber que muitos gêneros se entrecruzam e a linha que os diferencia chega a ser tênue. Em sua pesquisa a autora pontua a similaridade entre o gênero resumo e a resenha. Segundo a autora,

de certo modo, um resumo pode se encontrar dentro de uma resenha e cita, a título de exemplo, as informações, interpretações e avaliações contidas na seção “Veja Recomenda”, em que aparecem matérias sobre livros recomendados pela revista que pertence ao gênero resenha, mas que possui como parte constitutiva o gênero resumo.

Alguns manuais de iniciação científica, entre eles o Guia de Produção Textual da PUCRS, diferencia o gênero resenha em duas definições, a *resenha-resumo* que consiste em “um texto que se limita a resumir o conteúdo de um livro, de um capítulo, de um filme, de uma peça de teatro ou de um espetáculo, sem qualquer crítica ou julgamento de valor. Trata-se de um texto informativo, pois o objetivo principal é informar o leitor” e a *resenha-crítica* que, além de resumir o objeto, faz uma avaliação sobre ele, uma crítica, apontando os aspectos positivos e negativos. De acordo com o guia, a resenha é um texto de informação e de opinião, também denominado de recensão crítica. A partir dessas definições, é possível perceber a concepção bakhtiniana de que cada enunciado é um elo na complexa corrente de outros enunciados. Corrobora-se também a proposição de Machado (2002-2005) de que um gênero pode perfeitamente fazer parte de outro gênero textual sem que, necessariamente, ele perca sua parte constitutiva que o faz pertencer a um gênero específico.

De acordo com Motta-Roth (2002), no contexto acadêmico o gênero é reconhecido por sua estabilidade e pela capacidade de evidenciar em eventos comunicativos o que o leva a uma estabilidade no uso. O gênero textual resenha, de acordo com a autora, é um texto crítico por excelência, sendo em determinados momentos mais avaliativos e/ou mais descritivos, de acordo com as circunstâncias que o envolvem. Além disso, em seus estudos, sendo a resenha direcionada para um público alvo determinado, deve-se considerar alguns elementos como:

1. Que tipo de informação seus colegas procuram quando lêem Rs? Qual a informação central nesse gênero?
2. Quais suas razões particulares para ler Rs?
3. Como você descreveria o processo de determinação de quem vai resenhar o quê? Como determinar o resenhador certo para um dado livro? Em sua opinião, o resenhador é um especialista?
4. Quais os objetivos de resenhadores ao produzir o texto (interesses pessoais X dever profissional)?
5. As Rs são relevantes? Em que medida? Como afetam a área? (Motta-Roth, 2002: 81)

Esses elementos propostos pela autora auxiliam no momento das proposições iniciais acerca do gênero com os alunos colaboradores dessa pesquisa, isto é, devo indagar sobre o que sabem sobre o gênero resenha; como as resenhas colaboram para as questões de ensino-

aprendizagem ou se estas são apenas utilizadas como critérios de avaliação, sem oferecer o conhecimento e a importância do gênero nas diferentes situações de uso, esses aspectos devem ser levantados no momento da produção da sequência didática.

Assim, ao produzir uma resenha tem-se que considerar a quem se dirige o texto resenhado, quem é o *outro* e qual a finalidade e a proposta do texto. Para Volochínov (1929-2006), as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em maior ou menor grau os tons e os ecos dessas enunciações que são, em dado momento, individuais.

Desse modo, a resenha pode ser vista como uma resposta dentro da cadeia da comunicação, em que o enunciador assume posição de rejeitar, confirmar, basear-se em dado assunto. Constitui, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, uma atitude responsiva ativa, já que todo discurso implica em uma resposta àquilo que já foi dito sobre determinados objetos, sobre determinadas questões. E é para esse *outro* a quem se destina o texto, que desempenha e tem um papel significativo na cadeia da comunicação já que não são ouvintes passivos e aguardam, desde o início, uma resposta para os enunciados.

Na visão de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007) uma das dificuldades de se produzir textos técnicos e acadêmicos, entre eles a resenha crítica, deve-se a falta de ensino sistemático desses gêneros, orientado por material didático adequado. Assim, os alunos são cobrados por atividades que não lhes foram ensinadas devidamente e muitos tiveram que aprender por conta própria, intuitivamente. Do mesmo modo, as autoras salientam que os profissionais do ensino de diferentes áreas do conhecimento se deparam com dificuldades de leitura e de produção de textos específicos, uma vez que também não chegaram a aprender como utilizar corretamente os gêneros textuais. A proposta sugerida pelas autoras é uma sequência de atividades que permita ao professor e ao aluno conhecer melhor o gênero passando a produzi-lo adequadamente de forma que o conhecimento se consolide e amplie expressivamente.

A partir da discussão realizada nesse capítulo, considero aplicável a sequência didática do gênero resenha para trabalhar a construção da produção escrita por alunos do curso de História, do 1º período universitário, por estar convergindo com os pressupostos elencados com a noção sociointeracionista de Vygotsky (1934-2005) que defende a tese de que com a ajuda de um par mais experiente pode-se desenvolver as capacidades mentais superiores aprimorando os conhecimentos científicos e, também, por compartilhar com os pressupostos defendidos pelo grupo de Genebra ao considerar que os gêneros textuais, orais e escritos, são lingüisticamente mais concretos, maleáveis e definidos por propriedades sócio comunicativas,

já que é por meio da utilização dos gêneros que agimos e interagimos no mundo e para o mundo. Nesse sentido, é possível propor que a modelização didática do gênero resenha acadêmica pode propiciar o desenvolvimento potencial de novos saberes.

Passo a seguir para a Metodologia da Pesquisa, capítulo em que descrevo como se desenvolveu a pesquisa com os alunos/colaboradores do primeiro período do curso de História, no primeiro semestre de 2008.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Após a exposição dos fundamentos teóricos que embasaram a minha pesquisa, passo agora para o capítulo metodológico. Inicialmente, defino minha opção de utilizar o método de pesquisa-ação e descrevo o contexto da aplicabilidade da pesquisa e do levantamento do *corpus* da análise; depois, apresento a sequência didática aplicada aos alunos/colaboradores do primeiro período do curso de História Matutino para, finalmente, mostrar as categorias que nortearam a análise da pesquisa.

2.1 - O método pesquisa-ação

No primeiro momento, não estava bem segura e nem decidida sobre o processo que nortearia a pesquisa e apenas a sequência didática do gênero resenha acadêmica, de cunho descritivo, eram os pontos concretos no trabalho. Posteriormente, li alguns textos que versavam sobre pesquisa-ação e observei que esse trabalho poderia ser desenvolvido por meio dessa abordagem teórica, já que o propósito era averiguar o “problema” da pesquisa, ou seja, como levar o educando a internalização do gênero resenha em contextos específicos, como tomar decisões sobre o que é relevante e primordial para a pesquisa e, considerar uma avaliação global, isto é, avaliar como os alunos interagiram com o gênero estudado e, finalmente, uma autoavaliação desse percurso.

Como educadora sei que todo educador busca, por meio do processo/aprendizagem, uma mudança positiva na prática docente e, por isso, para mim, essa prática foi um processo significativo, porque pude orientar-me utilizando os mesmos processos da pesquisa, ou seja, investigar, planejar, teorizar, intervir, aplicar, coletar e relatar os resultados observados. Deste modo, ao assumir o papel de pesquisadora/professora/pesquisadora, durante o período em que foi ministrada a disciplina de Língua Portuguesa I, Produção e Análise de Textos, em uma Universidade Pública Federal, desenvolvi uma investigação voltada para a noção de gênero em situação comunicativa situada, academia, bem como uma visão sociointeracionista, considerando que as questões de ensino/aprendizagem ocorrem de forma espiralada e que necessitam de tempo para que esses conhecimentos se cristalizem de uma maneira prática, consciente e eficaz.

De acordo com Franco (2005), a pesquisa-ação tem sido utilizada nas últimas décadas de diferentes modos e a partir de diferentes intencionalidades passando assim a esculpir um mosaico de abordagem teórico-metodológicas que leva a uma investigação e a uma reflexão epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como práxis investigativa.

De acordo com a autora, parece unânime considerar que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto pós-guerra, considerando uma pesquisa de campo, experimental. Nas palavras de Franco (2005), as atividades de Lewin foram desenvolvidas quando trabalhava junto ao governo americano. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares como também a mudança de atitudes americanas frente a grupos étnicos minoritários. Para Lewins, a pesquisa-ação pautava-se em valores como: *a construção de relações democráticas, participação dos sujeitos, reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias, tolerância a opiniões divergentes e a consideração de que pessoas mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais*. Deste modo, sua forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional.

Franco (2005) sugere que essa forma de trabalhar pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas na década de 1950 e modifica-se, sumariamente, a partir da década de 1980 quando absorve pressupostos e perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos teóricos críticos de Habermas e assume, a partir de então, a finalidade de melhoria na prática educativa.

Com o enfoque educativo, ao optar por trabalhar com pesquisa-ação, tem-se que ter a convicção de que pesquisa e ação caminham juntas quando se pretende uma transformação na *práxis* educativa. Assim, a direção, o sentido e a intencionalidade são os eixos que caracterizam a abordagem da pesquisa-ação e podem levar a diversas possibilidades de respostas sobre essa prática educativa.

A autora supracitada tem observado, em recentes trabalhos de pesquisa-ação, no Brasil, três conceituações diferentes:

a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;

c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de

sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica. (Franco, 2005: 485)

Entretanto, de acordo com a autora, qualquer que seja a vertente escolhida pelo pesquisador para observar o objeto da pesquisa, deve-se considerar sempre os sujeitos que agem/interagem durante esse processo, pois essa perspectiva busca levar em consideração os sujeitos, a sua “voz” que fará parte da tessitura da investigação. Deste modo, considero pertinente o conceito que sugere que a pesquisa-ação busca uma transformação da realidade, que é uma proposta investigativa cíclica que, se não se encontra totalizada em si, sendo possíveis novos resgates a fim de aprimorar, de sugerir e de buscar novas transformações.

Deste modo, ao ressaltar os critérios delineados acima, propus uma investigação cíclica, que observava, a partir de uma RI dos discentes/colaboradores, onde residiam as maiores dificuldades sobre o gênero. Após essa primeira análise, percebi que a minha SD deveria contemplar alguns critérios de níveis de produção, ou seja, a quem a resenha acadêmica se destina, qual finalidade, qual o veículo comunicativo, qual a posição do discente como autor do texto, como ela se estrutura frente aos outros gêneros semelhantes (resumo, artigo de opinião), qual o vocabulário adequado e apropriado para a resenha acadêmica.

Para responder a estes questionamentos, além de empregar o método de pesquisa-ação, utilizo a teoria de Vygotsky (1934-2005) sobre seus estudos com ZPD, ou seja, uma pessoa pode em cooperação e com os meios adequados, passar de algo que já conhece para algo novo, assim o indivíduo pode ir além, fazer mais do que faria sozinho. Para o autor, o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, como um guia que deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente, para as funções que estão em amadurecimento. Por tudo isso, acredito que as proposições de Vygotsky (1934-2005) compõem também os critérios de pesquisa-ação já que o intuito de ambas é buscar a transformação do indivíduo, o amadurecimento do conhecimento e a aprendizagem que é ininterrupta.

Por fim, não é meu propósito aprofundar sobre o tema pesquisa-ação, justifico a minha escolha por ponderar que esse método pode ser realizado através da estreita relação entre pesquisador e participantes numa perspectiva cooperativa ou participativa, numa busca de uma ação para resolução de “problemas” detectados e, por isso, utilizo as palavras de Franco *apud* Rojo (1997) que delineia que o exercício da pesquisa-ação como investigação formativo-emancipatória requer um agir comunicativo e essa ação não pretende garantir a eficiência a qualquer custo, não é individualista, não persegue o êxito, mas, ao contrário, é

uma ação “dialógica, vitalista, que emerge do mundo vivido” e está pronta para negociar, renegociar e validar o que é necessário.

2.2 - Contextualização da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos universitários do primeiro período de curso de História Matutino, em uma Universidade Pública Federal de Rio Branco/AC. A sequência didática do gênero resenha Acadêmica, de cunho descritivo, foi aplicada na disciplina de Língua Portuguesa I, cuja ementa é Leitura e Produção de Textos (Orais e Escritos) - (anexo 2). Tal disciplina pertence a uma reformulação na grade do Curso de Letras, está em vigor desde o primeiro semestre de 2006 e privilegia o uso de textos em situações comunicativas mais específicas. Por isso, é oferecida no primeiro semestre de cada curso da Universidade para os recém-ingressos como forma de interagirem com textos dos mais diversificados gêneros, e do mesmo modo ensiná-los que estes gêneros são utilizados nos mais diferenciados contextos e que dependendo da situação comunicativa adquirem formas e propósitos bem definidos. Além disso, existe o interesse dos próprios educandos de identificarem quais os gêneros textuais são mais institucionalizados, formalizados e em que contextos devem ser utilizados.

Diante desta proposta, a Universidade busca uma forma de minimizar as dificuldades de linguagem que o educando apresenta quando ingressa no nível superior e essa disciplina tem como fundamento propor aos discentes textos que os levem a superar esses problemas. Ao mesmo tempo, busca colocar o aluno em contato com gêneros orais/escritos que circulam nas mais diferentes áreas do conhecimento e, neste caso específico, no curso de História. A disciplina de Língua Portuguesa I, oferecida no primeiro semestre letivo, é o espaço para que os alunos desenvolvam questionamentos em relação às práticas de linguagem que são largamente solicitadas em diferentes meios de comunicação, seja oral ou escrito e que busquem, através dos processos de ensino/aprendizagem dirimir problemas relacionados à leitura e a escrita que vem ocorrendo desde o início de sua formação educacional.

Os alunos do curso de História Matutino são, em sua maioria, provenientes de escolas públicas. Muitos deles já concluíram o Ensino Médio há pelo menos 03 (três) anos e tentaram o vestibular sem muitas perspectivas de que seriam aprovados. Outros, para que possam estudar, negociaram o horário de trabalho para o turno vespertino e também, costumam cumprir a carga horária trabalhando aos finais de semana, em forma de plantão. Dito isso, posso afirmar que quase todos os alunos matriculados no primeiro período de História

Matutino são trabalhadores e atuam nas mais diferentes áreas profissionais. Também vale comentar que após a conclusão do curso pretendem atuar como professores de História, como complemento da profissão que já têm. A faixa etária desses alunos é bastante heterogênea, pois há alunos de 17 anos, idade convencional para entrar no ensino superior até alunos de cerca de 40 anos que voltaram a estudar pelos mais diferentes motivos, entretanto, o principal fator atribuído é a exigência de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Ainda vale a pena mencionar, que muitos deles optaram pelo curso de História não por afinidade com o curso, mas por acreditarem que seria o curso mais fácil de passar no vestibular, até por ser diurno.

A classe tinha mais de 50 alunos e grande parte deles apresentava problemas provenientes de leitura e produção de textos em língua portuguesa, principalmente, na escrita, problemas de coerência, coesão, organização das idéias e ortografia. Todavia, desde o início das aulas, quando ainda não abordava a pesquisa, a vontade de aprender era visível. Esses alunos perguntavam, instigavam, provocavam o conhecimento, ansiavam pela aprendizagem e, mesmo com uma sala de aula cheia, o interesse pelo “novo” era admirável. Essa busca pelo conhecimento deve ter diversas causas, desde o sentimento da primeira vitória, ao passar no vestibular, bem como da necessidade de se aperfeiçoar em uma área profissional. Com relação à disciplina ministrada, nas palavras dos próprios alunos, existe a necessidade de assimilar o uso da linguagem de forma adequada, de conseguir aprender de forma correta o modo padrão da língua, pois, para os mesmos, é quase unânime que o uso correto do código linguístico colabora sobremaneira para uma possível colocação no mercado de trabalho. Assim, o intuito desse trabalho é desmistificar esse conceito que se encontra arraigado nos estudantes, pois a questão de domínio linguístico depende do gênero em foco, do contexto e da esfera social em que se encontram.

2.2.1 - A Sequência Didática da Resenha Acadêmica

Delineio, nesta seção, que para aplicar a sequência didática da resenha acadêmica, foi necessário, antes de tudo, cumprir com as determinações que vem na ementa do curso que esboçava a necessidade de se trabalhar com leitura e produção de textos (orais e escritos) nos diferentes gêneros textuais. Por isso, ao elaborar a sequência didática tinha que ter em mente que não podia fazê-la de modo bastante detalhado, como é o adequado e como orienta o grupo de Genebra, porque não daria conta de ministrar os demais conteúdos elencados pela ementa. Deste modo, o planejamento segue mais ou menos um roteiro, ou seja, em um primeiro

encontro apresentamos o conteúdo e iniciamos o seu desenvolvimento; depois, em outro encontro o desenvolve e conclui. É claro que esse roteiro não é fixo, pois determinados conteúdos podem e devem ser desenvolvidos em mais de dois ou três encontros, mesmo considerando que cada encontro equivale a 100 minutos, dois tempos de aula.

Deste modo, foi necessário adaptar a sequência didática, proposta por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007), Dolz, Schneuwly e Colaboradores (1996-2004) para o trabalho com resenhas acadêmicas (descritivas) para que eu pudesse aplicá-la no meu contexto de sala de aula, ou seja, para discentes de História. Nesse sentido, priorizei aspectos sobre resenhas levantados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007) em minha sequência didática, de modo que contemplasse as necessidades observadas a partir da resenha inicial proposta aos discentes. Os aspectos vislumbrados e priorizados foram os seguintes: plano global mínimo da resenha acadêmica, mecanismos de conexão (incluídos aí critérios de coerência e coesão) e inserção de vozes por verbos de dizer. Apesar de priorizar esses aspectos, que se mostraram problemáticos na resenha inicial dos alunos; outros, como diferenciar a resenha de outros gêneros que podem aparecer no intertexto, além de diferenciar a resenha descritiva da resenha crítica, também foram abordados na sequência.

Esses aspectos percorridos acima estão pautados na teoria de autores como Dolz, Schneuwly (1996-2004). Utilizo a proposta do grupo no sentido de que toda comunicação oral ou escrita deve ser ensinado de modo sistemático e, por isso, o grupo sugere a utilização de SD's como instrumento para esse trabalho. A SD consiste em módulos de ensino, organizados sistematicamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Para os autores, a SD, como instrumento de trabalho, busca o confronto com práticas de linguagem institucionalmente construídas, os gêneros textuais, e oferece a possibilidade de reconstrução e de uma (re)apropriação do gênero estudado.

É com essa visão de (des)construção que analiso o gênero resenha acadêmica desenvolvido pelos alunos de história, e mesmo ciente de que esse gênero textual é divulgado em outras situações comunicativas e, por isso, cada contexto é único e possui estilos diferenciados, ao voltá-lo para a academia a intenção é que depois de (re)aprendido os pressupostos que compõem esse gênero eles possam reconhecê-lo nos diferenciados contextos sociais.

Também sublinho os pressupostos de Vygotsky (1930-1998), na questão da ZPD e que chama a atenção no intuito de observar que *“o desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”* (Vygotsky, 1930:70). Dessa maneira, pressupõe-se que a aprendizagem dos

conhecimentos científicos se apresenta sob a forma de um espiral em que a aprendizagem é um vai-e-vem que leva ao desenvolvimento e, ao analisar o gênero resenha acadêmica, percebe-se que esse processo espiralado pode contribuir, de modo significativo, para que os discentes se apropriem dos conhecimentos científicos.

Com a noção de gêneros textuais, Marcuschi (2008) propõe que o estudo com gêneros atualmente tem caráter multidisciplinar e engloba análise do texto, do discurso, descrição da língua e a visão da sociedade. Nesse sentido, ao utilizarmos os gêneros estamos interagindo com eles nos mais diversos e diferentes contextos e formas sociais. Desta forma, os gêneros devem ser utilizados no contexto de sala de aula, desde que se conheça a funcionalidade desses gêneros nas diferentes situações comunicativas em que pode se encontrar. Vamos perceber o gênero em estudo, a resenha, pode ser encontrado nos meios de comunicação televisivo, impresso, digital e acadêmico, só para citar alguns. O meu enfoque é o acadêmico e, por isso, tem clientela específica, professores e alunos, estrutura linguística mais formalizada, contexto definido, resenhas voltadas para a área de história, e local de produção específico, a academia.

Deste modo, definidas as teorias, o texto escolhido para que os alunos elaborassem uma resenha inicial foi extraído do livro *Que é História*, do historiador Edward Carr, cujo capítulo **O historiador e seus fatos** (anexo 3) foi debatido na disciplina de Estudos em História I (anexo 4). Este texto foi escolhido por considerar que os alunos já o conheciam e tinham estudado em sala de aula, considerando assim, que os discentes tinham familiaridade com o texto. Como educadora, foi um desafio, pois tive que fazer leituras e procurar compreender qual a mensagem do texto para ter ciência e poder comentar em sala com os educandos e, neste ponto, foi bastante significativo para mim.

Vejamos agora como se desenvolveu minha sequência didática.

Essa sequência didática (anexo 5) teve um programa inicial para ser desenvolvido em 14 horas aula considerando que cada encontro tem 100 minutos de aula, ou seja, dois tempos. Deste modo, a distribuição ficou da seguinte maneira: 01 encontro para elaboração da resenha inicial e 01 encontro para a apresentação aos alunos de como seria desenvolvido o trabalho depois da resenha inicial, isto é, a partir dos dados levantados pela resenha inicial a sequência didática do gênero resenha acadêmica seria distribuída para cada aluno para que desenvolvêssemos o conteúdo.

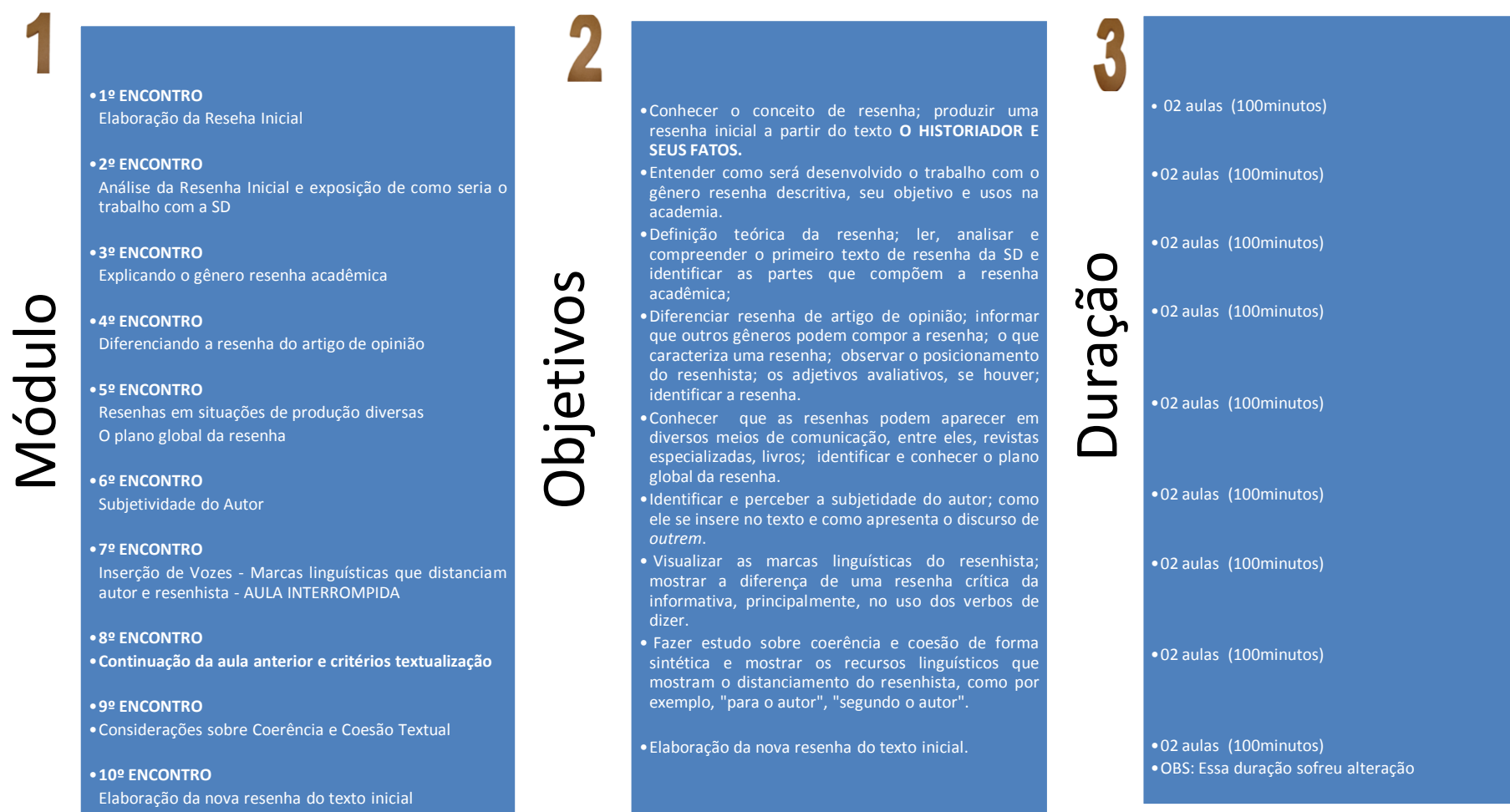
Depois de traçados esses aspectos iniciais e definido com os discentes a forma como seriam avaliados, os encontros ficaram da seguinte forma:

ENCONTROS	DURAÇÃO	DADOS	TÓPICO TRABALHADO
3º	2 AULAS	Levantamento sobre o gênero em estudo	Foi solicitado aos alunos que lessem as anotações observadas na resenha inicial e depois fizemos uma exposição em grupo (livre). Após uma definição sobre o gênero resenha os alunos leram o primeiro texto SD, Cartas do Brasil: vozes jesuítas, sussurros indígenas. Após a leitura da resenha, pedi aos alunos que anotassem o que observaram do texto, o que compreenderam e se o texto se assemelha com algum outro gênero.
4º	2 AULAS	Diferenciando o gênero resenha e artigo de opinião	Nesse encontro, o objetivo era diferenciar os gêneros resenha e artigo de opinião. Também ponderar que apesar de serem gêneros distintos, alguns gêneros podem compor o gênero em estudo sem haver prejuízo de sentido no texto, como é o caso do resumo. Procurei, nesse encontro, que os alunos conseguissem identificar na resenha oferecida informações que auxiliassem na identificação da resenha, como por exemplo, a contextualização da obra, autor da obra e da resenha, área de concentração, veículo, entre outros.
5º	2 AULAS	Resenhas nos mais variados contextos	A proposta foi primar por textos da área de História. Os textos que compõem a SD foram extraídos e encontram-se veiculados em <i>sites</i> de internet, meio digital. Mesmo voltados para o meio digital o objetivo era perceber que esses textos podiam ser encontrados em outros meios de comunicação, como em livros e revistas especializadas. Nesta parte do programa, aprofundamos conhecimento sobre o gênero e procurei diferenciar a resenha descritiva, mostrando que neste tipo de resenha não há traços resumidores e comentários explícitos. O plano global foi trabalhado a fim de que se percebesse que o texto geralmente segue uma estrutura que o organiza como sendo de determinado gênero textual.
6º	1 AULA	Plano global da resenha	Continuação da aula anterior. Ao focar o plano global da resenha procurei ater-me nas marcas linguísticas que podem, mesmo que indiretamente, ser oferecidas pelo autor do texto. As marcas da subjetividade do autor, não prevista para esta seção, foram abordadas pelos alunos, com as seguintes indagações: Até que ponto um texto pode ser considerado imparcial? Existe texto imparcial, apenas informativo? A resenha estudada não traz as marcas da subjetividade? A resenha estudada é descritiva? Estes pontos foram discutidos neste encontro.
7º	½ AULA	A subjetividade do autor	O discurso do outro foi o ponto de partida para tratarmos das marcas da subjetividade do autor. Os textos <i>Ciladas da Diferença</i> e <i>Em defesa da História – Marxismo e Pós-Modernidade</i> , ambos resenhados por Marcelo Coelho, trazem de modo explícito os adjetivos avaliativos que representam a opinião e a “voz” do resenhista. Neste dia, interrompemos o encontro, pois os alunos foram vítimas do “trote acadêmico”.
8º	2 AULAS	A subjetividade	A fim de recuperar o tempo perdido, foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura sobre o texto em

		do autor	casa e trouxessem anotações. No debate em sala de aula, identificamos as categorias usadas pelo resenhista para expressar sua opinião pelas obras resenhadas. A forma como ele integra as duas obras e as comenta, bem como a opinião do resenhista encontra-se bem marcada no texto.
9º	2 AULAS	Considerações sobre o conceito de coerência e coesão	Para finalizar a SD trabalhamos o conceito de coerência e coesão textual por considerar que os alunos têm dificuldades de organizar as idéias quando passam para o texto escrito. O objetivo era perceber que o texto formal escrito é diferente do texto oral e que alguns critérios de gramática devem ser observados.
10º	2 AULAS	Elaboração de uma nova resenha do texto inicial	Nesse último encontro a proposta foi a elaboração de uma nova resenha do mesmo texto utilizado inicialmente, O historiador e seus fatos, priorizando os aspectos trabalhados na SD. Esse momento foi utilizado para dirimir as dúvidas que ainda existiam a respeito da resenha acadêmica tendo em vista que a resenha final seria elaborada em casa obedecendo às normas da ABNT.

Quadro 2 – Programa da sequência didática aplicada aos alunos do 1º Período do curso de História

O organograma 1, na página seguinte, apresenta a SD adaptada e aplicada aos alunos do 1º período de História Matutino, no primeiro semestre de 2008.



Organograma 1: Sequência didática da resenha acadêmica adaptada e aplicada aos alunos do 1º Período de História Matutino.

2.3 - Seleção de Dados

Considere os textos produzidos pelos alunos (resenha inicial e final) como dados para esta pesquisa a fim de identificar quais são as concepções que os educandos possuem do gênero textual resenha no ato da produção textual. Para efetuar essa análise, primeiramente, encaminhei os documentos solicitados para o comitê de ética da instituição pesquisada, bem como os termos de consentimento assinados pelo Coordenador do Curso de História Matutino e pela orientadora da Pesquisa, todos pertencentes à mesma instituição de ensino, assim como os termos de compromisso da pesquisadora.

Obtive autorização do comitê de ética apenas para reproduzir os fragmentos dos textos analisados e, por isso, não utilizo o nome da instituição e nem o nome dos alunos pesquisados. Desta forma, optei por chamar o órgão pesquisado apenas por “Instituição de Ensino Superior” e criei novas nomenclaturas para os alunos pesquisados. Os dados serão disponibilizados em cópia impressa e digital. (anexo 6)

Deste modo, a sequência didática elaborada foi aplicada em uma turma do primeiro período do curso de História Matutino em uma instituição de ensino superior federal, o que fez um total de 54 alunos. Desses, selecionei como sujeitos potenciais para análise apenas 16 resenhas, por serem alunos que participaram ativamente de todo processo da sequência didática. Assim, o *corpus* final para análise das resenhas compõem-se de:

- 10 resenhas acadêmicas descritivas iniciais e finais, selecionadas pelo critério de assiduidade, comprometimento, participação e realização das atividades sugeridas pela SD. (anexo 7)

2.4 - Procedimentos de análise

A parte de análise dos resultados da SD adaptada e aplicada aos alunos/colaboradores será dividida sob duas perspectivas: primeiro, das resenhas iniciais produzidas sem a colaboração do professor e da sequência didática aplicada, de acordo com os pressupostos teóricos de Dolz Schneuwly e Colaboradores (1996-2004) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007).

Também se considerou como procedimentos de análise as categorias utilizadas por Cervera (2008) por considerar que a autora elaborou um trabalho voltado para resenhas críticas e, devido a isso, colabora significativamente para o *corpus* dessa análise quando propõe que devemos fazer o esforço para identificar, descrever e classificar os gêneros solicitados pela academia, uma vez que cada ação de linguagem, utilizadas em contextos específicos, propicia o desenvolvimento de capacidades de linguagens requeridas, além de figurar como uma possibilidade produtiva para o ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos.

2.4.1 - Análise das resenhas produzidas

A análise da produção dos educandos tomou, de modo comparativo, as resenhas iniciais e finais produzidas, considerando as seguintes perguntas:

Perguntas de Pesquisa

De que forma os alunos desenvolvem o plano global mínimo que compõem a resenha acadêmica?

De que modo inserem o *discurso de outrem* nas suas resenhas e como utilizam os verbos de dizer?

Como desenvolvem a Resenha Final observando os critérios de textualização e da estrutura da língua?

Tabela 1 – Indagações sobre o *corpus* da pesquisa.

Para responder a estas perguntas, considere os seguintes procedimentos:

- ❖ *Operações de gerenciamento da infra-estrutura que compõe a resenha, verificando o plano global mínimo trabalhado na SD (descrição, autor, resumo, marcas linguísticas);*

Para este critério utilizo a teoria proposta por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007) e Andrade (2006) que sugerem que a resenha (acadêmica) se estrutura da seguinte maneira: o título, a referência bibliográfica da obra, alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada, o resumo, ou síntese do conteúdo e a avaliação crítica, não obrigatória se esta for uma resenha de cunho descritivo.

- ❖ *Os mecanismos de conexão: o uso dos organizadores textuais que conferem uma linearidade na resenha;*

Seguindo com os mesmos pressupostos teóricos e ampliando-os, considero os procedimentos textuais de coerência e coesão. Para isso, pretendo verificar, em relação à coerência o que segue: a) o conhecimento do mundo e o grau em que esse conhecimento deve ser ou é compartilhado pelos interlocutores; b) o domínio das regras que norteiam a língua - que possibilita as várias combinações dos elementos lingüísticos; e c) os próprios interlocutores, considerando a situação em que se encontram; as suas intenções comunicativas no momento da produção do texto e a função comunicativa do texto. Por coesão, considerarei os elementos frásicos (que dizem respeito à concordância verbal, nominal e regências); interfrásicas (que são os elos comunicativos que ligam os períodos por meio de anáforas, catáforas, entre outros) e, a pontuação (que confere certa regularidade e progressão textual).

- ❖ *Nível de análise dos mecanismos enunciativos que se inserem no discurso do outro e na inserção de vozes, isto é, as diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores.*

Para este propósito ao considerar que todo texto tem a intenção de informar algo a alguém, utilizo a teoria de David (2007) que salienta que todo texto revela marcas ou traços de enunciação do produtor do texto que caracteriza um modo de interação com o receptor. Esses traços, que indicam a unidade lingüística que compõem o texto são largamente utilizados através dos pronomes, dos tempos verbais, adjetivos e modalizações, enfim, da maneira como o produtor considera o objeto do seu discurso e do seu interlocutor. A autora propõe que se observe as modalizações descritas por Bronckart & Machado (2004) e utilizadas em análises por Abreu-Tardelli (2006), para identificar essas enunciações, a saber:

(Baseado em Bronckart & Machado, 2004 e Abreu-Tardelli, 2006)

VALOR DEÔNTO	Explicita os determinantes externos do agir. São os fatos enunciados que são autorizados ou não socialmente.	Exemplos: dever, ser preciso, ser necessário, ter obrigação de.
---------------------	--	---

VALOR PRAGMÁTICO	Explicita as intenções, a vontade do agente.	Exemplos: querer, tentar, buscar, procurar
VALOR PSICOLÓGICO	Explicita os recursos cognitivos do agente.	Exemplos: pensar, acreditar, considerar
VALOR EPISTÊMICO	Explicita o grau de verdade ou certeza.	Exemplos: ser verdade, poder
VALOR APRECIATIVO	Explicita a posição subjetiva do agente.	Exemplos: gostar, apreciar, ter prazer em, ter a impressão de.

Tabela 2 - Os valores de modalização

2.4.2 - Análise da sequência didática aplicada aos alunos de História Matutino

A partir dos resultados percebidos na análise dos textos dos alunos/colaboradores, voltarei a sequência didática por mim aplicada para avaliar se os resultados previstos e os resultados obtidos realmente condizem com o que foi trabalhado, de maneira espiralada, através da SD aplicada em sala de aula.

No capítulo seguinte, apresento a discussão dos resultados obtidos a partir das análises desenvolvidas.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analiso e discuto os dados levantados pela pesquisa através da SD de acordo com as categorias elencadas e apresentadas no capítulo anterior. Para tanto, utilizo o modelo apresentado por Cervera (2008) por encontrar-se em consonância com a pesquisa por mim apresentada e, apesar das categorias utilizadas diferirem por conta da diferença dos dois contextos em que o trabalho foi desenvolvido, convergimos com o propósito elencado por Dolz, Schnnewly e Colaboradores (1996-2004) quando sugerem que, de posse de um instrumento adequado, no caso a SD, tem-se uma ferramenta útil que auxilia o educador nas questões voltadas ao ensino-aprendizagem.

3.1 - Análise das Resenhas Produzidas

3.1.1 - Contexto de Produção da Pesquisa

Para desenvolver a análise do *corpus* da resenha acadêmica, utilizo os modelos utilizados por Cervera (2008) já que a aludida autora desenvolveu um trabalho de pesquisa na área de gêneros textuais, em que o foco de análise era a resenha crítica. A autora utilizou como categorias de análise o que segue:

- operações de gerenciamento da infra-estrutura e nível de análise do plano global mínimo trabalhado (descrição técnica, resumo e avaliação crítica);
- operações de posicionamento comunicativo e nível de análise dos mecanismos enunciativos no que diz respeito à inserção de vozes (uso de verbos de dizer);
- operações de escolha de itens lexicais e nível de análise dos mecanismos enunciativos (adjetivos avaliativos). (Cervera, 2008:68)

Já na pesquisa por mim desenvolvida, opero com as seguintes categorias: a) plano global mínimo que compõe a resenha acadêmica; b) de que modo *o discurso de outrem* bem como a inserção dos verbos de dizer se encontram dispostos nas resenhas descritivas/informativas desenvolvidas pelos discentes e, c) os procedimentos de textualidade, no que se refere à coerência e a coesão textual, considerando estes como elementos que conferem estabilidade ao texto. Deste modo, apesar de utilizarmos teorias semelhantes, o presente trabalho apresenta singularidades que o diferencia da pesquisa desenvolvida por Cervera (2008) por encontrar-se em contextos e situações diferenciados, ou seja, na pesquisa por mim desenvolvida em parceria com os alunos de História, busco analisar como os discentes inserem a “voz” do outro diante dos

inúmeros autores citados pelo autor do texto-fonte e quais os procedimentos utilizados para conferir ao texto um desenvolvimento lógico, coerente e coeso.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa estavam mobilizados em uma mesma situação de ação de linguagem ao produzirem a resenha inicial, ou seja, no dia 19 de junho de 2008, após alguns encontros e estudos relacionados à leitura e produção de textos orais e escritos, aulas ministradas a alunos do primeiro período do curso de História Matutino, em uma instituição de ensino público federal, demos início à nossa pesquisa com a proposta de elaborarem uma resenha inicial a partir de um breve conceito sobre o referido gênero e com um texto estudado em sala de aula na disciplina de Estudos em História I. Nesse primeiro momento, apesar dos alunos já me conhecerem um pouco, tive algumas resistências e, alguns alunos, preferiram não participar desta atividade por não se sentirem “aptos”, naquele momento, para realizar a atividade proposta.

Vale a pena explicar melhor essas resistências. Como dito anteriormente, a sala de aula tinha mais de 50 alunos e alguns desses alunos não eram do primeiro período, ou seja, alunos de outros períodos podem “pagar” a disciplina de Língua Portuguesa em outros cursos ou quando oferecido no primeiro semestre de cada ano no curso de História, como nesse caso. Alguns desses alunos criticavam o modelo ensinado e acreditavam que eu não estava “ensinando o português” como deveria. Acredito que o ensinar português que eles pensavam era ensinar regras, sem contextualizar ou aplicar textos direcionados para a realidade do aluno. Devido a isso, alguns alunos preferiram desistir da disciplina e fazê-la em outro momento. O interessante é que apesar do pouco tempo de aula, os discentes já tinham um líder de classe que colaborou e ajudou bastante no desenvolvimento da pesquisa fazendo com que as aulas seguintes transcorressem sem maiores dificuldades.

Esclarecido esse ponto, o meu objetivo ao pedir a resenha inicial era analisar quais eram as capacidades iniciais que os mesmos já possuíam a respeito do gênero resenha; depois, elaboraria um material específico para esse gênero, através de uma SD, que aplicaria e, ao final, seria solicitado um novo texto para posterior comparação e verificação de progressos ou não após o decurso das atividades propostas através da sequência didática. Desta forma, o contexto de produção pode ser sistematizado da seguinte forma:

- **Contexto Físico:** o *lugar de produção* onde se desenvolveria a pesquisa era uma sala de aula, dentro de uma Universidade Pública Federal de Rio Branco/AC; o momento da produção foi no dia 19 de junho de 2009, aproximadamente às 8h da manhã; havia cerca de 54 *emissores* (alunos/colaboradores) e uma *receptora* (professora); esses alunos/colaboradores tiveram como *suporte* folhas de papel com pauta branco e desenvolveram o *conteúdo* temático a partir do capítulo **O historiador e seus fatos**, da obra *Que é História?* de Edward Carr, cujo conteúdo havia sido trabalhado na disciplina de Estudos em História I, durante o mês de abril.
- **Contexto Social:** o *lugar social* era uma *instituição de ensino superior público federal*, o momento de *produção inicial* deu-se em um módulo de leitura e produção textual do curso de História Matutino, em 2008; os *enunciadores* eram alunos do primeiro período do curso supracitado; o *destinatário* era uma professora substituta universitária, mestranda da UFAC, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa I, no curso já mencionado; os *enunciadores* tinham como objetivo final a produção de uma resenha descritiva para a professora avaliar e era critério também da segunda avaliação do período, denominada N2.

Ao desenvolverem a resenha final, o contexto de produção se manteve, embora, houvesse, no momento da produção, alunos que preferiram esperar a aplicação da SD para elaborar o texto; entretanto, os que elaboraram a resenha inicial se mostraram durante o processo bastante envolvidos. Em relação às capacidades de ação mobilizadas pelos educandos, foi solicitado novamente aos alunos que relessem o capítulo *O historiador e seus fatos*, da obra *Que é história?*, do escritor *E. H. Carr* para que elaborassem uma segunda resenha (final) incorporando os aspectos estudados durante a aplicação da SD.

Pelos debates ocorridos em sala de aula durante o processo de aplicação da SD, os próprios alunos perceberam que havia mudanças entre o texto inicial e o final, ou seja, os estudantes apontavam diferenças como o fato de emitirem opinião, de terem elaborado resumo, das conexões linguísticas, do uso dos verbos do dizer, entre outros. Pelos debates orais percebeu-se uma notável evolução no aprendizado do gênero textual resenha acadêmica.

3.1.2 - Ponto de Partida para a Sequência Didática: O texto *O historiador e seus fatos*, de Edward H. Carr

Para apresentar o contexto de produção e o plano global do texto *O historiador e seus fatos* trabalhado como objeto da resenha acadêmica, faz-se necessário reproduzi-lo aqui e explicitar tanto o seu contexto de produção quanto o seu plano global. Entretanto, como tenho a cópia do texto e ele tem aproximadamente 10 folhas não irei mostrá-lo neste espaço por completo. O texto pode ser encontrado no anexo 3. Transcrevo a seguir apenas as quatro primeiras páginas que oferecem as marcas supracitadas.

I. O HISTORIADOR E SEUS FATOS

Que é história? Para que ninguém pense que a pergunta é sem sentido ou supérflua, farei referência neste texto a duas passagens que apareceram, respectivamente, na primeira e na segunda publicações da *Cambridge Modern History*. Citarei Acton no seu relatório de outubro de 1896 para os membros do Conselho da Cambridge University Press sobre o trabalho que ele se comprometera a dirigir:

“É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimentos que o século XIX está em vias de legar... Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levar ao conhecimento de todos o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional.

Não podemos ter nesta geração a história definitiva, mas podemos dispor da história convencional e mostrar o ponto a que chegamos entre uma e outra, agora que todas as informações estão ao nosso alcance e que cada problema tem possibilidade de solução.”¹

¹ *The Cambridge Modern History: its origin, authorship and production*, 1907, pp. 10 - 12.

Quase 60 anos mais tarde, o professor Sir George Clark, na sua introdução à segunda *Cambridge Modern History*, comentou sobre a convicção de Acton e seus colaboradores de que um dia seria possível produzir "a história definitiva", e continuou:

"Historiadores de uma geração posterior não parecem desejar qualquer perspectiva desse tipo. Eles esperam que seu trabalho seja superado muitas e muitas vezes. Eles consideram que o conhecimento do passado veio através de uma ou mais mentes humanas, foi 'processado' por elas e portanto, não pode compor-se de átomos elementares e impessoais que nada podem alterar... A pesquisa parece ser interminável, e alguns eruditos impacientes refugiam-se no ceticismo, ou pelo menos na doutrina segundo a qual, desde que todos os julgamentos históricos envolvem pessoas e pontos de vista, um é tão bom quanto o outro, e não há verdade histórica 'objetiva'."

Quando os ilustres professores se contradizem tão flagrantemente, o campo fica aberto para investigação. Espero estar suficientemente atualizado para reconhecer que qualquer coisa escrita nos anos de 1890 deve ser tolice. Mas ainda não sou bastante avançado para expressar a opinião de que qualquer coisa escrita nos anos de 1950 obrigatoriamente faça sentido. Aliás, já lhe deve ter ocorrido que esta investigação está sujeita a ultrapassar a própria natureza da história. O choque entre Acton e Sir George Clark é o reflexo da mudança de nossa visão global da sociedade no intervalo entre dois pronunciamentos. Acton fala da convicção positiva, da autoconfiança límpida, do fim da era vitoriana; Sir George Clark repercute a perplexidade e o ceticismo aturdido da geração *beat*. Quando tentemos responder à pergunta "Que é história?" nossa resposta, consciente ou inconscientemente reflete nossa própria posição no tempo, e faz parte da nossa resposta a uma pergunta mais ampla: que visão nós temos da sociedade em que vivemos? Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante.

O século XIX foi uma grande época para fatos. "O que eu quero", disse o sr. Gradgrind em *Hard Times*, "são fatos... Na vida só queremos fatos." Os historiadores do século XIX em geral concordavam com ele. Quando Ranke, por volta de 1830, num protesto legítimo contra a história moralizante, acentuou que a tarefa do historiador era "apenas mostrar como realmente se passou" (*wie es eigentlich gewesen*), este aforisma não muito profundo teve um êxito espantoso. Três gerações de historiadores alemães, ingleses e mesmo franceses marcharam para a batalha entoando as palavras mágicas "Wie es eigentlich gewesen" como um encantamento - destinado, como a maioria dos

2 *The New Cambridge Modern History*, introdução, 1957, pp. xxiv - xxv.

encantamentos, a poupá-los da obrigação cansativa de pensarem por si próprios. Os positivistas, ansiosos por sustentar sua afirmação da história como uma ciência, contribuíram com o peso de sua influência para este culto dos fatos. Primeiro verifique os fatos, diziam os positivistas, depois tire suas conclusões. Na Grã-Bretanha, esta visão da história se adequava perfeitamente à tradição empirista que era a corrente dominante na filosofia britânica de Locke a Bertrand Russell. A teoria empírica do conhecimento pressupõe uma separação completa entre sujeito e objeto. Fatos, como impressões sensoriais, impõem-se, de fora, ao observador e são independentes de sua consciência. O processo de recepção é passivo: tendo recebido os dados, ele então atua sobre eles. O *Oxford Shorter English Dictionary*, um trabalho útil mas tendencioso da escola empírica, enfatiza claramente a separação dos dois processos definindo um fato como “dados de experiência distintos das conclusões”. Isto é o que se pode chamar visão “senso comum” da história. A história consiste num corpo de fatos verificados. Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois levá-los para casa, cozinhá-los, e então servi-los da maneira que o atrair mais. Acton, cujo gosto culinário era austero, queria que fossem servidos simples. Na sua carta de instruções para os colaboradores da primeira *Cambridge Modern History*, deixou clara a exigência de que “nosso Waterloo deve ser tal, que satisfaça franceses e ingleses, alemães e holandeses da mesma maneira; que ninguém possa dizer sem examinar a lista de autores, onde o bispo de Oxford parou de escrever e onde Fairbairn ou Gasquet, Liebermann ou Harrison continuaram”. Até mesmo Sir George Clark, crítico como era às atitudes de Acton, contrapôs “o caroço dos fatos” na história à “polpa envolvente da interpretação discutível”³ – esquecendo-se talvez de que a parte polpuda da fruta é mais compensadora do que o caroço. Primeiro, acerte os fatos; só então corra o risco de mergulhar nas areias movediças da interpretação. Esta é a derradeira sabedoria da escola empírica e do senso comum da história. Lembra-me o ditado favorito do grande jornalista liberal C.P. Scott: “Os fatos são sagrados, a opinião é livre.”

Mas isto claramente não satisfaz. Não vou entrar numa discussão filosófica sobre a natureza do nosso conhecimento do passado. Vamos presumir, para os propósitos atuais, que o fato de César ter atravessado o Rubicão e o fato de existir uma mesa no meio da sala são fatos da mesma ordem ou de uma ordem comparável, que ambos estes fatos entram em nossa consciência da mesma maneira ou de maneira comparável; e que ambos têm o mesmo caráter objetivo em relação à pessoa

3 Acton, *Lectures on modern history*. 1906, p. 318.

4 Citado em *Listener*, 19 de junho de 1952, p. 992.

que os conhece. Mas mesmo nesta suposição arrojada e não muito plausível, nosso argumento logo encontra a dificuldade de que nem todos os fatos sobre o passado são fatos históricos, ou tratados como tal pelo historiador. Qual o critério que distingue fatos da história de outros fatos do passado?

Que é um fato histórico? Esta é uma questão crucial que devemos olhar mais de perto. De acordo com a visão do senso comum, há certos fatos básicos que são os mesmos para todos os historiadores e que formam, por assim dizer, a espinha dorsal da história – o fato, por exemplo, de que a Batalha de Hastings aconteceu em 1066. Mas esta maneira de ver, requer duas observações. Em primeiro lugar, não são fatos como este que interessam primordialmente ao historiador. Sem dúvida é importante saber que a grande batalha foi disputada em 1066 e não em 1065 ou 1067, e que foi disputada em Hastings e não em Eastbourne ou Brighton. O historiador não deve errar nessas coisas. Mas quando pontos deste tipo são levantados, fazem lembrar a observação de Housman de que “exatidão é um dever, não uma virtude”. Elogiar um historiador por sua exatidão é o mesmo que elogiar um arquiteto por usar a madeira mais conveniente ou o concreto adequadamente misturado. Trata-se de uma condição necessária do seu trabalho, mas não sua função essencial. É precisamente para assuntos deste tipo que é permitido basear-se no que se tem chamado de “ciências auxiliares” da história – arqueologia, epigrafia, numismática, cronologia e outras. Não é exigido do historiador ter a perícia especial que capacita o especialista a determinar a origem e o período de um fragmento de cerâmica ou mármore, a decifrar uma inscrição obscura, ou a fazer elaborados cálculos astronômicos necessários para estabelecer a data exata. Estes tão chamados fatos básicos, que são os mesmos para todos os historiadores, normalmente pertencem mais à categoria de matéria-prima do historiador do que à própria história. A segunda observação é que a necessidade de estabelecer estes fatos básicos repousa não em qualquer qualidade dos próprios fatos, mas numa decisão *a priori* do historiador. A despeito do *moto* de C. P. Scott, todo jornalista sabe hoje que a maneira mais eficaz de influenciar a opinião pública é através da seleção e disposição dos fatos apropriados. É comum dizer-se que os fatos falam por si. Naturalmente isto não é verdade. Os fatos falam apenas quando o historiador os aborda: é ele quem decide quais os fatos que vêm à tona e em que ordem ou contexto. Acho que foi um dos personagens de Pirandello quem disse que um fato é como um saco – não ficará de pé até que se ponha algo dentro. A única razão por que estamos interessados em saber que a batalha foi disputada em Hastings em 1066 é que os historiadores olham-na como um grande acontecimento histórico. É o historiador

5 M. Manilii *Astronomicon: liber primus*, 2ª. ed., 1937, p. 87.

Considere-se que, em termos de representações do contexto de produção do texto original, verificamos o seguinte:

- *Contexto Físico* – o lugar de produção inicial foram as conferências proferidas por Edward Carr, na Universidade de Cambridge, em 1961 (janeiro-março), sendo que depois foram transformadas em livro editada pela Paz e Terra. O momento da produção foi em 1961 e publicado em 1996, considerando aqui a data da publicação do livro; o emissor era Carr e os ouvintes/leitores, principalmente profissionais/estudantes da academia além de pessoas interessadas pelo tema. Esse texto – oriundo de conferências – gênero desenvolvido pelo autor da obra – tem como suporte um livro didático impresso e apresenta como conteúdo temático, a indagação sobre **O que é história?**
- *Contexto Social* – o lugar social provavelmente é a editora que tem a função de publicar e divulgar a obra através dos meios de comunicação voltados para essa área, como centros universitários, revistas especializadas, *links* de educação, livrarias, entre outros. O enunciador, um professor de política internacional da Universidade de Wales, tinha como destinatários leitores da área de ciências políticas, historiadores e afins. Pressupõe-se assim, que a obra destina-se a pessoas que tenham ou que estejam estudando para obter o nível superior e o objetivo do autor é levar o leitor a uma reflexão sobre **O que é história** e qual o seu papel na sociedade.

Em termos de plano global, esse texto organiza-se do seguinte modo:

SEÇÃO 

Capítulo 1

TÍTULO 

O Historiador e seus Fatos

O Historiador e seus Fatos

Que é história? Para que ninguém pense que a pergunta é sem sentido ou supérflua, farei referência neste texto a duas passagens que apareceram, respectivamente, na primeira e na segunda publicações da *Cambridge Modern History*. Citarei Acton no seu relatório de outubro de 1896 para os membros do Conselho da Cambridge University Press sobre o trabalho que ele se comprometera a dirigir:

§1



PLANO GLOBAL

Inicia com a pergunta Que é história?

Consequência: faz referência a duas passagens nas publicações da Cambridge...

- Comprometimento do autor em dirigir as conferências.

§2	↪	<p>“É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimentos que o século XIX está em vias de legar... Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levar ao conhecimento de todos o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional.</p>	↪	<p>Uso do discurso direto. O autor, no momento que abre a conferência fala da importância de registrar os fatos ocorridos no século XX.</p>
§3	↪	<p>Não podemos ter nesta geração a história definitiva, mas podemos dispor da história convencional e mostrar o ponto a que chegamos entre uma e outra, agora que todas as informações estão ao nosso alcance e que cada problema tem possibilidade de solução.”</p>	↪	<p>Continua a citação. O autor aborda que não existe uma história definitiva e sim uma história convencional já que cada um pode ter um ponto de vista sobre determinados fatos históricos.</p>
§4	↪	<p>Quase 60 anos mais tarde, o professor Sir George Clark, na sua introdução à segunda <i>Cambridge Modern History</i>, comentou sobre a convicção de Acton e seus colaboradores de que um dia seria possível produzir “a história definitiva”, e continuou:</p>	↪	<p>O autor faz uso das citações para informar que Sir Clarck, na introdução à segunda <i>Cambridge Modern History</i>, comentou da convicção de Acton em produzir uma história definitiva.</p>
§5	↪	<p>“Historiadores de uma geração posterior não parecem desejar qualquer perspectiva desse tipo. Eles esperam que seu trabalho seja superado muitas e muitas vezes. Eles consideram que o conhecimento do passado veio através de uma ou mais mentes humanas, foi ‘processado’ por elas e portanto, não pode compor-se de átomos elementares e impessoais que nada podem alterar... A pesquisa parece ser interminável, e alguns eruditos impacientes refugiam-se no ceticismo, ou pelo menos na doutrina segundo a qual, desde que todos os julgamentos históricos envolvem pessoas e pontos de vista, um é tão bom quanto o outro, e não há verdade histórica ‘objetiva’.</p>	↪	<p>Outra citação: “historiadores posteriores não acreditam na perspectiva de uma história definitiva, pois esperam que seus trabalhos sejam superados, pesquisados.</p>
§6	↪	<p>Quando os ilustres professores se contradizem tão flagrantemente, o campo fica aberto para investigação. Espero estar suficientemente atualizado para reconhecer que qualquer coisa escrita nos anos de 1890 deve ser tolice. Mas ainda não sou bastante avançado para expressar a opinião de que qualquer coisa escrita nos anos de 1950 obrigatoriamente faça sentido. Aliás, já lhe deve ter ocorrido que esta investigação está sujeita a ultrapassar a</p>	↪	<p>O autor espera estar suficientemente atualizado para considerar que o que foi escrito nos anos de 1890 foi tolice, bem como não se considera avançado o suficiente para crer que o que se escreveu em 1950, foi algo que se fizesse sentido. - Quando se pergunta o que é história se considera a</p>

própria natureza da história. O choque entre Acton e Sir George Clark é o reflexo da mudança de nossa visão global da sociedade no intervalo entre dois pronunciamentos. Acton fala da convicção positiva, da autoconfiança límpida, do fim da era vitoriana; Sir George Clark repercute a perplexidade e o ceticismo aturdido da geração *beat*. Quando tentemos responder à pergunta “Que é história?” nossa resposta, consciente ou inconscientemente reflete nossa própria posição no tempo, e faz parte da nossa resposta a uma pergunta mais ampla: que visão nós temos da sociedade em que vivemos? Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante.

O século XIX foi uma grande época para fatos. “O que eu quero”, disse o sr. Gradgrind em *Hard Times*, “são fatos... Na vida só queremos fatos.” Os historiadores do século XIX em geral concordavam com ele. Quando Ranke, por volta de 1830, num protesto legítimo contra a história moralizante, acentuou que a tarefa do historiador era “apenas mostrar como realmente se passou” (*wie es eigentlich gewesen*), este aforisma não muito profundo teve um êxito espantoso. Três gerações de historiadores alemães, ingleses e mesmo franceses marcharam para a batalha entoando as palavras mágicas “Wie es eigentlich gewesen” como um encantamento - destinado, como a maioria dos encantamentos, a poupá-los da obrigação cansativa de pensarem por si próprios. Os positivistas, ansiosos por sustentar sua afirmação da história como uma ciência, contribuíram com o peso de sua influência para este culto dos fatos. Primeiro verifique os fatos, diziam os positivistas, depois tire suas conclusões. Na Grã-Bretanha, esta visão da história se adequava perfeitamente à tradição empirista que era a corrente dominante na filosofia britânica de Locke a Bertrand Russel. A teoria empírica do conhecimento pressupõe uma separação completa entre sujeito e objeto. Fatos, como impressões sensoriais, impõem-se, de fora, ao observador e são independentes de sua consciência. O processo de recepção é passivo: tendo recebido os dados, ele então atua sobre eles. O *Oxford Shorter*

nossa posição em relação ao tempo, da visão da sociedade que temos.

- O autor receia que possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão vasta e muito importante.

Século XIX – época para os fatos. Sr. Gradgrind, disse: “Na vida só queremos fatos”. Quase todos os historiadores desse século concordavam Sr. Gradgrind.

- Ranke, 1830, em um protesto legítimo contra a história moralizante, entendeu que a tarefa do historiador era “apenas mostrar como realmente se passou” e três gerações seguintes usaram essa expressão com o intuito de poupá-los da obrigação de pensar por si próprios.

- Definições em relação aos positivistas e aos empiristas.

- Para explicar que a escola empírica via a história e os fatos como senso comum, compara-os como peixe na tábua do peixeiro: uns gostam que seja servido de forma simples; outros, mais sofisticado.

- O autor enfatiza que a derradeira sabedoria da escola empírica e do senso comum é que primeiro deve-se acertar os fatos; depois, deve-se correr o risco de mergulhar nas “areias movediças da interpretação”. O autor

English Dictionary, um trabalho útil mas tendencioso da escola empírica, enfatiza claramente a separação dos dois processos definindo um fato como “dados de experiência distintos das conclusões”. Isto é o que se pode chamar visão “senso comum” da história. A história consiste num corpo de fatos verificados. Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois levá-los para casa, cozinhá-los, e então servi-los da maneira que o atrair mais. Acton, cujo gosto culinário era austero, queria que fossem servidos simples. Na sua carta de instruções para os colaboradores da primeira *Cambridge Modern History*, deixou clara a exigência de que “nosso Waterloo deve ser tal, que satisfaça franceses e ingleses, alemães e holandeses da mesma maneira; que ninguém possa dizer sem examinar a lista de autores, onde o bispo de Oxford parou de escrever e onde Fairbairn ou Gasquet, Liebermann ou Harrison continuaram”. Até mesmo Sir George Clark, crítico como era às atitudes de Acton, contrapôs “o caroço dos fatos” na história à “polpa envolvente da interpretação discutível” - esquecendo-se talvez de que a parte polpuda da fruta é mais compensadora do que o caroço. Primeiro, acerte os fatos; só então corra o risco de mergulhar nas areias movediças da interpretação. Esta é a derradeira sabedoria da escola empírica e do senso comum da história. Lembra-me o ditado favorito do grande jornalista liberal C. P. Scott: “Os fatos são sagrados, a opinião é livre.”

cita, a título de comparação, o ditado do jornalista Scott, que “os fatos são sagrados, a opinião é livre”.

§8



Mas isto claramente não satisfaz. Não vou entrar numa discussão filosófica sobre a natureza do nosso conhecimento do passado. Vamos presumir, para os propósitos atuais, que o fato de César ter atravessado o Rubicão e o fato de existir uma mesa no meio da sala são fatos da mesma ordem ou de uma ordem comparável, que ambos estes fatos entram em nossa consciência da mesma maneira ou de maneira comparável; e que ambos têm o mesmo caráter objetivo em relação à pessoa que os conhece. Mas mesmo nesta suposição arrojada e não muito plausível, nosso argumento logo encontra a dificuldade de que nem todos os fatos sobre o passado são fatos



Para o autor essas proposições não o satisfaz. Nem todo fato é histórico. Desse modo, indaga-se: qual a distinção entre os fatos da história e os fatos do passado?

históricos, ou tratados como tal pelo historiador. Qual o critério que distingue fatos da história de outros fatos do passado?

§9



Que é um fato histórico? Esta é uma questão crucial que devemos olhar mais de perto. De acordo com a visão do senso comum, há certos fatos básicos que são os mesmos para todos os historiadores e que formam, por assim dizer, a espinha dorsal da história - o fato, por exemplo, de que a Batalha de Hastings aconteceu em 1066. Mas esta maneira de ver, requer duas observações. Em primeiro lugar, não são fatos como este que interessam primordialmente ao historiador. Sem dúvida é importante saber que a grande batalha foi disputada em 1066 e não em 1065 ou 1067, e que foi disputada em Hastings e não em Eastbourne ou Brighton. O historiador não deve errar nessas coisas. Mas quando pontos deste tipo são levantados, fazem lembrar a observação de Housman de que “exatidão é um dever, não uma virtude”. Elogiar um historiador por sua exatidão é o mesmo que elogiar um arquiteto por usar a madeira mais conveniente ou o concreto adequadamente misturado. Trata-se de uma condição necessária do seu trabalho, mas não sua função essencial. É precisamente para assuntos deste tipo que é permitido basear-se no que se tem chamado de “ciências auxiliares” da história - arqueologia, epigrafia, numismática, cronologia e outras. Não é exigido do historiador ter a perícia especial que capacita o especialista a determinar a origem e o período de um fragmento de cerâmica ou mármore, a decifrar uma inscrição obscura, ou a fazer elaborados cálculos astronômicos necessários para estabelecer a data exata. Estes tão chamados fatos básicos, que são os mesmos para todos os historiadores, normalmente pertencem mais à categoria de matéria-prima do historiador do que à própria história. A segunda observação é que a necessidade de estabelecer estes fatos básicos repousa não em qualquer qualidade dos próprios fatos, mas numa decisão *a priori* do historiador. A despeito do *moto* de C. P. Scott, todo jornalista sabe hoje que a maneira mais eficaz de influenciar a opinião pública é através da seleção e disposição dos fatos apropriados. É comum dizer-se que os fatos falam por



Que é um fato histórico?

- Para o senso comum há certos fatos básicos que são os mesmos para todos os historiadores e que formam, por assim dizer *a espinha dorsal da história*.
- Para o autor essa maneira de ver requer duas observações.
- Fatos básicos – faz parte de todo historiador. Por exemplo, o historiador não deve errar a cronologia de determinados fatos, mas o que aconteceu nessa data é o que realmente é significativo. Saber as datas corretas sobre determinados eventos são apenas fatos básicos.
- O historiador é um selecionador – a necessidade de estabelecer esses fatos básicos repousam, *a priori*, na decisão do historiador. Os fatos não falam por si, falam somente quando o historiador os aborda; é ele que decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto.

si. Naturalmente isto não é verdade. Os fatos falam apenas quando o historiador os aborda: é ele quem decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto. Acho que foi um dos personagens de Pirandello quem disse que um fato é como um saco - não ficará de pé até que se ponha algo dentro. A única razão por que estamos interessados em saber que a batalha foi disputada em Hastings em 1066 é que os historiadores olham-na como um grande acontecimento histórico. É o historiador quem decide por suas próprias razões que o fato de César atravessar aquele pequeno riacho, o Rubicão, é um fato da história, ao passo que a travessia do Rubicão, por milhões de outras pessoas antes ou desde então não interessa a ninguém em absoluto. O fato de você ter chegado neste edifício meia hora atrás a pé, ou de bicicleta, ou de carro, é exatamente tanto um fato do passado quanto o fato de César ter atravessado o Rubicão. Mas provavelmente será ignorado pelos historiadores. O professor Talcott Parsons uma vez designou ciência como “um sistema seletivo de orientações cognitivas para a realidade”. Talvez isto possa ser colocado de maneira ainda mais simples. Mas história é, entre outras coisas, isto. O historiador é necessariamente um selecionador. A convicção num núcleo sólido de fatos históricos que existem objetiva e independentemente da interpretação do historiador é uma falácia absurda, mas que é muito difícil de erradicar.

Obs: Texto na íntegra no anexo 3.

No texto **O historiador e seus fatos**, o autor Carr expressa sua opinião no lugar de um historiador, na função de um professor universitário, de um pesquisador bastante experiente. Isto se encontra devidamente comprovado no texto nas inúmeras passagens em que o autor cita outros autores, e os avalia, pondera e refuta alguns argumentos oferecidos por estes, mostrando a função, de acordo com o seu modo de ver, do historiador diante dos fatos.

Apesar desse trabalho não estar comprometido com as opiniões do autor da obra, tendo em vista que a proposta da pesquisa é outra, não posso deixar de mostrar que a opinião do autor influenciou sobremaneira nas resenhas dos alunos. Muitos dos discentes chegaram a fazer transcrição literal do texto do autor e, por isso, verificarei, diante desse fato, se no decorrer das aulas sobre resenha acadêmica, ocorreu ou não o desenvolvimento das

capacidades de linguagem nas operações a que me propus observar: a) operações de gerenciamento da infra-estrutura que compõe a resenha, verificando o plano global mínimo trabalhado na SD; b) os mecanismos de conexão, o uso dos organizadores textuais que conferem uma linearidade na resenha; c) o nível de análise dos mecanismos enunciativos em relação a inserção do discurso e de vozes de outrem, ou seja, como são aplicadas as diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores.

Percebe-se, por fim, que através do gênero conferência acadêmica, cujas conferências foram posteriormente transformadas em uma obra impressa, o autor procurou divulgar os seus estudos sobre o que é a história. Neste caso, considerando o gênero impresso, percebe-se que o texto traz marcas do discurso que implica em tipologias narrativas e argumentativas a fim de levar o leitor/ouvinte a uma concepção sobre o tema discutido. Ademais, o texto prima pela organização textual que englobam os princípios de textualidade, coerência e coesão, bem como os procedimentos de modalizações e conexões.

3.1.3 - Análise das Resenhas

A análise ocorrerá a partir das relações/comparações das Resenhas Iniciais (RI) e das Resenhas Finais (RF) de 10 (dez) discentes/colaboradores, nomeados por letras do alfabeto, como WA, MS, GS, individual e sucessivamente. Esses estudantes foram selecionados pelo critério de assiduidade, participação nas aulas e resolução das atividades propostas por meio da SD. Deste modo, a partir dos três níveis de análise já delineados na parte da metodologia e de posse das RI e das RF desses discentes avalio se ocorreu uma progressão positiva ou não nas questões de ensino-aprendizagem. Vejamos os três níveis de análise:

- ❖ Plano global mínimo trabalhado (descrição técnica, resumo);
- ❖ Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos do verbos de dizer);
- ❖ Procedimentos de textualização (coerência e coesão).

3.1.3.1. – ALUNO WA

3.1.3.1.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

Ao considerar os elementos do plano global mínimo, autor, obra, objeto resenhado, observa-se que o discente WA não iniciou sua RI com os procedimentos adequados, ou seja,

que os procedimentos acima delineados e sua introdução é bastante confusa. O mesmo fato ocorreu na RF, em que o discente, apesar de iniciar com o nome do autor da obra, não o fez adequadamente e, ofereceu mais uma vez, uma introdução inadequada em termos de plano global mínimo. Vale mencionar que o discente ofereceu os dados bibliográficos do autor do texto-fonte em uma folha à parte, separada da RF, como se não fizesse parte da resenha e intitulou como referências bibliográficas:

“As exigências não se modificam. As investigações é que se modificam.”

(RI-WA)

“Carr evidencia a impossibilidade de uma História plenamente objetiva. A tentativa de uma História definitiva que se baseie em fatos tão discutíveis quanto a qualquer objeto físico papável é falaciosa. Os fatos históricos tendem a ser vistos por um modo bastante especial, como eventos imutáveis dos quais se podem extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo. Os fatos históricos jamais falam por si só, e sim, são sempre interpretados.”

Referências Bibliográficas

Nascem em 1892, foi educado na Marchant Taylors Scholl de Londres, e no Trimity College de Cambridge, ingressou no Foreign Office em 1916, ocupou diversos cargos nesse ministério na Inglaterra e no exterior. Formou-se professor de política na Universidade de Wales (País de Gales), foi editor – assistente do THE TIMES entre 1953 e 1955.

Suas publicações:

- ⇒ Os exilados românticos
- ⇒ A crise dos vinte anos 11/09/1989
- ⇒ Condições de paz
- ⇒ O impacto soviético no mundo ocidental
- ⇒ A sociedade nova
- ⇒ A história da Rússia 1917
- ⇒ A União Soviética e o mundo
- ⇒ Que é História

(RF-WA)

Em relação aos resumos, em RI, o discente WA retoma os seguintes elementos do texto-fonte:

“As exigências não se modificam. As investigações é que se modificam.”



Confusa Introdução. Não tem autor, obra nem objeto a ser resenhado. Nenhum aspecto que identifique ao leitor do que se trata essas exigências e investigações.

- Uma representação do passado é uma reconstrução. A pesquisa é tida sempre como interminável. O documento por si só não é o monumento da história; Seguimos ‘rastros’ deixados por sujeitos



Visão do autor para sugerir que os historiadores devem ver a história como um

sociais.

processo de fatos que são considerados ou não importantes dependendo do ponto de vista de quem o vê; do meio social, da época, dos autores envolvidos...

O historiador tem como papel fundamental dessacralizar as memórias. Os historiadores, tem como ofício lembrar o que os outros esquecem e tornam-se mais importantes que nunca... É sua tarefa lembrar.



Papel do historiador: manter na memória o que é realmente importante.

O historiador tem além funções com relação a passado + presente através de fontes, métodos, papel, diálogos e problematizações, julgamentos, além de ter cuidados com os fetiches, com os pré-conceitos etc...”



Função do historiador – relacionar passado e presente. O historiador tem uma relação de igualdade, reciprocidade entre ele e os fatos e, no momento em que trabalha, tanto a interpretação quando a seleção e ordenação dos fatos passam por mudanças sutis e talvez parcialmente inconscientes, através da ação recíproca de uma ou da outra.

WA mantém em relação a RI um resumo bastante fragmentado, não oferecendo informações necessárias sobre a obra resenhada. Parece, de acordo com a leitura, que o resenhista não se preocupou com o leitor e não percebeu que ele estava escrevendo a alguém que poderia se interessar pela obra. Os parágrafos desconexos deixam enormes lacunas sobre do que se trata; de quem se trata e qual o objetivo do texto. Percebe-se que o aluno não voltou ao texto-fonte para selecionar melhor o seu texto e elaborar a RI. Aparentemente, não fez uma nova leitura.

Vejamos agora, como WA desenvolveu seu resumo na RF e se ele faz alguma avaliação em relação ao texto-fonte:

“Carr evidencia a impossibilidade de uma História plenamente objetiva. A tentativa de uma História definitiva que se baseie em fatos tão indiscutíveis quanto a qualquer objeto físico papável é falaciosa. Os fatos históricos tendem a ser vistos por um modo bastante especial, como eventos imutáveis dos quais se podem extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo. Os fatos históricos jamais falam por si só, e sim, são sempre interpretados.



Impossibilidade de uma história objetiva e a tentativa de criar uma história definitiva torna-a falaciosa.

Como disse Carr, os fatos dependem de uma interpretação sobre a História. Ou seja, da escolha própria que alguém pode fazer de ver tais eventos de um modo ou de outro como ele cita no



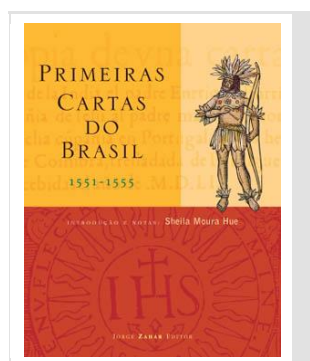
De acordo com o autor os fatos históricos dependem da interpretação de alguém, do

exemplo do peixeiro.	ponto de vista do historiador.
Um grande jornalista liberal C. P. Scott diz (os fatos são sagrados, a opinião é livre”, ou seja, mostra claramente sobre a história como realmente se passa além do mais respeitar os fatos, a verificação, sua exatidão, comopromisso como o que se propôs.	Para o autor os fatos são discutíveis. Nem tudo pode ser considerado fato histórico. Depende da observação acerca dos fatos do historiador.
Na opinião de Lytton Strachey o historiador age de maneira maliciosa, “e a ignorância é o primeiro requisito do historiador, ignorância esta que simplifica e esclarece que seleciona e omite.”.	Na opinião do autor o historiador moderno deve cultivar para si mesmo a ignorância necessária para descobrir os poucos fatos importantes e transformá-los em fatos da história.
Carr finaliza reconhecendo que ao longo do tempo gastou muitas horas nos últimos anos procurando e examinado documentos e recheando narrativas históricas como fatos devidamente anotados com as explicações do pé da página, para escapar à imputação de tratar os fatos e documentos com demasiado desdém. E Carr expõe que a História constitui-se de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, uma conversa interminável entre o presente e o passado.	O autor finaliza propondo que a relação entre o historiador e seus fatos é um processo ininterrupto entre o passado e o presente.

Na RF, apesar de ainda fragmentada, dá para perceber um pouco melhor o tema da resenha, ou seja, sobre o historiador e seus fatos. Essa observação encontra-se no primeiro parágrafo apesar de o resenhista não tê-lo feito de maneira mais consistente e adequada de acordo com o que foi estudado na sequência didática, como podemos observar na atividade da SD sobre primeira resenha trabalhada em sala de aula abaixo.

Leia esta resenha:

Cartas do Brasil: vozes jesuíticas, sussurros indígenas
por Thiago Leandro Vieira Cavalcante



Sobre o autor [\[1\]](#)

Primeiras Cartas do Brasil 1551-1555, Tradução, introdução e notas Sheila Moura Hue. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

A publicação de documentos é sempre instigante e importante para os historiadores, somente por esse motivo “*Primeiras Cartas do Brasil 1551-1555*” traduzidas e comentadas por Sheila Moura Hue já teria conquistado seu mérito, mas há ainda outras considerações a respeito dessa coletânea que a engrandecem mais ainda.

(Anexo 5 – Sequência Didática desenvolvida e aplicada aos alunos do 1º Período do Curso de História)

Este fato pode ter passado despercebido pelo resenhista WA ou podemos depreender que os conhecimentos científicos não se cristalizaram adequadamente; entretanto, apesar de alguns problemas relacionados à estrutura lingüística, problemas de coerência e coesão, este texto está mais coeso em relação a RI e mostra que o discente conseguiu desenvolver melhor a resenha final mostrando o que seja o historiador diante dos fatos históricos.

3.1.3.1.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Em relação ao discurso de outrem Volochínov (1929-2006) sugere que a enunciação citada tratada apenas como tema só pode ser caracterizada superficialmente. Para penetrar em seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso. Desse modo, a RI e a RF de WA mostram diferenças significantes em relação ao discurso de outrem, pois a primeira resenha não traz marcas explícitas do outro no texto e a RF já evidencia isso mais especificamente. Vejamos:

[...]

- Uma representação do passado é uma reconstrução. A pesquisa é tida sempre como interminável. O documento por si só não é o monumento da história; **Seguimos ‘rastros’ deixados por sujeitos sociais.**

O historiador tem como papel fundamental dessacralizar as memórias. Os historiadores, **tem como ofício lembrar o que os outros esquecem** e tornam-se mais importantes que nunca... **É sua tarefa lembrar.** [...]

(RI-WA)

“Carr evidencia a impossibilidade de uma História plenamente objetiva.

Como disse Carr, os fatos dependem de uma interpretação sobre a História. Ou seja, da escolha própria que alguém pode fazer de ver tais eventos de um modo ou de outro como **ele cita** no exemplo do peixeiro.

Um grande jornalista liberal C. P. Scott diz (os fatos são sagrados, a opinião é livre”, ou seja, mostra claramente sobre a história como realmente se passa além do mais respeitar os fatos, a verificação, sua exatidão, comopromisso como o que se propôs.

Na opinião de Lytton Strachey o historiador age de maneira maliciosa, “e a ignorância é o primeiro requisito do historiador, ignorância esta que simplifica e esclarece que seleciona e omite.”.

(RF-WA)

Na RI o texto não oferece possibilidades de percebermos de quem o resenhista está tratando, de quem é o discurso narrado. As marcas utilizadas através do imperativo nos oferece uma idéia que o autor da obra nos instiga a uma reflexão; entretanto, o resenhista não especificou em sua RI. Já, na RF, o resenhista evidencia o autor da obra logo no início do seu texto com uma afirmação sobre a história. Depois, cita o exemplo do peixeiro oferecido sobre

o autor para exemplificar que os fatos históricos dependem do ponto de vista do historiador. Adiante, expressa a opinião de outros autores sobre o que vem a ser os fatos históricos. Nesse sentido, na RF, WA usa elementos lingüísticos e verbos que se referem às operações de ação da linguagem, mostrando recuperar as ideias e o efeito do autor da obra resenhada.

3.1.3.1.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

Na RI, WA deixa inúmeras lacunas sobre o texto-fonte. O discente apresenta grandes problemas ligados à estrutura da língua e acredita estar sendo claro no momento em que escreve sua resenha. Os parágrafos estão desconexos e as informações sobre o que é história não estão claramente definidas. Na RF, apesar de apresentar problemas, o texto encontra-se mais coeso no que se refere a uma sequência lógica do texto; entretanto, problemas relacionados à coesão são evidenciados também na RF. Observemos:

“As exigências não se modificam. As investigações é que se modificam.
- Uma representação do passado é uma reconstrução. A pesquisa é tida sempre como interminável. O documento por si só não é o monumento da história; Seguimos ‘rastros’ deixados por sujeitos sociais.

(RI-WA)

Um grande jornalista liberal C. P. Scott diz (os fatos são sagrados, a opinião é livre”, ou seja, mostra claramente sobre a história como realmente **se passa além do mais respeitar os fatos**, a verificação, sua exatidão, compromisso como o que se propôs.

(RF-WA)

Na RI, WA inicia sua abordagem tratando das exigências e das investigações; que a primeira, não se modifica e a segunda se modifica. No parágrafo seguinte, ao invés de explicar o que isso significa passa para outro ponto que é a representação do passado e que a pesquisa é interminável. O texto fica fragmentado e o leitor não consegue compreender a proposta do resenhista. Na RF e vislumbrando o excerto acima, a proposta está mais fundamentada e percebe-se um problema de coesão que seria resolvido com a inserção de um verbo, de pontuação, o que não pode ser feito na RI. Nesse sentido, houve uma progressão significativa no aprendizado do aluno.

3.1.3.2 - ALUNO MS

3.1.3.2.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

O aluno MS, em relação a sua RI, mostra o plano global mínimo além de apresentar uma tese inicial do que vem a ser história. Na RF, o aluno optou por iniciar a resenha com elementos de descrição técnica, bem mais completa e fundamentada em relação ao participante WA:

“O texto é escrito por E. H. Carr que mostra uma forma de aprender a ver a história ou seja verificar documentos, fatos históricos dessacralizando as memórias e que não existe a história definitiva pois as pesquisas são intermináveis e não há verdade histórica objetiva”.

(RI-MS)

“Que é História?

Carr, Edward Hallet, do livro que é História 6ª edição paz e terra, mostra o papel do historiador nesta nova geração ensinando a ver a história de maneira dessacralizadora e que a pesquisa histórica é interminável nunca será definitiva. O autor aborda no texto com temor de parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante sobre o historiador e seus fatos, pois os fatos são verificados e extraídos, exemplificando seria como um jornalista que separa as informações obtidas, as que ele achar conveniente expõe em cena, as que não, são extraídas, e os jornalistas sabem que a maneira mais eficaz de influenciar a opinião pública e através da seleção e disposição dos fatos apropriados, ou seja, os fatos são sagrados à opinião é livre. [...]

(RF-MS)

Evidencia-se, que MS informa, apenas na RF, o título do texto-fonte e retoma partes da RI para apresentar seus argumentos sobre o papel do historiador e seus fatos. Além disso, o resenhista apresenta o autor da obra nas duas resenhas, os argumentos do autor do texto-fonte são claramente sustentados pelo aluno que toma esse contexto como algo verdadeiro, dessacralizador.

Quanto aos resumos, a RI de MS apresenta apenas dois parágrafos, a introdução e um desenvolvimento que expõe sua opinião sobre o papel do historiador diante dos fatos. Na RF, o discente demonstra que compreendeu melhor o gênero trabalhado através da SD e fundamenta suas proposições com mais lógica e teoria. Vejamos:

O texto é escrito por E. H. CARR que mostra uma forma de aprender a ver a história ou seja verificar documentos, fatos históricos dessacralizando as memórias e que não existe a história definitiva pois as pesquisas são intermináveis e não há verdade histórica objetiva”.



Sugestão do autor de como o historiador deva ver a história.

Para ser um historiador deve-se investigar, buscar meros conhecimentos desconfiar de que nem tudo que foi escrito são



(Re)toma a idéia do autor de que para ser historiador é

verdades, porque existem seleções de fatos históricos que um historiador faz e nem tudo o que se diz é uma possível verdade a história consiste num corpo de fatos verificados. o dever de um historiador é procurar focalizar todos conhecimentos ou que possam ser conhecidos e que tenha alguma importância para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs. é comum dizer-se que os fatos falam por si. naturalmente, isto não é verdade os fatos falam apenas quando o historiador os aborda e ele quem decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto ele decide com suas próprias razões.

necessário investigar, selecionar, buscar novos conhecimentos e verificar se tudo o que foi escrito é verdade.

Os fatos falam quando o historiador os aborda. É ele que decide quais os fatos devem ser estudados e evidenciados.

Como no caso de WA, o aluno MS também mantém, em sua RI, um resumo bastante fragmentado, apesar de conter muitas informações em seu segundo parágrafo, este se encontra confuso, pois a resenhista não observou que deveria ligar as informações, ou seja, informar de quem são esses argumentos discutidos pelo autor do texto. Ao ler a resenha, fica parecendo que o texto apresenta frases soltas que foram se ligando de forma desconexas e como WA, o resenhista não visualizou o seu interlocutor, aquele possível leitor que tem interesse na obra. Apesar de estar evidente que o aluno se preocupou em voltar ao texto-fonte para elaborar a RI, faltou apresentar suas proposições de forma mais adequada.

Vejamos agora, a RF desenvolvida por MS no que concerne ao resumo e se o mesmo fez avaliações em relação ao texto-fonte:

“Que é História?

Carr, Edward Hallet, do livro que é História 6ª edição paz e terra, mostra o papel do historiador nesta nova geração ensinando a ver a história de maneira dessacralizadora e que a pesquisa histórica e interminável nunca será definitiva. O autor aborda no texto com temor de parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante sobre o historiador e seus fatos, pois os fatos são verificados e extraídos, exemplificando seria como um jornalista que separa as informações obtidas, as que ele achar conveniente expõe em cena, as que não, são extraídas, e os jornalistas sabem que a maneira mais eficaz de influenciar a opinião pública e através da seleção e disposição dos fatos apropriados, ou seja, os fatos são sagrados à opinião é livre. [...]



Autor mostra o papel do historiador na geração moderna.

- O historiador deve ver a história de modo dessacralizador, pois ela não é definitiva.

- O autor acha-se presunçoso por levantar uma questão vasta e significativa.

- O autor sugere que os fatos históricos são como um jornalista que deve separar as informações obtidas e informar aquilo que considerar significativo para a opinião pública.

Ele, ao propor uma análise sobre os fatos históricos dizia que não é exigido de um historiador ter pericia especial que capacita um especialista ao determina a origem e o período de um fragmento, ou seja, saber a data exata de um fato histórico, porém o historiador não precisa ser um “detetive”, pois tem o poder de decidir quais os fatos que vem à cena e que ordem ou contexto. [...]



Para ser historiador é necessário que ele se atenha aos fatos e que perceba que esses fatos somente serão abordados quando o historiador o fizer, pois ele é quem decide quais os fatos que vem à cena e em que

contextos.	
O campo esta aberto para a investigação que e sujeita a ultrapassar a própria natureza da historia e ela consiste num corpo de fatos que estão disponíveis nos documentos, fontes, inscrições e memórias.	↔ A pesquisa está aberta para investigação e ultrapassa a própria natureza da história. A relação entre o passado e o presente se torna ininterrupta.

Na RF, apesar de apresentar muitos problemas redacionais, é perceptível que o aluno MS discute mais o que vem a ser o papel do historiador diante dos fatos históricos e ainda finaliza sugerindo que este campo está aberto para investigações. Além disso, no seu desenvolvimento sugere que para ser um historiador não é necessário ser um “detetive”, mas se deve ter a responsabilidade de estudar quais fatos devem e podem ser discutidos, bem como em que ordem e contextos são utilizados. A RF encontra-se, em termos de divulgação do texto-fonte, mais completa em relação a RI e mostra que o discente desenvolveu a RF com os conhecimentos mais definidos e vai além, pois sugere que a pesquisa continue mesmo que não avalie diretamente a obra resenhada.

3.1.3.2.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Na RI, o discente MS não apresentou as marcas do discurso citado, pelo contrário, incorporou o discurso de outrem como se fosse o seu próprio discurso e esqueceu-se de fundamentá-los na teoria, conforme a proposta do autor-fonte da obra resenhada. O contrário ocorreu na RF, em que o resenhista preocupou-se em estabelecer relação com o diálogo do autor-fonte e de outros autores que colaboraram para a fundamentação teórica do autor. Vejamos:

[...]

Para ser um historiador deve-se investigar, buscar meros conhecimentos desconfiar de que nem tudo que foi escrito são verdades. porque existem seleções de fatos históricos que um historiador faz e nem tudo o que se diz é uma possível verdade a história consiste num corpo de fatos verificados. o dever de um historiador e procurar focalizar todos conhecimentos ou que possam ser conhecidos e que tenha alguma importância para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs. é comum dizer-se que os fatos falam por si. naturalmente, isto não é verdade os fatos falam apenas quando o historiador os aborda e ele quem decide quais os fatos que vêm a cena e em que ordem ou contexto ele decide com suas próprias razões.

(RI-MS)

[...]

O autor E. H. CARR estabelece com outros autores, no caso, **o professor sir George Clark que dizia** que não há verdade histórica objetiva. **Ponho** em questão que Este conceito é verdadeiro, pois o historiador entra num processo contínuo de moldar os fatos, selecionando, dando sua própria interpretação. A história se torna um produto subjetivo na mente de um historiador que estabelece os fatos da história e domina-s através do seu processo de interpretação que tem um valor de desempenhar um papel necessário no estabelecimento de fatos da história, mais que nenhuma interpretação e completamente objetiva.

Carr **cita** sobre a hipótese de Colling Wood onde relata que o historiador necessariamente observa o período da história que lhe esta interessado com os olhos de seus próprio tempo e estuda os problemas do presente, não cairá numa visão puramente pragmática dos fatos e sustentara que o critério para uma investigação correta é a sua adequabilidade atual. [...]

(RF-MS)

Na RI, percebe-se que a resenhista parece estar comentando, supostamente, as ideias do autor sobre o papel do historiador, mas isso não está claro na redação. Ademais, o autor da obra traz, em seu discurso, falas de inúmeros outros autores a partir das quais pondera, refuta, avalia e opina sobre determinados conceitos acerca do que se convencionou ser história. Nesse sentido, fica a dúvida se o discurso que o resenhador está trazendo refere-se às propostas do autor ou dos outros autores presentes no texto. Na RF, isso fica mais claro, pois ela cita dois autores, que a seu ver, colaboram para a proposta do texto. Sir Clarck, que sugere que não existe história objetiva e Wood que relata que o historiador observa o período da história em que está interessado. Ao se referir a Sir Clarck, o resenhista redige o verbo **ponho** e deixa dúvidas se esta voz é do Sir Clarck, Carr ou dele. Por fim, o resenhista colabora para que a RF esteja mais consistente com a proposta do gênero resenha que, neste caso, é informar sobre a obra resenhada oferecendo caminhos para que o leitor chegue à sua própria conclusão sobre a obra analisada.

3.1.3.2.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

Quanto aos procedimentos de textualização, tanto a RI quanto a RF ofereceram problemas de conexão, seja entre os parágrafos, seja entre os períodos que o compõem. Além disso, problemas relacionados à pontuação, acentuação, concordância, coerência, entre outros, estão evidentes na RF do aluno MS. Tenho dúvidas em relação a não compreensão da parte da SD destinada aos princípios de coerência e coesão, da organização das ideias. Não saberia explicar se são lapsos de digitação ou se os conhecimentos adquiridos não foram suficientes

para o aprendizado do discente. Os problemas redacionais foi um foco imprescindível e que precisava ser abordado, pois as RI mostraram grandes dificuldades de articulação no momento da escrita dos alunos/colaboradores. MS é um exemplo de que o estudo feito através da SD não foi suficiente para o seu aprendizado.

Vejamos primeiramente, um breve excerto da SD sobre esse quesito:

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE COERÊNCIA

A coerência e a coesão contribuem para conferir textualidade a um conjunto de enunciados. Assim, a coerência, manifestada em grande parte no nível macrotextual, é o resultado da possibilidade de se estabelecer alguma forma de unidade ou relação entre os elementos do texto. E a coesão, manifestada no nível microtextual, se refere ao modo como os vocábulos se ligam dentro de uma seqüência.

A coerência depende de uma série de fatores, entre os quais vale ressaltar:

- o conhecimento do mundo e o grau em que esse conhecimento deve ser ou é compartilhado pelos interlocutores;
- o domínio das regras que norteiam a língua - isto vai possibilitar as várias combinações dos elementos lingüísticos;
- os próprios interlocutores, considerando a situação em que se encontram, as suas intenções de comunicação, suas crenças, a função comunicativa do texto.

Portanto, a coerência se estabelece numa situação comunicativa; ela é a responsável pelo sentido que um texto deve ter quando partilhado por esses usuários, entre os quais existe um acordo pré-estabelecido, que pressupõe limites partilhados por eles e um domínio comum da língua.

A coerência se manifesta nas diversas camadas da organização do texto. Ela tem uma dimensão semântica - caracteriza-se por uma interdependência semântica entre os elementos constituintes do texto. Tem principalmente uma dimensão pragmática - é fundamental, no estabelecimento da coerência, o nosso conhecimento de mundo, e esse conhecimento é acumulado ao longo de nossa existência, de maneira ordenada.

[...]

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE COESÃO

Koch (1997) conceitua a coesão como "o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido." Para Platão e Fiorin (1996), a coesão textual "é a ligação, a relação, a conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto." A coesão é, segundo Suárez Abreu (1990), "o encadeamento semântico que produz a textualidade; trata-se de uma maneira de recuperar, em uma sentença B, um termo presente em uma sentença A." Daí a necessidade de haver concordância entre o termo da sentença A e o termo que o retoma na sentença B. Finalmente, Marcuschi (1983) assim define os fatores de coesão: "são aqueles que dão conta da seqüenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido."

[...]

Seqüência Didática do Gênero Resenha Acadêmica, p. 28-35 – Anexo 5

Após a teorização sobre o conceito de coerência e coesão as atividades relacionadas com esse assunto foram excertos da resenha inicial dos próprios discentes para que refizessem e refletissem sobre onde se encontravam os maiores problemas. Agora, observemos a RI e RF do discente MS:

[...]

Para ser um historiador deve-se investigar, buscar **meros** conhecimentos desconfiar de que nem tudo que foi escrito são verdades. **porque** existem seleções de fatos históricos que um historiador faz e **nem tudo o que se diz é uma possível verdade a história consiste num corpo de fatos verificados**. o dever de um historiador e procurar focalizar todos **conhecimentos ou que possam ser conhecidos e que tenha alguma importância** para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs. é comum dizer-se que os fatos falam por si. **naturalmente**, isto não é verdade os fatos falam apenas quando o **historiador os aborda e ele quem decide** quais os fatos que vêm a cena e **em que ordem ou contexto ele decide com suas próprias razões**.

(RI-MS)

“Carr, Edward Hallet, do **livro que é História 6ª edição paz e terra**, mostra o papel do historiador nesta nova geração ensinando a ver **a história** de maneira dessacralizadora e que a pesquisa histórica **e interminável nunca será** definitiva.

Ele, ao propor uma análise sobre os fatos **históricos dizia** que não e exigido de um historiador ter pericia especial que capacita um **especialista ao determina a origem** e o período de um fragmento, ou seja, saber a data exata de um fato histórico, **porém** o historiador não precisa ser um “detetive”, pois tem o poder de decidir quais os fatos que vem a cena e que ordem ou contexto

[...] A história se torna um produto subjetivo na mente de um historiador que estabelece os fatos da história e domina-s através do seu processo de interpretação que tem um valor de desempenhar um papel necessário no estabelecimento de fatos da historia, **mais que nenhuma interpretação e completamente objetiva**.

Carr cita sobre a hipótese de Colling Wood onde relata que o historiador necessariamente observa o período da **história** que **lhe esta** interessado com os olhos de **seus próprio** tempo e estuda os problemas do **presente, não cairá** numa visão puramente pragmática dos fatos e sustentara que o critério para uma investigação correta é a sua adequabilidade atual. [...]

(RF-MS)

Na RI do discente MS, acredito que o resenhista queira ter dito que se deva buscar vastos conhecimentos sobre história. A pontuação foi um problema contínuo na RI, além da falta de concordância verbal e coesão textual. Na RF os problemas continuaram os mesmos e, como a resenha foi mais extensa, todos os parágrafos apresentaram algum problema linguístico. Este é um problema complexo e que necessita que o aluno faça re-leituras do seu texto a fim de perceber que alguns desses aspectos estão ligados a problemas de compreensão e produção textual que podem estar relacionados desde o ensino básico do aludido discente.

3.1.3.3 - ALUNO GS

3.1.3.3.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

A RI e a RF, do aluno GS, traz em seu bojo, em relação ao plano global mínimo, os seguintes aspectos: na RI, o discente não referenciou autor, texto, obra, objeto de estudo. Na

RF, o resenhista começa o seu texto discorrendo sobre os fatos históricos, não situando a obra, ou melhor, o resenhista apenas intitulou o texto, não referenciou a obra e o autor resenhados. Observem:

“Alguns historiadores comentaram que um dia seria possível produzir uma história definitiva, mas para outros a história é algo que vivem em constante transformações, pois esta a cada século surge novos acontecimentos, como o fogo, a escrita e atualmente a globalização, por isso que a história não pode ser algo definido, mas sim algo que vivem em constante transformação, que se desenvolve junto com a sociedade. [...]”

(RI-GS)

“O HISTORIADOR E SEUS FATOS

O texto evidencia a impossibilidade de uma história puramente objetiva. A tentativa de explicar uma história baseada apenas em fatos é falha. Os fatos históricos tendem a ser vistos pelo senso comum de modo bastante peculiar, como eventos imutáveis e consensuais dos quais se pode extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo. Os fatos históricos jamais falam por si, e sim, são sempre interpretados. [...]

(RF-GS)

Na RI não temos como perceber o autor do texto-fonte, bem como do tema tratado. O resenhista não determina quem são os historiadores que comentaram que um dia seria possível produzir uma história definitiva e quem são os outros que discordam desta tese. Na RF, apesar do título estar em evidência, o resenhista não se atentou para colocar os outros dados que colaborariam para que o leitor identificasse a obra resenhada, determinando assim, que faltou compreender melhor o plano global mínimo da resenha acadêmica anteriormente estudada na SD.

No que se refere aos resumos, a RI de GS apresenta dois parágrafos concisos, a introdução e um desenvolvimento que deixa claro a sua opinião sobre o papel do historiador diante dos fatos. Na RF, os parágrafos estão bem mais elaborados, coerentes evidenciando assim, que o discente compreendeu a proposta de assimilar o gênero estudado. Notem:

Alguns historiadores comentaram que um dia seria possível produzir uma história definitiva, mas para outros a história é algo que vivem em constante transformações, pois esta a cada século surge novos acontecimentos, como o fogo, a escrita e atualmente a globalização, por isso que a história não pode ser algo definido, mas sim algo que vivem em constante transformação, que se desenvolve junto com a sociedade.



Faltou referenciar autores. Quem são alguns que acham que a história pode ser definitiva e os outros que a consideram ininterrupta. Informação nova: Novos acontecimentos surgem como a globalização.

Para os historiadores os fatos históricos são muito importantes, pois são fatos básicos a todos os historiadores, isto quer dizer que os mesmos devem saber quais são os fatos, onde ocorreu, em que ano aconteceu, mas isso não exige do historiador saber algo da perícia especial, como saber a origem, por exemplo, de um vaso de cerâmica, pois existem especialistas para certas áreas, porém não é obrigação do historiador saber detalhes de certos objetos, etc. Então, o fato histórico é determinado pelo historiador, pois é ele quem decide quais os fatos que vêm a cena e em que ordem ou contexto estão inseridos, portanto o historiador é necessariamente um selecionador.



Fatos históricos são importantes para o historiador.

- O historiador deve saber dados que são imprescindíveis para a sua área de conhecimento, mas não é exigido que saiba algo de perícia especial, até porque há outras ciências que colaboram para descobrir determinados aspectos.

- Fato histórico é determinado pelo historiador.

Diferentemente dos outros dois discentes analisados, o discente GS, apresentou outro gênero textual em sua RI, o resumo. A sua RI está bem resumida, com os aspectos centrais do texto e, apesar de seu resumo apresentar algumas falhas no que concerne a referenciar autor, obra e objeto de análise, o resenhista resumiu o texto, principalmente, no segundo parágrafo, quando expôs a função do historiador diante dos fatos. Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2004-2007), sugerem que inúmeros textos, desde que apareçam em diferentes situações comunicativas, apresentam informações selecionadas e resumidas de um outro texto. Neste sentido, o discente GS acreditava estar elaborando uma resenha, entretanto, escreveu um resumo sobre o texto analisado.

Vejam agora, como foi desenvolvida a RF do discente/colaborador GS no que se refere ao resumo a respeito do texto-fonte:

O HISTORIADOR E SEUS FATOS

O texto evidencia a impossibilidade de uma história puramente objetiva. A tentativa de explicar uma história baseada apenas em fatos é falha. Os fatos históricos tendem a ser vistos pelo senso comum de modo bastante peculiar, como eventos imutáveis e consensuais dos quais se pode extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo. Os fatos históricos jamais falam por si, e sim, são sempre interpretados.



Evidencia de uma história puramente objetiva.

- A tentativa de explicar a história baseada em fatos é falha.

- Os fatos históricos tendem a ser analisados pelo senso comum de modo peculiar.

- Os fatos históricos jamais falam por si, são sempre interpretados.

Apesar de idéia de uma história com significância específica nos parecer inaceitável hoje em dia, ela era predominante no século XIX, sob o reforço do empirismo e sob o otimismo iluminista. Isto me parece gerar uma tendência a se associar otimismo com uma visão inocente da história, como se qualquer investigador sério e competente fosse cedo ou tarde chegar a conclusão de que o desenvolvimento da humanidade é essencialmente trágico. Tal argumento é até hoje usado, como já pude presenciar diariamente



Para ser historiador é necessário que ele se atenha aos fatos e que perceba que esses fatos somente serão abordados quando o historiador o fizer, pois ele é quem decide quais os fatos que vem à cena e em que

inúmeras vezes, ara repreender qualquer um que não aceita a idéia de um mundo em constante degeneração.		contextos.
Os discursos daquele que para mim sofrem do que chamo de Complexo de Paraíso Perdido, é recheado de chavões que constantemente apelam para a mídia como “prova” de um mundo em irremediável declínio, farto de notícias sobre crimes hediondos, corrupção e guerras, que dado a uma completamente ilusória ascensão numérica, mostraria uma inevitável desintegração de tudo o que podemos considerar bom em nossa civilização. [...]	↔	A pesquisa está aberta para investigação e ultrapassa a própria natureza da história. A relação entre o passado e o presente se torna ininterrupta.
Diante da conclusão de que os fatos históricos são tão complexos quanto escorregadios, sujeitos a imprevisíveis interpretações que sempre serão “corretas”, Carr lança a questão de qual deve ser a postura do Historiador em relação ao seu objeto de estudo. Qual seu compromisso com os fatos? A meu ver não como fugir à questão da escolha, de uma escolha benéfica. Se a visão de um mundo degenerado despertar no indivíduo o espírito de resistência e luta para promover uma melhora, isso é uma ótica benéfica, se a visão de um mundo em progresso for usada por um entusiasta para perceber que há esperança embora ainda haja muito a ser feito, isso também é uma escolha sábia. Mas, se a visão negativa da história servir para semear o desânimo, o desespero e o conformismo, assim como a visão positiva servir para o comodismo e sensação de otimismo exagerado ao estilo do Dr. Pangloss de Voltaire, essas serão escolhas lamentáveis.	↔	Indagações sobre qual a postura do historiador? - Opinião do resenhista sobre a postura do historiador. - Ótica benéfica – espírito de resistência e luta, bem como a crença de que ainda há algo a ser feito. - Ótica negativa – semear o desânimo, conformismo e desespero.
Minha postura é sobretudo de um meio termo, equilíbrio sobre o qual se constrói o progresso, e num sentido progressista, há lugar para otimismo esclarecido e esperança. Nada está perdido!	↔	Postura do resenhista: meio termo, onde há espaço para se construir o progresso, o otimismo esclarecido e a esperança.

Em sua RF, GS apresenta poucos problemas ligados a questões de textualidade. Na sua resenha fica clara a opção pelo posicionamento que o historiador deve ter em relação aos fatos históricos e qual a sua postura diante desses fatos. A escolha que deve tomar para ser um historiador de fato. A sua resenha assume um posicionamento crítico. O discente foi além da proposta inicial da SD que é a descrição do gênero resenha acadêmica. Ao optar pelo gênero resenha informativa/descritiva o julgamento escolhido foi por considerar que os discentes ainda não possuíam, naquele momento, literatura suficiente para debater o texto, tomar um posicionamento. Entretanto, no caso do discente GS, apesar de não estar claro em algumas passagens qual é a voz do autor e qual a do resenhador; este insere novo autor em seu texto como referência para explicar a posição dele e a que os leitores devem tomar.

3.1.3.3.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Em sua RI, GS não faz menção aos autores que foram utilizados pelo autor do texto-fonte em sua resenha. O discente fez apenas uma referência a eles através do uso do pronome indefinido alguns e outros, não deixando claro de quem são essas propostas acerca da história. Quanto a RF, o texto apresenta o mesmo problema da RI, ou seja, o resenhista não situou o autor da obra e nem os autores que fundamentam a sua teoria. Percebam:

Alguns historiadores comentaram que um dia seria possível produzir uma história definitiva, **mas para outros** a história é algo que vivem em constante transformações, pois esta a cada século surge novos acontecimentos, como o fogo, a escrita e atualmente a globalização, por isso que a história não pode ser algo definido, mas sim algo que vivem em constante transformação, que se desenvolve junto com a sociedade.

Para os historiadores os fatos históricos são muito importantes, pois são fatos básicos a todos os historiadores, isto quer dizer que os mesmos devem saber quais são os fatos, onde ocorreu, em que ano aconteceu, mas isso não exige do historiador saber algo da perícia especial, como saber a origem, por exemplo, de um vaso de cerâmica, pois existem especialistas para certas áreas, porém não é obrigação do historiador saber detalhes de certos objetos, etc.

(RI-GS)

O HISTORIADOR E SEUS FATOS

O texto evidencia a impossibilidade de uma história puramente objetiva. A tentativa de explicar uma história baseada apenas em fatos é falha. Os fatos históricos tendem a ser vistos pelo senso comum de modo bastante peculiar, como eventos imutáveis e consensuais dos quais se pode extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é **claramente absurdo**. Os fatos históricos jamais falam por si, e sim, são sempre interpretados.

[...] **Isto me parece gerar** uma tendência a se associar otimismo com uma visão inocente da história, como se qualquer investigador sério e competente fosse cedo ou tarde chegar a conclusão de que o desenvolvimento da humanidade é essencialmente trágico. Tal argumento é até hoje usado, **como já pude presenciar diariamente inúmeras vezes, para repreender qualquer um que não aceita a idéia de um mundo em constante degeneração.**

Os discursos daquele que para mim sofrem do que chamo de Complexo de Paraíso Perdido, é recheado de chavões que constantemente apelam para a mídia como “prova” de um mundo em irremediável declínio, farto de notícias sobre crimes hediondos, corrupção e guerras, que dado a uma completamente ilusória ascensão numérica, mostraria uma inevitável desintegração de tudo o que podemos considerar bom em nossa civilização. [...]

[...] **A meu ver não como fugir à questão da escolha, de uma escolha benéfica.** [...]

Minha postura é sobretudo de um meio termo, equilíbrio sobre o qual se constrói o progresso, e num sentido progressista, há lugar para otimismo esclarecido e esperança. Nada está perdido!

(RF-GS)

Tanto a RI quanto a RF do discente GS não identifica as vozes presentes no texto resenhado. Para um leitor que não conhece a obra de Carr, *Que é História?* fica a dúvida sobre de quem é o discurso utilizado pelo resenhista se dele, do autor do texto-fonte ou dos autores

por ele utilizados. Até nos momentos em que parece que é a voz do resenhista quando ele se identifica tem-se a dúvida se realmente é ele quem sugere ou o autor do texto-fonte, como no excerto *como já pude presenciar diariamente inúmeras vezes, para repreender qualquer um que não aceita a idéia de um mundo em constante degeneração*.

Na proposta oferecida pela SD, selecionaram-se textos que mostrassem que existem diferenças entre a resenha crítica e uma resenha informativa. Para se ter uma resenha crítica alguns critérios são observáveis como os elementos avaliativos que o resenhista faz sobre a obra analisada, o uso de expressões que atenuam as opiniões, os tempos verbais utilizados, entre outros. Observemos como foram as propostas de atividades utilizadas na SD sobre resenha crítica. Os textos-bases (anexo 5) estudados foram: **Ciladas da Diferença**, de *Antônio Flávio Pierucci* e **Em defesa da história - Marxismo e Pós-modernismo**, Org. de *Ellen Meiksins Wood* e *John Bellamy Foster*, tradução de Rui Jungmann e Jorge Zahar, do resenhista *Marcelo Coelho* que os intitulou como **Elogio da Igualdade**:

8. Procure, nos parágrafos indicados abaixo, os comentários sobre as obras resenhadas feitas pelo resenhista. Siga o exemplo sublinhando as expressões que parecem conter mais comentários sobre as obras.

Parágrafo	Comentário
4º	É um grande alívio, nesse quadro de relativismo exacerbado, ler livros como "Ciladas da Diferença" ou "Em Defesa da História".
6º	
7º	
8º	

9. Esses comentários parecem expressar a opinião do resenhista de maneira

- () direta/explicita, usando expressões como “eu acho que”, “eu penso que”, etc.
 () indireta/implícita, sem uso dessas expressões ou verbos.

10. Quais as categorias gramaticais que foram usadas na resenha acima para expressar a opinião do resenhista?

- () verbos () adjetivos () substantivos () advérbios () artigos
 () pronomes () preposições

11. Por que o autor opta por essa maneira de mencionar seus comentários sobre a obra resenhada?

12. Analisando as resenhas: **A moderna tradição brasileira; Ciladas da diferença e Em defesa da História - Marxismo e Pós-Modernismo** quais as diferenças que você identifica entre elas? Quais você classificaria como resenha crítica e descritiva?

Deste modo, percebe-se que mesmo no momento em que foi explorado sobre a diferença entre uma resenha descritiva/informativa e uma resenha crítica na SD, o discente GS parece não ter compreendido a proposta das atividades e a sua RF apresenta os mesmos problemas da RI, verificando, nesse caso, que seria necessário retomar esse aspecto da resenha a fim de que o aluno de fato se aproprie do conhecimento.

Além disso, ao se observar a RF do discente GS os comentários do resenhista foram utilizados de maneira explícita quando ele informa que os discursos daqueles que para ele sofrem do que chama de complexo de paraíso perdido é recheado de chavões ou quando ele informa que sua postura como historiador encontra-se em um meio termo, no sentido progressista, onde se constrói e existe a esperança de que nada está perdido, demonstrando sua avaliação em relação ao texto-fonte. E, apesar de não estar explícito o autor do texto-fonte através da resenha crítica ele concorda com as opiniões do autor Carr quando sugere que a história é um processo interminável e que o historiador é um selecionador dos fatos históricos.

3.1.3.3.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

Tanto a RI quanto a RF do discente/colaborador GS não apresentam grandes problemas redacionais e/ou de textualidade. O discente em sua RI, apresentou uma quebra de coesão em seus parágrafos e, na RF o que se percebe em seu texto é que não tem introdução; o discente já começa o seu texto com o desenvolvimento. Vejamos:

Alguns historiadores comentaram que um dia seria possível produzir uma história definitiva, mas para outros a história é algo que vivem em **constante transformações, pois esta a cada século surge** novos acontecimentos, como o fogo, a escrita e atualmente a globalização... [...]

(RI-GS)

O texto evidencia a impossibilidade de uma história puramente objetiva. A tentativa de explicar uma história baseada apenas em fatos é falha. Os fatos históricos tendem a ser vistos pelo senso comum de modo bastante peculiar, como eventos imutáveis e consensuais dos quais se pode extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo. Os fatos históricos jamais falam por si, e sim, são sempre interpretados.

(RF-GS)

As autoras Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2004-2007), propõem que ao se escrever um texto é importante guiar o leitor para que o mesmo possa compreender as diferentes relações que se quer estabelecer entre as ideias e essas ideias devem estar “organizadas” através dos conectivos textuais. A resenhista faz uso desses conectivos textuais para elaborar suas resenhas (inicial e final) e o faz de maneira clara, concisa e objetiva, não apresentando grandes falhas no que se propôs informar. Caso não fosse a “falha” em não apresentar o plano global mínimo e de referenciar os autores que formaram o texto do autor posso sugerir que este discente compreendeu os critérios que norteiam a resenha acadêmica.

3.1.3.4 - *ALUNO SC*

3.1.3.4.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

O discente SC, em sua RI mostrou que, em termos de plano global mínimo, já tinha algum conhecimento sobre resenhas, pois colocou quase todos os dados iniciais solicitados que compõem uma resenha, inclusive com o nome do resenhista. Já na RF faltou esse último dado, ou seja, em termos de plano global mínimo, a RI do discente está mais finalizada do que a RF. Observem:

Resenhado por S. G. de A. C.

Texto: O que é História? Paz e Terra, 6ª Edição. E. H. Carr

“O texto escrito por Carr, no livro Que é História? 6ª edição, trás ao leitor uma construção de idéias que elaborado pelo mesmo, dá um conhecimento e uma abordagem extensa entre o historiador e seus fatos. Enfatizando o assunto de que o historiador necessita de fatos para que seja história podemos observar quão grande é a importância destes mesmo para que se explore um acontecimento e que faça dele algo explorador, ou seja, um conhecimento elaborado para estudo.”

(RI-SC)

“O Historiador e seus fatos

O livro de E. H. Carr, Que é História?, 6ª edição, Paz e Terra, aborda um tema importante tanto para historiadores quanto para leitores comuns. Carr, traz neste capítulo do livro, uma abordagem prática do que é História, dando maior atenção a respeito de como age um historiador e de como os fatos são importantes para que haja História.”

(RF-SC)

Ao analisar a RI e a RF do discente SC, verificam-se diferenças marcantes entre os dois textos. Como dito anteriormente, a RI tem o dado do resenhista logo no início do texto e as informações sobre a obra vem em seguida. Como a resenha não diz respeito à obra completa, faltou incluir o capítulo resenhado. Na RF o capítulo a ser resenhado compõe o título da resenha e as informações sobre a obra vêm compondo o primeiro parágrafo. Na RF, faltou no início e/ou no final da resenha identificar o nome do resenhista do capítulo ora analisado. Portanto, esses dados iniciais levam a crer que o discente SC possuía algum conhecimento inicial sobre resenhas, pois soube situá-los e informar o objeto tratado logo no início do texto.

No que se refere aos resumos, a RI de SC apresenta dois parágrafos, a introdução e um desenvolvimento e expõe, em seu segundo parágrafo um adjetivo avaliativo sobre a obra resenhada. Na RF, bem mais elaborada, o discente informa qual o papel do historiador diante dos fatos na opinião do autor-fonte e exhibe os diálogos do autor com os outros autores que compõem o capítulo analisado. Na RF, SC compreende melhor o gênero trabalhado através da SD e o fundamenta coerentemente. Observem:

Resenhado por S. G. de A. C.

Texto: O que é História? Paz e Terra, 6ª Edição. E. H. Carr

“O texto escrito por Carr, no livro Que é História? 6ª edição, trás ao leitor uma construção de idéias que elaborado pelo mesmo, dá um conhecimento e uma abordagem extensa entre o historiador e seus fatos. Enfatizando o assunto de que o historiador necessita de fatos para que seja história podemos observar quão grande é a importância destes mesmo para que se explore um acontecimento e que faça dele algo explorador, ou seja, um conhecimento elaborado para estudo.



A obra Que é História aborda uma construção de idéias elaboradas sobre esse tema.

- Ênfase de que o historiador necessita dos fatos para que algo seja explorado.

É de suma importância lembrar que o assunto que o texto mais aborda, é o de que um historiador não existe sem os fatos, não há como existir história sem acontecimentos. A crítica existente no texto, onde o professor Sir George Clarck critica Acton e seus colaboradores, que tem uma idéia de uma história definitiva, deixa bem claro que a história sempre terá novos fatos e que nunca permanecerá intacta, pois ela é sempre um diálogo entre o passado e o presente.”



Avalia a importância de que o historiador não existe sem os fatos e que não há história sem acontecimentos.

- Contrapõe a opinião de dois autores sobre a possibilidade de uma história definitiva.

Na RI de SC, percebe-se que o resenhista fez um resumo bem sucinto do que vem a ser a obra Que é História? e, apesar de apresentar pequenos problemas de coesão textual e de concordância entre os períodos, a RI, do discente está bem elaborado, marcado coerentemente com autor e finalidade da obra bem definidos. Ademais, a autora ainda procurou o contraponto entre autores que são bastante citados pelo autor do texto-fonte, mostrando a

idéia de que a história não pode ser considerada definitiva, intacta, já que está sempre dialogando com o passado e o presente.

A RF proposta por SC no que concerne ao resumo encontra-se mais fundamentada, pois o resenhista preocupou-se em explicar de modo mais detalhado o que vem a ser o historiador diante dos fatos e, ainda faz avaliações sobre a obra analisada:

“O Historiador e seus fatos

O livro de E. H. Carr, *Que é História?*, 6ª edição, Paz e Terra, aborda um tema importante tanto para historiadores quanto para leitores comuns. Carr, traz neste capítulo do livro, uma abordagem prática do que é História, dando maior atenção a respeito de como age um historiador e de como os fatos são importantes para que haja História.



Importância do tema tratado.
- Abordagem prática do que é história e de como deve agir um historiador diante dos fatos.

Carr inicia seu texto falando de como os fatos são necessários e de que estes mesmos são de maior conteúdo, quando se quer obter uma História. Ao citar Acton no seu relatório de outubro de 1896 para os membros do conselho de Cambridge University Press, Carr diz que “não podemos ter nesta geração uma história definitiva, mas podemos dispor da história convencional e mostrar o ponto a que chegamos entre uma e outra, agora que todas as informações estão ao nosso alcance e que cada problema tem possibilidade de solução.



Fatos são necessários caso se pretenda obter uma história.
- Citação de autores: Carr cita Acton para informar que não é possível uma história definitiva, mas pode-se dispor de uma convencional para mostrar a diferença entre ambas.

Nessa pequena passagem do texto, Carr chama a atenção do leitor ao afirmar a impossibilidade de uma história definitiva, pois com o tempo novos fatos estão ao alcance de novas pesquisas e de que assim a história se modifica e ganha mais conteúdo.



História definitiva não é possível, pois a cada tempo novos fatos requerem novas pesquisas.

Carr cita a opinião do professor Sir George Clarck, na sua introdução à Segunda Cambridge Modern History, onde Clarck comenta sobre a convicção de Acton e seus colaboradores, que acreditavam que um dia seria possível produzir a “História definitiva”. Segundo Clarck, historiadores de um geração posterior não parecem desejar qualquer perspectiva desse tipo. Eles esperam que seu trabalho seja superado muitas e muitas vezes. Eles consideram que o conhecimento do passado veio através de uma ou mais mentes humanas, foi processado por elas e, portanto, não pode compor-se de átomos elementares e impessoais que nada podem alterar.



Carr cita Clarck, sobre a convicção de Acton em produzir uma história definitiva.
- Clarck vê isso negativamente para gerações de historiadores posteriores.
- Para Acton, a história existe para ser revista, revisada, reavaliada, alterada.

O fato aqui importante é o de que não há como haver uma história definitiva. Um historiador sempre estará à busca de novos fatos, estes mesmos que não podem ser resumidos e que estarão em constante movimento, a cada dia novas descobertas. Vale ressaltar esse pequeno trecho do texto, onde o autor diz que: “Quando tentemos responder à pergunta Que é História?, nossa resposta, consciente ou inconscientemente reflete nossa própria posição no tempo e faz parte da nossa resposta a uma pergunta mais ampla: que visão nós temos da sociedade em que vivemos? (E. H. Carr). Mediante essa questão, podemos entender que conforme o tempo passa, tudo muda e a história será mudada de acordo com seu período vivido.



- Retomada de que não existe história definitiva.
- Historiador em busca de novos fatos, novas descobertas.
- Pergunta de Carr sobre o que é história?
- Resenhista opina informando que, conforme o tempo passa, tudo muda e a história se transforma.

A obra de Carr, vem em um conteúdo de fácil entendimento, sendo o uso da leitura prático e de grande conhecimento que trás



Opinião do resenhista: obra de fácil entendimento e que

aos leitores jovens e adultos, de escolaridade média e superior, um ensino de qualidade, onde o próprio autor se preocupa com o interesse do público leitor.

atrai leitores jovens, adultos, de escolaridade média e superior.

Interesse do autor em se fazer compreender para o leitor.

Apesar de a RF apresentar problemas redacionais, o aluno SC dialoga constantemente com o texto-fonte nos seus parágrafos e discute de modo mais aprofundado qual o papel do historiador diante dos fatos históricos e ainda finaliza sugerindo que este campo está aberto para investigações. Observe-se que o resenhista, ao optar por oferecer uma opinião sobre o texto, o fez do ponto de vista do leitor, considerando que a própria obra em questão sugere que está aberta para investigações, para novas pesquisas. Deste modo, empreende-se pelo exposto, que o discente SC além de recuperar os tópicos do texto-fonte, a função do historiador diante dos fatos, o mesmo inclui inferências não solicitadas no resumo quando oferece uma contra resposta ao autor do texto-fonte. Além disso, o resenhista se propôs a fazer uma avaliação, tanto em sua RI quanto na RF, quando sugere que é de **grande importância** fazer estudos sobre história.

3.1.3.4.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Na RI, o discente SC, ao utilizar o discurso de outrem, relaciona-o ao autor do texto e aos autores citados pelo autor do texto-fonte:

O texto **escrito por Carr**, no livro *Que é História?* 6ª edição, trás ao leitor uma construção de idéias que elaborado pelo mesmo, dá um conhecimento e uma abordagem extensa entre o historiador e seus fatos...

[...] A crítica existente no texto, **onde o professor Sir George Clarck critica Acton e seus colaboradores**, que tem uma idéia de uma história definitiva, deixa bem claro que a história sempre terá novos fatos e que nunca permanecerá intacta, pois ela é sempre um diálogo entre o passado e o presente...

(RI-SC)

Em sua RF, o discurso de outrem está relacionado ao ponto de vista que o autor do texto-fonte tem sobre o tema e quanto aos procedimentos de inserção de vozes as marcas são evidentes em todos os parágrafos do texto:

O livro de E. H. Carr, *Que é História?*, 6ª edição, Paz e Terra, aborda um **tema importante** tanto para historiadores quanto para leitores comuns. **Carr, traz neste capítulo do livro**, uma abordagem prática do que é História...

Carr inicia seu texto falando de como os fatos são necessários e de que estes mesmos são de maior conteúdo, quando se quer obter uma História. **Ao citar Acton** no seu relatório de outubro de 1896 para os membros do conselho de Cambridge University Press, **Carr diz que** “não podemos ter nesta geração uma história definitiva, mas podemos dispor da história convencional e mostrar o ponto a que chegamos entre uma e outra...”

... **Carr chama a atenção do leitor ao afirmar** a impossibilidade de uma história definitiva...

Carr cita a opinião do professor Sir George Clarck, na sua introdução à Segunda Cambridge Modern History, onde **Clarck comenta sobre a convicção de Acton e seus colaboradores**, que acreditavam que um dia seria possível produzir a “História definitiva”.

... Mediante essa questão, **podemos entender** que conforme o tempo passa, tudo muda e a história será mudada de acordo com seu período vivido.

A obra de Carr, vem em um conteúdo de fácil entendimento, sendo o uso da leitura prático e de **grande conhecimento**...

(RF-SC)

Na RF, o resenhista procurou mostrar qual é a opinião do autor diante dos fatos analisados e mesmo quando utiliza outros autores consegue deixar evidente a marca enunciativa do autor do texto-fonte: Carr **cita** a opinião..., Carr **inicia** seu texto, Carr **traz** neste capítulo do livro, **A obra** de Carr, Carr **diz** que...

Quanto aos adjetivos avaliativos, SC responde, de acordo com o seu ponto de vista, a uma indagação e a uma resposta oferecida pelo autor do texto-fonte quando este pergunta: *Que é História?* - Mediante essa questão, **podemos entender** que conforme... No último parágrafo, quando conclui a resenha final, o discente sugere como é o conteúdo da obra de Carr e o avalia positivamente: **vem em um conteúdo de fácil entendimento**, sendo o uso da leitura prático e de **grande conhecimento**... Assim, na RF, o discente se mostra favorável as opiniões oferecidas pelo autor do texto-fonte e colabora divulgando que é uma obra para leitores interessados em história, além de também estar voltado para público de ensino médio e superior.

3.1.3.4.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

Quanto aos procedimentos de textualização, foi verificado que tanto a RI quanto a RF do discente SC não apresentaram grandes problemas textuais. Pelas resenhas apresentadas

percebeu-se que na RI o estudante soube desenvolver o resumo com certa lógica, pois conhecia, aparentemente, o gênero analisado. Já, na RF, por ter sido mais complexa, problemas relacionados à coerência e coesão foram mais perceptíveis. Vejamos:

[...] trás ao leitor uma construção de idéias que elaborado **pelo mesmo, dá um** conhecimento e uma abordagem extensa entre o historiador e seus fatos...

(RI-SC)

[...]

Carr **tras** neste capítulo do livro, uma abordagem prática do que é História, dando maior atenção a respeito de como age um historiador e de como os fatos são importantes para que se haja História.

[...] Um historiador sempre estará **à** busca de novos fatos, estes mesmos que não podem ser resumidos e que estarão em constante movimento, **a cada dia novas descobertas**. [...]

A obra de Carr, **vem** em um conteúdo de fácil entendimento, sendo o uso da leitura prática e de grande conhecimento, que **trás** aos leitores jovens e adultos, de escolaridade média e superior, **um ensino de qualidade**, onde o próprio autor **se preocupa** com **o interesse** do público leitor.

(RF-SC)

Comparativamente, apesar dos problemas ligados à coesão textual percebe-se através da análise de suas resenhas, que o discente SC conseguiu compreender e inter-relacionar melhor os critérios de textualização em sua RF. Assim, vislumbrando Cervera (2008) ao citar Schneuwly (1997:27-40) que sugere que toda *ação de linguagem* funciona como uma *interface* entre o sujeito e o meio e que responde, de algum modo, a um motivo de representação-comunicação cuja origem está sempre nas situações de comunicação que são desenvolvidas no meio social e na cooperação atribuída às práticas sociais, levando a compreensão de que toda ação de linguagem implica em diversas capacidades do sujeito: de adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e de dominar as operações psicolinguísticas e linguísticas, de acordo com estes conceitos, o discente SC apresentou grandes e positivas mudanças na compreensão do ensino/aprendizagem do gênero resenha acadêmica.

3.1.3.5 - ALUNO SA

3.1.3.5.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

SA, em sua RI mostrou que, em termos de plano global mínimo, que desconhecia o gênero resenha acadêmica e, aparentemente, fez outro gênero textual, o fichamento. Quanto a RF, apesar de o texto encontrar-se melhor fundamentado teoricamente, o resenhista não compreendeu as partes que compõem o plano global mínimo da resenha acadêmica e não referenciou autor, obra, capítulo resenhado e, também, não se identificou na resenha, em nenhuma das resenhas propostas. Observem:

O historiador e seus fatos

“O autor ressalta a importância da história no nosso século, porque não podemos ter nessa geração a história definitiva.”

(RI-SA)

“Carr inicia o Capítulo I evidenciando a impossibilidade de uma história plenamente objetiva. A tentativa de uma definitiva, que se baseie em fatos tão discutíveis quanto qualquer objeto físico palpável é falacioso. Os fatos históricos tendem a ser vistos pelo senso comum de modo bastante peculiar, como eventos imutáveis e consensuais dos quais se podem extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo...”

(RF-SA)

Ao analisar a RI e a RF do discente SA, verificam-se diferenças marcantes entre os dois textos. Como dito anteriormente, a RI tem o dado do resenhista logo no início do texto e as informações sobre a obra vem em seguida. Como a resenha não diz respeito à obra completa, faltou incluir o capítulo resenhado. Na RF o capítulo a ser resenhado compõe o título da resenha e as informações sobre a obra vêm compondo o primeiro parágrafo. Na RF, faltou no início e/ou no final da resenha identificar o nome do resenhista do capítulo ora analisado. Portanto, esses dados iniciais levam a crer que o discente SA não possuía nenhum conhecimento inicial sobre resenhas, e encontrou dificuldades para elaborá-los, conforme o próprio resenhista me relatou.

No que se refere aos resumos, a RI de SA não apresenta sequência lógica de ideias e apresenta, em seu texto, várias orações desconexas, sem ligação entre as mesmas, dificultando o entendimento do texto. A RI oferecida pelo discente mostra bem a dificuldade de elaboração do texto escrito pelo resenhista. Em relação a RF, bem mais elaborada, o discente ainda informou sua dificuldade em colocar no papel as ideias centrais oferecidas pelo autor do texto-fonte e, em muitas partes, confunde-se o diálogo, não fica evidente se é o autor quem sugere ou se é o resenhista que o faz. Observem:

O historiador e seus fatos

O autor ressalta a importância da história no nosso século, porque não podemos ter nessa geração a história definitiva.

Mostra que a natureza do conhecimento histórico tem várias representações.

Linguagens, evidências, diálogos, julgamentos...

Porque os fatos vividos não se modificam, as investigações sim.

A história consiste num corpo de fatos verificados, numa representação do passado ou seja uma reconstrução.

A pesquisa sobre história é interminável.

O documento por si só não é movimento da história, seguimos rastros.

Temos que fazer a relação passado x presente.

Importância da história nesta geração.

- Natureza do conhecimento histórico tem várias interpretações.

- Confuso

- Fatos vividos x investigação

- documento não é movimento histórico.

- relacionar passado com presente.

SA, em sua RI deixa evidente que desconhece como se estrutura uma resenha, bem como se organiza um texto escrito. A RI funciona como um amontoado de frases soltas e desconexas que deixam inúmeras lacunas a respeito do que o resenhista pretendia informar. Já na RF, verificam-se dois pontos significativos: uma mudança positiva na estrutura do texto do resenhista, apesar do resenhista não conseguir se desvincular do texto no sentido de escrever com suas palavras e a “ajuda” que o próprio discente comentou ter solicitado em seus parágrafos finais, já que a RF encontra-se quase idêntica a RF proposta por SC, com exceção dos critérios avaliativos. Vejamos:

Carr inicia o Capítulo I evidenciando a impossibilidade de uma história plenamente objetiva. A tentativa de uma definitiva, que se baseie em fatos tão discutíveis quanto qualquer objeto físico palpável é falacioso. Os fatos históricos tendem a ser vistos pelo senso comum de modo bastante peculiar, como eventos imutáveis e consensuais dos quais se podem extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo...

Capítulo I – impossibilidade de uma história plenamente objetiva.

- Fatos históricos são vistos pelo senso comum

Isso afinal destrói qualquer possibilidade de objetividade na história e pelo menos a nosso ver, aniquila sua intenção de se firmar como ciência plena. E, mais uma vez, a nosso ver a aproxima do campo da Filosofia, assim como também ocorre às Ciências Humanas tais como Antropologia, Sociologia ou Psicologia.

(Re)toma o argumento anterior de que ver os fatos pelo senso comum destrói qualquer possibilidade de objetividade na história.

Tudo isso remete ao “fato” de que a visão sobre a história depende da interpretação. Ou seja, da escolha própria que alguém pode fazer de ver tais eventos de um modo ou de outro...

(Re)toma fatos históricos, pois dependem de interpretação.

Apesar da ideia de uma história com significância específica nos parecer inaceitável hoje em dia, ela era predominante no século XIX, sob o reforço do empirismo e sob o otimismo iluminista...

Predominância no século XIX de uma história com significância específica.

Tal argumento é até hoje usado para repreender qualquer um que

Argumento ainda utilizado

não aceita a idéia de um mundo em constante degeneração. Nós próprios custamos a perceber onde estava a falácia nesse raciocínio, ...	↔	nos dias atuais.
O discurso daqueles que sofrem do que chamamos de Complexo de Paraíso Perdido, é recheado de chavões que constantemente apelam para a mídia como “prova” de um mundo em irremediável declínio, ...	↔	Obs: Parte igual a resenha do discente RC
Diante da conclusão de que os fatos históricos são tão multifacetados quanto escorregadios, sujeitos a imprevisíveis interpretações que sempre serão “corretas”, Carr lança a questão de qual deve ser a postura do historiador em relação ao seu objeto de estudo.	↔	Carr lança a questão de qual o papel do historiador diante dos fatos.
Para E. H. Carr, o historiador, antes de começar a escrever história, é o produto da história...	↔	Resposta a pergunta anterior.
A nosso ver não há como fugir à questão da escolha, de uma escolha benéfica. Se a visão de um mundo degenerado despertar no indivíduo o espírito de resistência e luta para promover uma melhora, ...	↔	Obs: Parte igual a resenha do discente RC
Mas se a visão negativa da história servir para semear o desânimo, o desespero e o conformismo, assim como a visão poositiva para servir para o comodismo e sensação de otimismo exagerado...	↔	Obs: Parte igual a resenha do discente RC – sem os comentários finais.

O discente SA no momento da elaboração do texto final estava bastante preocupado em não conseguir fazê-lo, pois mesmo com as aulas ministradas através da SD sobre o gênero resenha acadêmica, o discente não conseguiu compreendê-lo o suficiente para desenvolver, de acordo com o seu modo de ver, uma RF do mesmo texto. Ao analisar a RF verifica-se que as observações feitas pelo resenhista procedem, tendo em vista, que o aluno não conseguiu se desvincular do texto-fonte e, apesar de retomar a idéia central da obra resenhada como se observa nos quatro parágrafos iniciais do texto, caso lêssemos o capítulo I do texto-fonte pareceria uma cópia do mesmo.

3.1.3.5.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

A RI do discente SA, utiliza, no início, o discurso de outrem de modo impessoal, todavia, no final do texto se posiciona e confirma as proposições oferecidas pelo autor do texto-fonte:

O autor ressalta a importância da história no **nosso século**, porque **não podemos ter** nessa geração a história definitiva.
Temos que fazer a relação passado x presente.

(RI-SA)

Em RF, o discurso de outrem é incorporado pelo discurso do resenhista através do uso da primeira pessoa do plural. SA referenciou o autor da obra somente três vezes em toda a sua resenha: uma no parágrafo inicial e duas vezes próximo à conclusão da resenha, ficando o desenvolvimento da resenha em suspense sobre quem faz as sugestões presentes na resenha. Observem:

Carr inicia o Capítulo I evidenciando a impossibilidade de uma história plenamente objetiva...
 ...Isso afinal destrói qualquer possibilidade de objetividade na história e pelo menos **a nosso ver**, aniquila sua intenção de se firmar como ciência plena...
 ... **Nós próprios** custamos a perceber onde estava a falácia nesse raciocínio, ...
 O discurso daqueles que sofrem do que **chamamos** de Complexo de Paraíso Perdido...
Carr lança a questão de qual deve ser a postura do historiador em relação ao seu objeto de estudo...
Para E. H. Carr, o historiador, antes de começar a escrever história, é o produto da história...
A nosso ver não há como fugir à questão da escolha, de uma escolha benéfica... [...]

(RF-SA)

No texto-fonte que foi tomado como análise para a produção da RI bem como da RF, o conceito de polifonia proposto por Volochínov (1929-2006) é que não é suficiente que o texto possua diferentes vozes, é necessário que haja o diálogo incessante entre essas vozes, de forma que os pontos de vista se contradigam e busquem uma reflexão. A base da polifonia encontra-se na convivência de teorias (perspectivas) diversas que não se reduzem a um único denominador. Esse conceito é bastante utilizado pelo autor da obra, entretanto, o diálogo ininterrupto que o autor do texto-fonte propõe não é apresentado pelo discente SA em sua RF apesar de fazer parecer que ele interage com o autor da obra.

3.1.3.5.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

A RI do discente/colaborador SA não se configura como um texto em que a lógica e coerência são definidoras para que ocorra uma progressão textual. A RI tem um pouco de

semelhança com outro gênero textual, o fichamento, em que você ficha o que é importante em cada parágrafo analisado. Na RI, não temos uma resenha:

[...]

Mostra que a natureza do conhecimento histórico tem várias representações.

Linguagens, evidências, diálogos, julgamentos...

Porque os fatos vividos não se modificam, as investigações sim.

A história consiste num corpo de fatos verificados, numa representação do passado ou seja uma reconstrução.

A pesquisa sobre história é interminável. [...]

(RI-SA)

Em RF, o aluno apresentou uma melhora significativa no texto apesar do mesmo considerar que ainda falta muito para que consiga, de fato, apreender os conhecimentos adquiridos através da sequência didática da resenha acadêmica:

Carr inicia o capítulo I evidenciando a impossibilidade de uma história plenamente objetiva. **A tentativa de uma história definitiva, que se baseie em fatos tão discutíveis quanto qualquer objeto físico palpável e falacioso.**

Tal argumento é até hoje usado para repreender qualquer um que não aceita a idéia de um mundo em constante degeneração. **Nós próprios custamos a perceber onde estava a falácia** nesse raciocínio, [...]

(RF-SA)

Comparativamente a RF melhorou significativamente em relação a RI e, considerando-se que o gênero resenha ainda está em processo de internalização e, como tal, alguns problemas são detectados como a falta de coesão entre os parágrafos observados logo no início da redação, podemos sugerir que muitos dos conceitos estudados ao longo da SD foram compreendidos pelo discente. É claro que ficaram muitas dúvidas conforme o próprio aluno discorreu, mas se considerarmos a ZPD como uma zona onde o aprendizado sistematizado ocorre, e também que por meio de um instrumento de aprendizagem adequado, como a sequência didática, que colabora para que a aprendizagem realmente se efetive, este problema pode ser superado e a aprendizagem de fato cristalizada.

3.1.3.6 - ALUNO AR

3.1.3.6.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

Em termos de plano global mínimo, o discente AR mostrou que conhecia o gênero solicitado. A RI tem um dado interessante, pois o resenhista criou um novo título. Quanto a RF, faltou o título do texto e a obra resenhada:

O que é história e seus fatos

“H. Carr, o autor do livro O que é história? faz um relato acerca do que venha a ser história, bem como o historiador e seus fatos.

(RI-AR)

“O objetivo desta obra, segundo o próprio autor, Edward Hallet Carr, professor de política internacional pela universidade de Wales no País de Gales, é uma indagação, que procura uma explicação sobre o historiador e seus fatos e, por conseguinte, o que viria a ser história.”

(RF-AR)

Comparativamente, a RI e a RF do discente AR apresentam dados diferenciados entre ambas. Na RI, o resenhista inseriu no título a obra já identificando logo de início o que iria ser tratado. A RI é bem sucinta em relação aos dados informativos. Na RF, apesar de um pouco mais informativa, o resenhista não a intitulou e iniciou o parágrafo sem informar de qual obra está escrevendo. Fatos que podem ser considerados como um possível “esquecimento do resenhista”.

Quanto aos resumos, a RI e a RF de AR seguiram pela mesma abordagem, não proporcionando grandes diferenças na apresentação das ideias oferecidas pelo autor do texto-fonte. Observem:

H. Carr, o autor do livro O que é história? faz um relato acerca do que venha a ser história, bem como o historiador e seus fatos.	↔	Relato do que venha a ser história, bem como o papel do historiador e seus fatos.
--	---	---

Por ser um tema bastante complexo devido a sua oriunidade, o autor passa a relatar segundo alguns pensadores, como é o caso de Gradgrind e Ranke, o termo história.	↔	Tema complexo. Autor relata segundo visão de outros autores.
---	---	--

A história consiste segundo ele num corpo de fatos verificados. Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos ou seja, nas fontes quer sejam elas complexas ou não...	↔	História como um corpo de fatos verificados.
---	---	--

Segundo ele, o historiador deve mergulhar nas areias movediças da interpretação...	↔	Apagamento do autor.
--	---	----------------------

“O historiador sem seus fatos não tem raízes e inútil, os fatos se o historiador são mortos e sem significados”.



Citação direta do autor da obra-fonte

C. P. Scott disse: os fatos são sagrados a opinião é livre, depende do historiador querer que um fato se torne histórico ou não. Carr faz menção de quando Cezar atravessou um riacho, isso é notório em toda história, mas é bom entendermos quantos pessoas depois de Cezar cruzaram o riacho? [...]



Autor cita opinião de Scott em relação aos fatos históricos.
- Carr utiliza uma metáfora para exemplificar o que pode ser considerado fato histórico ou não.

Outro ponto que Carr destaca é a questão da exatidão histórica, é claro que ela deve existir, ou seja, que o historiador venha saber de datas ou tempos, mas o mais importante, segundo ele, é que o historiador não está só, pois existe as ciências, auxiliares...



Questão de exatidão histórica não pode ser considerada como obrigação do historiador, pois existem ciências que auxiliam nesse processo.

O autor termina sua posição dizendo que a história se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos. Um diálogo interminável entre o passado e o presente.



Posição do autor sobre o que constitui o papel do historiador diante dos fatos.

Em sua RI, AR elabora um texto evidenciando a posição do autor do texto-fonte sobre o que o mesmo considera ser o papel do historiador diante dos fatos históricos. Apesar de faltar alguns argumentos, o texto segue uma progressão textual que não deixa grandes dúvidas do tema tratado. Na RF, o texto é mais conciso nos argumentos apresentados, entretanto, o objetivo do resenhista em divulgar a obra parece surtir um efeito melhor do que a RI. Vejamos:

O objetivo desta obra, segundo o próprio autor, Edward Hallet Carr, professor de política internacional pela universidade de Wales no País de Gales, é uma indagação, que procura uma explicação sobre o historiador e seus fatos e, por conseguinte, o que viria a ser história,



Objetivo da obra segundo o autor é buscar uma explicação sobre o historiador diante dos fatos.

Para tanto, o autor se preocupa em abordar esses fatos de várias maneiras, ocupando-se sempre de um compêndio tão rico e desbravador, que é o conceito de história. Seu foco principal é a pesquisa, que segundo Carr é interminável e não há verdade histórica objetiva.



Autor se preocupa em abordar o tema sob diversas perspectivas.

Num primeiro momento de seu texto, Carr busca conscientizar e procura fazer-se legível, de que a história consiste num corpo de fatos verificados...



Primeiro momento: conscientizar que a história consiste num corpo de fatos verificados...

Em seguida, Carr abre espaço para alguns historiadores e pensadores, expressarem-se, acerca dos fatos e da história, como é o caso do Sr. Gradind em Hard Times.



Segundo momento: Autor dialoga com outros pensadores acerca dos fatos e da história...

Por fim, Carr faz uma reflexão e ao mesmo tempo responde de uma forma transparente, que o historiador e os fatos históricos são necessários um ao outro.

Primeira finalização: Autor faz uma indagação e ao mesmo a responde.

Para finalizar, Carr entrega-se ao desbravamento do conceito 'que é história' e diz, que ela se constitui, de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado.

Segunda finalização: história consiste em um elo contínuo entre passado e presente.

Apesar de a RF encontrar-se mais concisa do que a RI, o texto está melhor fundamentado em suas proposições. O resenhista recupera em seus parágrafos o objeto de análise do autor do texto-fonte, além de não sugerir avaliações sobre o mesmo. Além disso, mostra que se apropriou do gênero estudado por meio da SD.

3.1.3.6.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Na RI do discente SA, o discurso de outrem é utilizado de modo impessoal, todavia, no final do texto se posiciona e confirma as proposições oferecidas pelo autor do texto-fonte. Além disso, um aspecto observável é que pela leitura do texto-fonte o autor da obra sugere que não é necessário que o historiador tenha a perícia de determinar **a origem e o período de um fragmento de cerâmica ou de mármore**. Já o resenhista insere, para explicar tal fato, outros elementos não-autorizados pelo autor do texto-fonte como forma de deixar mais clara as proposições do autor da obra:

O autor ressalta a importância da história no **nosso século**, porque **não podemos ter** nessa geração a história definitiva.

Temos que fazer a relação passado x presente...

[...] O que o **autor quer dizer** é que não precisamos saber com exatidão em **que dia, mês, ano** foi descoberto tal e tal fósseis, ou em **que dia** o sarcófago de **TUTANCAMON**, foi aberto para história. Pois entende o autor que existem ciências capazes de fazer tal função, **como é o caso dos produtos químicos Carbono '14' e '12'**, que servem para rever essas porções... [elementos não-autorizado]

(RI-AR)

Em sua RF, o discente utilizou o discurso indireto livre e não se inseriu, em nenhum momento, adjetivando e/ou avaliando as proposições do autor:

O objetivo desta obra, **segundo o próprio autor**...

Para tanto, **o autor se preocupa**...

...Carr busca conscientizar e **procura** fazer-se legível...

...Carr abre espaço para alguns historiadores e pensadores, expressarem-se, acerca dos fatos e da história...

...Carr faz uma reflexão e ao mesmo tempo responde de uma forma transparente...

...Carr entrega-se ao desbravamento do conceito ‘que é história’ e **diz**, que ela se constitui...

(RF-AR)

Na RF, AR fundamenta seus argumentos através de uma discussão indireta, toda a teorização é explanada de acordo com o ponto de vista do autor da obra e, para isso, lança mão de vários verbos do dizer que mantém o discurso indireto livre. Os verbos de inserção encontram-se bem marcados em todo o texto do resenhista e o faz de diferentes modos: **o objetivo desta obra, para o autor, o autor se preocupa, segundo Carr, Carr busca, Carr abre espaço, Carr faz uma reflexão, Carr entrega-se**; deste modo, o discente SC diversifica as operações de linguagem, pois utiliza as operações de ação (abre, faz, busca, entrega-se), discursiva (segundo...,) e linguístico-discursiva (o objetivo desta obra, para o autor, o autor se preocupa...). Ao considerar que o objetivo da SD era analisar os procedimentos que norteiam uma resenha acadêmica descritiva, o discente AR compreendeu e implementou esses conhecimentos em sua RF.

3.1.3.6.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

Tanto a RI quanto a RF do discente/colaborador AR não apresentam grandes problemas relacionados aos procedimentos de textualização. O discente elabora o texto com certa regularidade e a diferença percebida na RI é que após a citação direta o resenhista não a fundamentou e passou para o comentário de outro autor, sobre o qual também não fez comentários.

[...]

“O historiador sem seus fatos não tem raízes e inútil, os fatos se o historiador são mortos e sem significados”.

C. P. Scott disse: **os fatos são sagrados a opinião é livre, depende do historiador querer que um fato se torne histórico ou não.** [...]

(RI-AR)

Na RF, o resenhista também não comentou a citação que servia de base para o seu texto.

Em seguida, Carr abre espaço para alguns historiadores e pensadores, expressarem-se, acerca dos fatos e da história, como é o caso do Sr. Gradrind em *Hard Times*, **“Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro, o historiador deve reuni-los, depois leva-los para casa, cozinha-los, e então servi-los da maneira que o atrair mais.”**

(RF-AR)

Comparativamente a RF do discente AR apesar de estar mais concisa, não perde o foco do objetivo do autor do texto-fonte. Marcuschi (2008) propõe que todo texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. O autor sugere que o texto *refrata o mundo* na medida em que o reordena e o reconstrói. Além disso, delineia que o texto assemelha-se a um jogo, onde produtores e receptores devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Deste modo, deve-se perceber que os gêneros, sendo quase ilimitados, propõem atividades e públicos específicos.

Desta maneira, de posse da SD elaborada para re-construir, re-significar e ampliar a aprendizagem, tive o cuidado de expor aos alunos que o gênero resenha acadêmica tem uma forma composicional mais complexa, a linguagem utilizada é a padrão e o meu leitor tem um nível mais formalizado de ensino e, devido a isso, alguns planos enunciativos devem ser utilizados na resenha. Vejamos um trecho da SD:

Conforme vimos, ao produzir um texto, deve-se ter claro para quem está escrevendo, com que objetivo, etc.

Bom, agora é a sua vez de reescrever a sua própria resenha. Antes de qualquer coisa, faça um levantamento de aspectos que você irá apresentar para valorizar o seu texto e as restrições em relação a ele. Além disso, siga as sugestões abaixo:

1. Resuma as principais etapas do texto lido. Para isso, apóie-se no esquema apresentado:

O artigo de.... / No artigo (...), (nome do autor)...

O objetivo do autor...

Para isso....

O artigo divide-se em...

Primeiro... / Primeiramente.... / Na primeira parte...

No item seguinte... / A seguir...

Finalmente....

O autor conclui...

2. Dentre os verbos abaixo, escolha aqueles que melhor expressam o efeito que você acha que o autor quis causar no leitor em cada uma das etapas de seu artigo.

Sustentar – contrapor – confrontar – opor – justificar – defender a tese – afirmar – objetivar – ter o objetivo de – se propor a – apresentar – desenvolver – descrever – explicar – demonstrar – mostrar – narrar – analisar – apontar – estruturar-se – concluir – dividir-se – organizar-se – concluir – terminar – começar – debruçar-se – sustentar que – dedicar-se ao estudo – fazer um relato – eleger – abordar

3. Faça um inventário de adjetivos e substantivos, negativos e positivos, que poderia usar para fazer comentários sobre a obra original.
4. Verifique e escreva quais expressões você irá utilizar para ser polido.
5. Cuidado com a ortografia e com as ambigüidades. Procure ser claro.

(Anexo 5 – Sequência Didática desenvolvida e aplicada aos alunos do 1º Período do Curso de História)

Deste modo, podemos perceber que o discente utilizou os elos que oferecem uma progressão textual, como **o objetivo desta obra, para tanto, num primeiro momento, em seguida, por fim**, e utilizou os sinais de pontuação como forma de ligar os períodos dentro dos parágrafos. Com base neste aspecto, posso sugerir que o discente AR internalizou os processos delineados através da sequência didática sobre o gênero resenha acadêmica.

3.1.3.7 - *ALUNO KD*

3.1.3.7.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

O discente KD mostrou, em sua RI, fatos interessantes no que consiste o plano global mínimo, pois intitulou a obra e a assinou no final do texto mas, em seu parágrafo inicial, começou com os autores que fundamentam e colaboram para a discussão teórica do autor do texto-fonte. O mais acentuado é que na RF, o procedimento utilizado foi o mesmo, com a diferença que o resenhista intitulou obra e capítulo resenhado:

Que é história?

“Segundo Acton e seus colaboradores um dia será possível produzir “a história definitiva”. Quase 60 anos mais tarde, o professor Sir George Clarck na sua

introdução à segunda Cambridge Modern History, comentou sobre a convicção de Acton. [...]

(RI-KD)

“Que é história?
O historiador e seus fatos

“Segundo Acton e seus colaboradores, um dia será possível produzir “a história definitiva”. Quase 60 anos mais tarde, o professor Sir George Clark na sua introdução à segunda Cambridge Modern History, comentou sobre a convicção de Acton. [...]

(RF-KD)

Comparativamente, a RI e a RF do discente KD não apresenta dados diferenciados entre ambas. Aliás, a única diferença que existe entre ambas é que na RI, o resenhista inseriu um título da obra e, na RF, o título da obra e o capítulo resenhado. Esses dados levam a acreditar que, mesmo de posse da SD, o discente não compreendeu o assunto destinado ao plano global mínimo e não conseguiu aplicá-lo em suas resenhas. Na SD trabalhada, o plano global mínimo foi o primeiro assunto abordado em sala de aula, tendo em vista, que é a parte principal que deve acompanhar toda resenha. Observem:

CONHECENDO O GÊNERO RESENHA

Leia esta resenha:

Cartas do Brasil: vozes jesuíticas, sussurros indígenas

por Thiago Leandro Vieira Cavalcante



Sobre o autor [\[1\]](#)

Primeiras Cartas do Brasil 1551-1555, Tradução, introdução e notas Sheila Moura Hue. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

A publicação de documentos é sempre instigante e importante para os historiadores, somente por esse motivo “*Primeiras Cartas do Brasil 1551-1555*” traduzidas e comentadas por Sheila Moura Hue já teria conquistado seu mérito, mas há ainda outras considerações a respeito dessa coletânea que a engrandecem mais ainda.

APLICANDO O GÊNERO

1. ESTE TEXTO CONFIGURA-SE COMO UMA RESENHA. A RESENHA CONVENCIONALMENTE APRESENTA OS SEGUINTE ELEMENTOS: O TÍTULO, A REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA DA OBRA, ALGUNS DADOS BIBLIOGRÁFICOS DO AUTOR DA OBRA RESENHADA, O RESUMO, OU SÍNTESE DO CONTEÚDO E A AVALIAÇÃO CRÍTICA, NÃO OBRIGATÓRIA SE ESTA FOR UMA RESENHA DE CUNHO DESCRITIVO.

- a) Em que trecho se inicia a referência bibliográfica da obra, ou seja, o resenhista começa a falar da obra em questão?
- b) Identifique, na resenha, como se apresenta a opinião do resenhador em relação ao objeto resenhado.
- c) Uma das características da resenha é o fato dela se apresentar de forma clara e objetiva, além de fornecer dados imprescindíveis da obra em análise. Em que trechos há a comprovação desses fatos na resenha acima?
- d) Você classificaria essa resenha como ‘descritiva’ ou ‘crítica’. Por quê?

(Anexo 5)

O objetivo de destacar em maiúsculo o plano global mínimo de uma resenha é que os alunos percebessem que todo texto segue de modo relativamente estável, uma estrutura e esta deve compor o texto-base para que se situe o leitor acerca do assunto que vem a ser tratado no corpo do texto. Entretanto, tanto na RI quanto na RF do aluno KD esses conhecimentos não se cristalizaram como o esperado.

Em relação aos resumos, a RI e a RF apresentam sutis diferenças entre os textos. De modo geral, o tema central encontra-se presente nas duas resenhas:

Que é história?

Segundo Acton e seus colaboradores um dia será possível produzir “a história definitiva”. Quase 60 anos mais tarde, o professor Sir George Clarck na sua introdução à segunda Cambridge Modern History, comentou sobre a convicção de Acton. Para ele historiadores de um geração posterior não parecem desejar qualquer perspectiva desse tipo. Eles esperam que seu trabalho seja superado muitas e muitas vezes. Eles consideram que o conhecimento do passado veio através de uma ou mais mentes humanas.



Falta de dados: autor, capítulo resenhado, objetivo do texto.

- Começou texto com os autores colaboradores do autor do texto-fonte.
- Quebra de coerência e organização textual.
- Clarck acredita que historiadores posteriores não vislumbram uma história definitiva.

A história consiste num corpo de fatos verificados. Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante.



História como corpo de fatos verificados.

Nem todos os fatos sobre o passado são fatos históricos, há certos fatos básicos que são os mesmos para todos os historiadores.	↔	Nem todos os fatos do passado são históricos.
Não é exigido do historiador ter a perícia especial que capacita o especialista a determinar a origem e o período de um fragmento, estes são chamados fatos básicos.	↔	Não se exige que o historiador tenha precisão sobre determinados fatos, denominados de fatos básicos.
O dever do historiador de respeitar seus fatos não termina ao verificar a exatidão deles. Ele deve procurar focalizar todos os fatos conhecidos, e que tenham alguma importância para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs.	↔	O dever do historiador não termina ao verificar a exatidão dos fatos.

Em sua RI, KD não menciona o autor da obra em nenhum momento do seu texto. O texto encontra-se em terceira pessoa e deixa claro que as proposições percorridas não são, *a priori*, sua opinião. O fato do texto não ter o autor do texto-fonte marcado no texto deixa em aberto a quem pertencem esse discurso sobre o que é história e sobre a função do historiador diante dos fatos. Na RF, os três primeiros parágrafos seguem o mesmo roteiro da RI, somente no quarto parágrafo antes da conclusão é que o resenhista faz uma menção ao autor do texto-fonte. Vejamos:

Que é história? O historiador e seus fatos		Introdução idêntica a da RI. Mesmos dados e informações.
Segundo Acton e seus colaboradores um dia será possível produzir “a história definitiva”. Quase 60 anos mais tarde, o professor Sir George Clarck na sua introdução à segunda Cambridge Modern History, comentou sobre a convicção de Acton. Para ele historiadores de uma geração posterior não parecem desejar qualquer perspectiva desse tipo. Eles esperam que seu trabalho seja superado muitas e muitas vezes. Eles consideram que o conhecimento do passado veio através de uma ou mais mentes humanas.	↔	
É comum dizer-se que os fatos falam por si. Naturalmente isto não é verdade. Os fatos falam apenas quando o historiador os aborda: é ele quem decide quais os fatos que vêm à tona e em que ordem e contexto.	↔	Comum dizer que os fatos falam por si. Os fatos falam apenas quando o historiador os aborda.
O historiador é necessariamente um selecionador. Os fatos, mesmo se encontrados em documentos, ou não, ainda têm de ser processados pelo historiador antes que se possa fazer qualquer uso deles.	↔	Historiador como selecionador de fatos.
Carr diz, que nos últimos 50 anos muitos foram os trabalhos sérios feitos sobre a pergunta “Que é história?”. Partiu da Alemanha, o país que estava prestes a fazer tanto para abalar o confortável reinado do liberalismo do século XIX, o primeiro desafio, nas décadas de 1880 e 1890, à doutrina da primazia e da autonomia de fatos na história...	↔	Carr sugere que, nos últimos 50 anos, muitos trabalhos foram realizados para saber o que é história.

A função do historiador não é amar o passado ou emancipar-se do passado, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para a compreensão do presente. O historiador e os fatos históricos são necessários um ao outro. O historiador sem seus fatos não tem raízes e é inútil; os fatos sem seu historiador são mortos e sem significado.



A função do historiador não é amar ou emancipar o passado, mas dominar e entender para que possa compreender o presente.

A RF, também com cinco parágrafos como a RI, não trouxe grandes evoluções a não ser pela identificação do autor do texto-fonte no quarto parágrafo. No mais, o resenhista ofereceu um texto que faltou apresentar as proposições do autor sobre o que ele estudou e pesquisou nos últimos tempos sobre a história e os fatos históricos e mostrar a diferença, ponto central do autor, sobre o que vem a ser história definitiva, história como senso comum, história empírica e que culmina com a percepção do autor de que a história, bem como o historiador, são elos necessários para compreensão do passado e do presente. Pelo exposto, a RI e a RF mostram que o discente KD não se apropriou dos elementos que compõe o plano global mínimo do gênero estudado por meio da SD.

3.1.3.7.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Na RI e na RF, o resenhista KD citou dois autores que foram utilizados pelo autor do texto-fonte como forma de explicar as diferentes visões destes autores sobre o que vem a ser história. Entretanto, esse diálogo não fica corretamente delineado, pois o resenhista não situou o autor-fonte e não informou qual a finalidade desses argumentos propostos pelos autores discutidos. Pela leitura da RI, o leitor/ouvinte teria dificuldades de entender a mensagem do resenhista. Como dito, a RF apresenta a mesma característica da RI, com exceção do quarto parágrafo em que o resenhista apresenta o autor do texto-fonte e informa a opinião do autor sobre o que é história:

Segundo Acton e seus colaboradores um dia será possível produzir “a história definitiva”. Quase 60 anos mais tarde, **o professor Sir George Clarck** na sua introdução à segunda Cambridge Modern History, **comentou sobre a convicção de Acton**. Para ele historiadores de um geração posterior não parecem desejar qualquer perspectiva desse tipo. **Eles esperam** que seu trabalho seja superado muitas e muitas vezes. **Eles consideram** que o conhecimento do passado veio através de uma ou mais mentes humanas.

(RI-KD)

Segundo Acton e seus colaboradores um dia será possível produzir “a história definitiva”. Quase 60 anos mais tarde, **o professor Sir George Clarck** na sua

introdução à segunda Cambridge Modern History, **comentou sobre a convicção de Acton**. Para ele historiadores de um geração posterior não parecem desejar qualquer perspectiva desse tipo. **Eles esperam** que seu trabalho seja superado muitas e muitas vezes. **Eles consideram** que o conhecimento do passado veio através de uma ou mais mentes humanas.

Carr diz, que nos últimos 50 anos muitos foram os trabalhos sérios feitos sobre a pergunta “Que é história?”.

(RF-KD)

A marca do discurso indireto livre está presente tanto na RI quanto na RF e o resenhista não traz nenhuma marca avaliativa em ambos os textos. Quanto aos verbos de dizer, percebe-se na RI e na RF o uso dos verbos **esperar** e **considerar** para justificar que o professor Sir Clarck espera que a história não seja considerada definitiva. Na RF há uma nova inserção, a do verbo **dizer** para explicar as proposições do autor sobre os estudos realizados sobre história.

3.1.3.7.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

Em sua RI percebe-se que o resenhista KD não apresentou muitos problemas relacionados à estrutura textual, bem como os elementos que compõe o texto. O texto inicial apresenta um problema de concordância verbal, mas que não oferece grandes problemas para a interpretação do texto resenhado.

[...]

A história consiste num corpo de fatos verificados. Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante.

Nem todos os fatos sobre o passado são fatos históricos, há certos fatos básicos que são os mesmos para todos os historiadores.

Não é exigido **do historiador ter a perícia especial que capacita o especialista a determinar a origem e o período de um fragmento, estes são chamados fatos básicos**.

[...]

(RI-KD)

Na RF, o discente inseriu vírgulas depois do verbo, utilizou um verbo pronominal que deixou a redação com problemas, ademais, teve uma quebra de coerência e coesão depois da pergunta do autor do texto-fonte sobre o que é história:

[...]

É comum **dizer-se** que os fatos falam por si...

Carr **diz**, que nos últimos 50 anos muitos foram os trabalhos sérios feitos sobre a pergunta “Que é história?”. **Partiu da Alemanha**, o país que estava prestes a fazer tanto para abalar o confortável reinado do liberalismo do século XIX...
[...]

(RF-KD)

Comparativamente a RI e a RF do discente KD apresentam as mesmas estruturas e, mesmo que a RF tenha apresentado mais dois equívocos redacionais, as ideias do autor fonte sobre história estão marcadas na redação do resenhista. Como o foco da resenha acadêmica, de cunho descritivo, é fazer uma descrição, informar sobre determinado texto/obra, o discente KD o fez de maneira objetiva, o que fez seu texto mais semelhante a um resumo do que uma resenha. Deste modo, de acordo com as proposições de Machado (2002-2005) o resumo, quando parte de outro texto, é orientado pelas representações sobre o contexto de produção em que está inserido. Desta forma, o próprio resumo se diferencia quando em contextos situados. Nessa visão, os resumos podem compor outros gêneros textuais como a resenha, o ensaio, conferências, mas dependem da funcionalidade do gênero que está compondo no momento da produção. Seguindo as orientações proporcionadas por Machado, acredito que o discente KD estivesse pensando, no momento da sua produção da RF, que estava fazendo uma resenha, mas acabou elaborando um resumo e deixa evidente que não compreendeu devidamente os processos de aprendizagem oferecidos pela SD.

3.1.3.8 - *ALUNO SS*

3.1.3.8.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

Em RI, o plano global mínimo do discente SS encontra-se com problemas relacionados à organização das partes. O discente deveria ter citado primeiramente a obra e depois o capítulo resenhado. Outro ponto é que o discente esqueceu-se de assinar a resenha. Já a RF apresenta o título da obra e o “apagamento” do capítulo resenhado. Ademais, o resenhista incluiu a editora e um fato interessante é que na RF, o plano global mínimo encontra-se bem mais conciso, já que procurou informar apenas o básico em relação ao texto-fonte:

O Historiador e seus fatos

“O texto ‘O Historiador e seus Fatos’ do autor E. H. Carr, 6ª edição, fala sobre o que é história. O autor coloca no texto o que ele entende por história, duas

opiniões diferentes em duas publicações, uma delas é que história ‘É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimentos que o século XIX está em vias de legar... Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levar ao conhecimento de todos o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional.’

(RI-SS)

“Resenha Descritiva, Texto: “Que é história?” (E. H. Carr).

“O texto do autor E. H. Carr, cujo título é ‘Que é História?’, 6ª edição, editora Paz e Terra, vem sugerindo para nós, historiadores e simpatizantes pelo tema, vários conceitos sobre história e a importância dos fatos, assim como os relatos para ela.”

(RF-SS)

Comparativamente, a RI e a RF do discente SS apresentam diferenças em termos de plano global mínimo. Na RI, o resenhista procurou oferecer mais informações sobre a obra resenhada, apesar de não ter registrado o título da obra, somente o capítulo. Na RF, o resenhista procurou ser mais sucinto nas informações e apresentou ordem contrária a da RI, ou seja, identificou a obra, mas “apagou” o capítulo que seria resenhado. Em ambas, o resenhista não se identificou. Entretanto, apesar desses problemas, o discente mostrou compreender um pouco melhor que a resenha possui informações que devem constar no início da redação.

No que consta aos resumos, na RI, verifica-se o que segue:

O texto “O Historiador e seus Fatos” do autor E. H. Carr, 6ª edição, fala sobre o que é história. O autor coloca no texto o que ele entende por história, duas opiniões diferentes em duas publicações, uma delas é que história “É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimentos que o século XIX está em vias de legar... Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levar ao conhecimento de todos o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional.	↔	Faltou intitular obra. - Problemas de redação: Opinião do autor sobre o que é a história utilizando como argumento as proposições de dois autores. - Citação de um autor não identificado sobre história
Não podemos ter nesta geração a história definitiva, mas podemos dispor da história convencional e mostrar o ponto a que chegamos entre uma e outra, agora que todas as informações estão ao nosso alcance e que cada problema tem problema de solução”.	↔	Continuação da citação iniciada no parágrafo anterior (autor não identificado)
O autor coloca como base no texto além do que é história, a importância dela para nós e como fazemos a história. Precisamos de fatos, nós historiadores para elaborar, e um campo de pesquisa. Para Ranke a tarefa do historiador era “apenas mostrar como realmente se passou”.	↔	Importância, segundo o autor, para nós, de como devemos fazer a história. Citação de Ranke sobre a tarefa do historiador.
Os positivistas, tinham ansiedade, para afirmar de que a história	↔	Visão dos positivistas para

era uma ciência. Eles achavam que os historiadores tinham que primeiro verificar os fatos, para depois tirar suas conclusões.

afirmar que a história era uma ciência.

A história consiste em pesquisar os fatos, ir atrás de documentos, conversar com pessoas que tenham vivido àquela época ou possam dar informações. Depende do historiador dar seu ponto de vista da história em que ele está escrevendo.



No que consiste a história. Depende do historiador oferecer seu ponto de vista sobre a história.

Em sua RI, SS apesar de não mencionar a obra do autor, discorre sobre o tema tratado e tenta mostrar que o autor analisa sob a ótica de dois autores que têm pontos de vistas diferentes sobre o que é a história. O resenhista se insere nas proposições oferecidas, pois utiliza a primeira pessoa do plural, e parece concordar com as ideias do autor-fonte. O texto, por apresentar problemas ligados a coerência e a coesão textual que serão analisados posteriormente, deixa pontos em suspense sobre o que o resenhista pretendia realmente informar, como no caso no terceiro parágrafo, em que as informações sobre fatos, história e historiadores encontram-se demasiadamente confusas. Na RF, ainda mais concisa e com apenas quatro parágrafos, o resenhista apresenta os seguintes dados:

Resenha Descritiva, Texto: “Que é história?” (E. H. Carr).

“O texto do autor E. H. Carr, cujo título é ‘Que é História?’, 6ª edição, editora Paz e Terra, vem sugerindo para nós, historiadores e simpatizantes pelo tema, vários conceitos sobre história e a importância dos fatos, assim como os relatos para ela.



Inserção nova e não autorizada: sugestão do que seja história para historiadores e simpatizantes pelo tema.

E. H. Carr fala sobre a nova geração de historiadores que acham e afirmam que qualquer coisa escrita nos anos de 1890, não tem a menor importância, ele afirma sobre vários questionamentos que podemos fazer quando procuramos saber a verdadeira resposta sobre o que é história. Podendo citar também sobre a tarefa do historiador, que é apenas mostrar como de fato a história se passou e desvendando assim as informações sobre os fatos.



Problemas na redação deixaram o texto confuso.
- Geração de historiadores acham e afirmam que coisas escritas em 1890 não tem importância.
- Tarefa do historiador: apenas mostrar a história que se passou.

Os Positivistas aparecem no texto, ansiosos por sustentarem a afirmação de ter a história como ciência. Eles diziam para primeiro verificar os fatos, daí então tirar conclusões, também de mergulhar nas areias movediças da interpretação. Para o jornalista C. P. Scott: “Os fatos são sagrados, a opinião é livre”, na verdade, na opinião do autor, “nem todo fato do passado é histórico”, existem sempre critérios que separam fatos da história como fatos do passado. O autor ainda afirma que para um fato ter importância, é preciso que alguém dê um valor a ele. Para “Lytton Strachey”, “a ignorância é o primeiro requisito do historiador, ignorância esta que simplifica e esclarece, que seleciona e omite”.



(Re)tomada do mesmo ponto igual a RI.
- Positivistas sustentaram a afirmação de ter a história como ciência.
- Primeiro, verifica-se os fatos; depois, interpreta-se.
- Autores: Scott: nem todo fato passado é histórico, existem critérios que os definem.
- Strachey: ignorância como primeiro requisito para o

historiador, pois simplifica, esclarece, seleciona e omite.

Enfim, o autor destaca muito em seu texto a diferença entre fatos e história. O processo de selecionar um do outro que o historiador tem que fazer, tendo que avaliar o processo de avaliação e interpretação do historiador e finalmente achar a resposta à pergunta, “Que é história?”. “É que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado”, estas são palavras do autor E. H. Carr.

O autor enfatiza a diferença entre os fatos históricos e a história.

Indagação do autor sobre o que é história e a resposta sobre o tema.

A RF, ainda que menor que a RI, traz mais informações acerca do texto do autor-fonte, entretanto, por problemas redacionais a RF também deixa o leitor com dúvidas sobre o que o resenhista gostaria de informar, como caracterizado no segundo parágrafo em que o resenhista não completou as informações do autor-fonte sobre os fatos que podem ou não ser considerados históricos em épocas situadas. O resenhista considerou, no primeiro parágrafo, que o autor sugere e, por isso, incluiu-se como historiadora e convidou a todos os simpatizantes sobre o tema, a perceber e a indagar os diferentes conceitos existentes sobre a história bem como os fatos históricos. Essa inserção, logo no início do texto, sugere que o resenhista considera que todos devem considerar uma leitura da obra resenhada.

3.1.3.8.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Tanto na RI como na RF, o resenhista SS fez uso de dois discursos em sua resenha: o discurso direto e o discurso indireto. Entretanto, em ambos os textos, apresenta problemas quanto ao uso do discurso direto. No caso da RI, quando o resenhista utiliza o discurso direto não cita a quem se refere à citação, a citação muda de parágrafo, bem como não as comenta deixando-as sem uma relação com o texto resenhado. Na RF, apesar dos autores estarem bem identificados, o resenhista não explica qual o papel deles no contexto do texto resenhado:

[...] O autor coloca no texto o que ele entende por história, duas opiniões diferentes em duas publicações, uma delas é que história “É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimentos que o século XIX está em vias de legar... Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levar ao conhecimento de todos o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional.

Não podemos ter nesta geração a história definitiva, mas podemos dispor da história convencional e mostrar o ponto a que chegamos entre uma e outra,

agora que todas as informações estão ao nosso alcance e que cada problema tem problema de solução”.

[...]

(RI-SS)

Os Positivistas aparecem no texto, ansiosos por sustentarem a afirmação de ter a história como ciência. **Eles** diziam para primeiro verificar os fatos, daí então tirar conclusões, também de mergulhar nas areias movediças da interpretação. **Para o jornalista C. P. Scott:** “Os fatos são sagrados, a opinião é livre”, na verdade, na opinião do autor, “nem todo fato do passado é histórico”, existem sempre critérios que separam fatos da história como fatos do passado. **O autor** ainda afirma que para um fato ter importância, é preciso que alguém dê um valor a ele. **Para “Lytton Strachey”**, “a ignorância é o primeiro requisito do historiador, ignorância esta que simplifica e esclarece, que seleciona e omite”.

(RF-SS)

Na RF elaborada pelo estudante SS a questão da polifonia proposta por Bakhtin não aparece apesar de a resenhista citar visões e divergências entre os historiadores. Nos pressupostos bakhtinianos o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do coro de vozes que participam do processo dialógico. Bezerra (2008), ao dialogar com os pressupostos bakhtinianos, discorre que a polifonia se define pela convivência e pela interação, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equípolentes, todas representantes de um determinado universo marcado pelas peculiaridades desse universo, isto é, o que caracteriza a polifonia são as diferentes vozes sociais que se defrontam, entrechocam, manifestando diferentes pontos de vista sobre dado objeto e buscando, em um processo dialógico uma atitude, uma resposta para tais questionamentos. Observa-se na RF que o discente procurou mostrar essa multiplicidade de vozes, esses questionamentos, todavia, não conseguiu estabelecer o diálogo entre eles, isto é, o que esse confronto de opiniões significa para o leitor, qual a relevância desse debate para a história. Esses pontos que foram debatidos pelo autor do texto-fonte não foram abordados pelo resenhista e deixou dúvidas para o leitor quanto ao discurso narrado.

3.1.3.8.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

Em RI os problemas de textualização prejudicaram o encadeamento das ideias do discente SS e ficou evidente, desde o primeiro parágrafo, que o discente possui inúmeras dúvidas relacionadas aos processos de coerência e coesão textual:

[...]

O texto “O Historiador e seus Fatos” do autor E. H. Carr, 6ª edição, fala sobre o que é história. **O autor coloca no texto o que ele entende por história, duas opiniões diferentes em duas publicações**, uma delas é que história “É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimentos que o século XIX está em vias de legar... **Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levar ao conhecimento de todos o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional.**

[...]

(RI-SS)

Em sua RF, SS também apresentou os mesmos problemas elencados na RI no que concerne, principalmente, a coesão entre os períodos delineados. No segundo parágrafo da RF, o resenhista discorre que Carr fala sobre as gerações de historiadores que afirmam que coisas escritas nos anos de 1890 não tem importância. O resenhista não informa quem são esses historiadores, que coisas escritas têm ou não importância, quais questionamentos podem ser feitos sobre história, e por que a tarefa do historiador é apenas mostrar a história. Do modo como se encontra redigido há problemas sérios entre as propostas do autor e as informações oferecidas pelo resenhista. Observem:

[...]

E. H. Carr fala sobre **a nova geração de historiadores** que acham e afirmam que qualquer coisa escrita nos anos de 1890, **não tem a menor importância**, ele afirma sobre **vários questionamentos** que podemos fazer quando procuramos saber a verdadeira resposta sobre o que é história. Podendo citar também sobre **a tarefa do historiador, que é apenas mostrar como de fato a história se passou e desvendando assim as informações sobre os fatos.**

[...]

(RF-SS)

Além de tudo, para reorganizar esse parágrafo da RF seria necessário considerar alguns elementos coesivos como a coesão frásica, interfrásica e anáforas que melhorariam, sobremaneira, o texto do resenhista. Observe-se até o presente, que a exemplo de outras análises até agora descritas, percebe-se que seria necessário aprofundar mais a construção do conhecimento acerca de critérios relacionados aos procedimentos de textualização, pois os alunos têm enormes dificuldades de contextualizar e organizar o pensamento na modalidade escrita da língua.

3.1.3.9 - ALUNO LS

3.1.3.9.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

Em termos de plano global mínimo, a RI do discente LS apresenta inúmeras faltas de dados: não tem identificação de autor, título, obra resenhada e quando trata da obra em análise, a mesma aparece como pergunta e tem uma resposta. O resenhista não se preocupou em apresentar as informações básicas sobre a obra:

“O que é história? á muito tempo varios pensadores tentam responder essa pergunta.
(RI-LS)

A RF apresenta mudanças significativas no plano global mínimo, pois define primeiramente as referências bibliográficas da obra, depois insere, no primeiro parágrafo do texto, um dado novo: o resenhista faz a biografia do autor e, em outro parágrafo, é que trata sobre o capítulo resenhado esquecendo-se de nomeá-lo:

Carr, Edward Hallet. Que é história, Editora paz e terra, 6ª Edição, São Paulo.
Edward Hallet Carr (1892-1992)

“Um dos principais historiadores britânicos do século XX. Formado em Cambridge, funcionário do ministério dos estrangeiros britânicos, participando na Conferência de Paz de Paris. Professor de política internacional em Gales (Aberystwyth) a partir de 1936. Com a Segunda Guerra Mundial passa a ser editor do jornal The Times. Só em 1953 volta à universidade, em Cambridge, como pesquisador da história soviética. Como professor do direito internacional da Universidade de Gales e ao estudo da história.
Edward Hallet Carr inicia o primeiro capítulo do livro tentando mostrar através da comparação de pensamento de épocas diferentes, que não é possível a existência de uma história objetiva e definitiva. [...]

(RF-LS)

Comparativamente, a RF do discente LS está bem mais elaborada e apresenta um número maior de informações acerca do autor do texto-fonte do que a RI. Nesse sentido, como já explicado por meio da análise do discente KD, ao compor o plano global mínimo em sua RF, o discente LS utilizou os pressupostos elencados e estudados por meio da sequência didática sobre as partes que integram a resenha. O dado inserido, **alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada**, embora não obrigatório, traz para o leitor, perspectivas para que o mesmo venha a conhecer mais sobre o autor e se interesse pela obra resenhada.

Referindo-se aos resumos oferecidos pelo discente na RI, o texto encontra-se bastante incompleto e várias propostas oferecidas pelo autor do texto-fonte deixaram de ser citadas pelo resenhista. Vejamos a redação:

O que é história? á muito tempo varios pensadores tentam responder essa pergunta.	↔	Falta dados: autor, objetivo da obra, capítulo resenhado. - Quem são os pensadores que tentam definir o que é história?
Vemos, inicialmente que os historiadores tinham uma visão positiva da história, onde ela aparecia; definitiva, imutável. Posteriormente eles esperam a superação de seus trabalhos.	↔	Inicialmente, historiadores tinham visão positiva da história, como imutável. Depois, esperam que seus trabalhos sejam superados.
Essa divergência de pensamentos nos pensar que até hoje não temos uma verdade absoluta para pergunta que iniciou o texto tudo depende do historiador, pois ele tem o poder de transformar pensamentos, afinal de contas um fato histórico nunca chega a nós puros, muitas vezes eles decorrem da imaginação dos autores na tentativa de entender a mente das pessoas.	↔	Divergência de opinião faz indagar que até hoje não há uma verdade absoluta para esse questionamento, pois depende do historiador analisar os fatos que se apresentam.
Portanto, vemos que a historia está em constante movimento, fazendo ser bastante complicado tentar compreender de fato; o que é historia.	↔	História em constante movimento tornando-se difícil compreendê-la de fato.

Na RI, o discente/colaborador LS resume o capítulo de tal maneira que sua resenha deixa lacunas relacionadas à proposta do autor do texto-fonte em explicar o que vem a ser a história; quais autores foram utilizados que marcam positiva ou negativamente o conceito de história; sobre o que o autor sugere serem fatos históricos e qual o papel do historiador diante desses fatos. Aliás, em nenhum momento da redação o discente referencia o autor do texto-fonte e a conclusão oferecida não condiz com a proposta que o autor sugere sobre como se deve olhar a história.

A RF, mais complexa, mostra em termos de resumo que o resenhista se preocupou em divulgar os aspectos principais do capítulo resenhado de forma a mostrar ao leitor que a obra se propõe a fazer um estudo sobre o historiador diante dos fatos históricos. Um ponto observável na RF é que faltou uma conclusão para o texto resenhado.

Um dos principais historiadores britânicos do século XX. Formado em Cambridge, funcionário do ministério dos estrangeiros britânicos, participando na Conferência de Paz de	↔	Dados bibliográficos do autor. Não disponível no
---	---	--

Paris. Professor de política internacional em Gales (Aberystwyth) a partir de 1936. Com a Segunda Guerra Mundial passa a ser editor do jornal The Times. Só em 1953 volta à universidade, em Cambridge, como pesquisador da história soviética. Como professor do direito internacional da Universidade de Gales e ao estudo da história.

capítulo resenhado, mas no prefácio da obra.

Edward Hallet Carr inicia o primeiro capítulo do livro tentando mostrar através da comparação de pensamento de épocas diferentes, que não é possível a existência de uma história objetiva e definitiva.



Apagamento do capítulo da obra resenhada.
Comparação com pensamentos de autores diferentes que a história objetiva e definitiva não é possível.

No século XIX, predominava a idéia de uma história imutável, sustentada pela visão positivista, o que hoje em dia parece absurdo.



Século XIX predomínio de uma história imutável sustentada pela visão do positivismo.

Os fatos históricos não falam por si, são sempre interpretados. Nunca os fatos serão tidos como importantes para todos, pois um historiador é selecionador, podendo priorizar um determinado acontecimento que pode passar despercebido por outro estudioso da área, evidenciado que tanto a interpretação como a escolha dos fatos dependem de quem os estuda. Afinal os fatos da história nunca chegam a nós “puros”, eles são sempre refratados através da mente do registrador.



Fatos históricos são interpretados.
- Os fatos não serão considerados importantes para todos, pois o historiador seleciona, analisa e prioriza determinados acontecimentos que podem passar despercebidos por outros.
Citação sem identificação do autor.

O texto exemplifica citando a segunda guerra mundial, a história desse acontecimento poderia ser reescrita sobre o ponto de vista das testemunhas de Jeová que foram massacradas nos campos de concentração nazista, ao invés do ponto de vista dos judeus que tiveram a mesma sorte, ou até sobre o ponto de vista dos homossexuais. Isso destrói as possibilidades da história ser uma ciência exata.



(Re) toma parágrafo anterior.
Texto exemplifica que os fatos da história se modificam de acordo com o ponto de vista de quem os analisa.
Não existe a possibilidade de a história ser exata.

Finalmente, depois de mostrar que os fatos históricos são a “espinha dorsal” da história, e esses são duvidosos e sujeitos a imprevisíveis interpretações que sempre serão “corretas”, Edward Hallet Carr coloca em discussão como deve posicionar o historiador em relação ao objeto a ser estudado. E deixa a indagação para os leitores de sua obra: Qual o compromisso do historiador com os fatos?



Re (tomada) de que os fatos históricos dependem do ponto de vista de quem os analisa.
Autor propõe uma discussão sobre como o historiador deve se posicionar diante do objeto a ser analisado.
Indagação do autor sobre o tema da obra.

O historiador dos tempos modernos tem a dupla tarefa de descobrir os poucos fatos importantes, em sua opinião, e transformá-los em fatos da história e de descartar os muitos fatos insignificantes como não históricos. Que é exatamente o inverso da heresia do século XIX. Segundo o qual a história consiste na reunião do número Máximo de fatos irrefutáveis e objetivos.



Historiador dos tempos modernos tem a dupla tarefa de identificar o que são fatos históricos e descartar os não-históricos.

A RF, apesar de não oferecer uma conclusão adequada, encontra-se bem mais extensa do que a RI e, traz à baila uma discussão mais teorizada e fundamentada sobre o tema do autor do texto-fonte e, a partir do terceiro parágrafo até o último o resenhista vem sempre retomando o tema em análise sobre o que vem a ser fatos históricos, como nos seguintes excertos: **Os fatos históricos não falam por si, são sempre interpretados..., ...que os fatos históricos são a “espinha dorsal” da história, e esses são duvidosos e sujeitos a imprevisíveis interpretações que sempre serão “corretas”**. Dessa forma, o texto consegue manter uma relação entre os parágrafos e oferece ao texto certa regularidade na progressão textual.

3.1.3.9.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

O discurso de outrem na RI do resenhista LS não está claro e o “apagamento” da voz do autor do texto bem como dos autores que dialogam com o autor não são observadas na RI:

O que é história? á muito tempo **varios pensadores** tentam responder essa pergunta. **Vemos**, inicialmente que **os historiadores** tinham uma visão positiva da história, onde ela aparecia; definitiva, imutável. Posteriormente **eles** esperam a superação de seus trabalhos...

Essa **divergência de pensamentos** nos pensar que até hoje não temos uma verdade absoluta para pergunta que iniciou o texto tudo depende do historiador...

(RI-LS)

A opção na RI de tentar utilizar o discurso indireto repousa na percepção do resenhista de traçar aspectos que considera relevante sem se envolver com o texto. Entretanto, a fato de nomear os autores deixou espaços a serem preenchidos em todo o texto resenhado: quem é o autor, quem são os pensadores, quem são esses “nós” que viam a história positivamente, quais historiadores, de que época, quem divergem e/ou convergem com essa teoria. Esses aspectos que foram citados no texto não apresentaram respostas. E, mesmo na RF, os processos que atribuem uma voz, que dialogam, que discutem o discurso de outrem continuaram sendo problemas para o resenhista, pois o mesmo situou o discurso do autor somente em duas ocasiões durante todo o texto; isto é, no segundo parágrafo, quando o autor foi citado como abordagem inicial da obra e, no sexto parágrafo para explicar a sugestão do autor em relação a posição dos historiadores:

Edward Hallet Carr inicia o primeiro capítulo do livro tentando mostrar através da comparação de pensamento de épocas diferentes, que não é possível a existência de uma história objetiva e definitiva.

[...]

Edward Hallet Carr coloca em discussão como deve posicionar o historiador em relação ao objeto a ser estudado. E deixa a indagação para os leitores de sua obra: Qual o compromisso do historiador com os fatos?

(RF-LS)

Um ponto interessante é que o resenhista tentou manter-se neutro em relação ao discurso de outrem ao utilizar a terceira pessoa, no entanto, percebe-se que o restante do texto foi marcado pelo entrecruzamento de vozes, em que autor e resenhista “parecem ser um só”, como na passagem: **...Afinal os fatos da história nunca chegam a nós “puros”, eles são sempre refratados através da mente do registrador.** Nesse momento, a voz do autor foi “apagada” pela voz do resenhista. Bessa (2007) sublinha que o discurso do outro é uma prática comum na vida das pessoas e que evocamos o discurso de outrem em diferenciadas dimensões da linguagem. Ainda de acordo com o autor, quando falamos, em qualquer instância comunicativa, ecoa sempre as palavras de outrem, ou seja, quando enunciamos, habitam, em nosso discurso, palavras, vozes que não são as nossas.

Quanto o uso dos verbos do dizer, na RI o discente utiliza verbos que revelam operações discursivas:

...tempo varios pensadores **tentam responder** essa pergunta.

... Posteriormente eles esperam a superação de seus trabalhos...

... Essa divergência de pensamentos nos **(faz) pensar** que até hoje não temos uma verdade absoluta...

(RI-LS)

Em sua RF, LS faz bastante uso dos verbos de ação e que revelam operação discursiva:

...inicia o primeiro capítulo do livro **tentando mostrar** através da comparação de pensamento de épocas diferentes...

... Afinal os fatos da história **nunca chegam a nós “puros”,** eles são sempre refratados através da mente do registrador.

[...]

O texto exemplifica citanda a segunda guerra mundial, a história desse acontecimento poderia ser reescrita sobre o ponto de vista...

Finalmente, depois de **mostrar** que os fatos históricos...

Hallet Carr **coloca em discussão** como deve posicionar o historiador em relação ao objeto a ser estudado. **E deixa a indagação** para os leitores de sua obra...

(RF-LS)

3.1.3.9.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

A RI do discente LS apresenta-se como um texto em que não existe um discurso bem fundamentado, lógico, coerente e coeso. O texto encontra-se fragmentado e, considerando o destinatário que é o público leitor, o texto não conseguiria fazer-se entender.

O que é história? á muito tempo varios pensadores tentam responder essa pergunta. Vemos, inicialmente que os historiadores tinham uma visão positiva da história, onde ela aparecia; definitiva, imutável. Posteriormente eles esperam a superação de seus trabalhos. Essa divergência de pensamentos nos pensar que até hoje não temos uma verdade absoluta para pergunta que iniciou o texto tudo depende do historiador...

(RI-LS)

A RF também apresenta alguns problemas relacionados à coerência entre os parágrafos e de coesão textual. Observem:

Edward Hallet Carr inicia o primeiro capitulo do livro tentando mostrar através da comparação de pensamento de épocas diferentes, que não é possível a existência de uma **história objetiva e definitiva**.

No século XIX, predominava a idéia de uma história imutável, sustentada pela visão positivista, o que hoje em dia parece absurdo.

[...]

...descobrir os poucos fatos importantes, em sua opinião, e transformá-los em fatos da história e de descartar os muitos fatos insignificantes como não históricos. **Que é exatamente** o inverso da heresia do século XIX. Segundo o qual a história consiste na reunião do numero Maximo de fatos irrefutáveis e objetivos.

O problema de conexão entre os parágrafos, de coerência e coesão textual na RF do discente LS e de outros colaboradores é uma marca constante e bastante salientada nos encontros em sala de aula pela maioria dos alunos. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (1996-2004) assinalam que, no momento da produção dos textos, os alunos deparam-se forçosamente com questões relativas à sintaxe da frase, da morfologia verbal ou da ortografia. Os autores enfatizam que é no plano da sintaxe que as dificuldades aparecem mais freqüentemente nos textos dos alunos, ou seja, utilizam frases incompletas, falta de variedade na construção das frases, utilização de coordenação mais que subordinação, pontuação insuficiente, entre outros. Essas inabilidades, de acordo com os autores, são resultados de interferências entre a sintaxe oral e a sintaxe da escrita, que indicam uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar os elementos. É certo que na RF do discente LS houve um progresso significativo na redação, mas ainda há muitos pontos a serem construídos e reconstruídos para que o aluno consiga dominar melhor esse código linguístico que é a escrita.

3.1.3.10 - *ALUNO RL*

3.1.3.10.1 – Plano Global Mínimo Trabalhado

A RI do discente RL apresenta, em termos de plano global mínimo, problemas relacionados à falta de dados como: identificação de autor, título, capítulo resenhado, dados bibliográficos. Um ponto a ser considerado é que o resenhista assinou o texto no início do mesmo e informou sobre a obra após a conclusão da resenha. Também, o parágrafo que introduz o texto, por encontrar-se bastante resumido, não oferece informações básicas sobre o texto a ser resenhado:

“R. de O. L.
Resenha

“O texto mostra como os historiadores através dos fatos descrevem toda a história geral, ou seja, a história da humanidade desde os tempos passados até os atuais.”

(RI-RL)

Já a RF traz, logo no início o título a ser tratado, mas falta a assinatura do resenhista e, no parágrafo introdutório são oferecidos os dados sobre autor, obra e tema analisado:

Reelaboração da Resenha Descritiva “O Historiador e seus fatos”

“O objetivo desta obra, segundo o autor CARR, Edward Hallet, *Que é História?* 6ª edição, Paz e Terra, 1996, é de mostrar uma definição para a pergunta: *Que é história?* No qual ele defende sua idéia de história, que corresponde à relação do historiador e seus fatos selecionados.”

(RF-RL)

Comparativamente, a RF do discente LS apresenta mais informações em relação ao plano global mínimo, mas está mais difícil de compreender a proposta do resenhista, pois ele tentou mostrar um conceito sobre a história, entretanto, se deparou com problemas redacionais. Se considerarmos a SD aplicada sobre as partes que compõem a resenha, posso sugerir que o aluno conseguiu, em parte, consolidar esses conhecimentos e passar para a RF apresentada.

No que concerne aos resumos apresentados pelo discente na RI, posso sugerir que o resenhista elaborou outro gênero textual, o resumo, conforme verificado na redação abaixo:

O texto mostra como os historiadores através dos fatos descrevem toda a história geral, ou seja, a história da humanidade desde os tempos passados até os atuais.



Falta dados: autor, objetivo da obra, capítulo resenhado.
- Como os historiadores descrevem a história geral

Pois é através de acontecimentos marcantes, denominados de fatos, que o historiador se inspira para produzir um trabalho intelectual, para que venha ser aceito e adquirido pela humanidade, como sendo uma verdade não absoluta, mais próxima da realidade. Onde o historiador procura dar a importância, que ele acha necessário há alguns fatos para descrevê-los e torná-los reconhecido chamando a atenção do leitor.



Através dos fatos que o historiador pode produzir um trabalho intelectual que não seja considerado como verdade absoluta, mas próximo da realidade.

Deixando bem claro que o texto nos passa que não se pode ter uma história definitiva, e que ela é fruto de trabalho de vários pesquisadores.



Deixa claro que não se pode ter uma história definitiva e que é fruto de vários pesquisadores.

Carr. Edward. Hallet. Que é História. 6ª edição. Paz e Terra. 1996.



Dados bibliográficos no final da resenha.

Na RI do discente/colaborador RL o seu texto configura-se mais como um resumo fragmentado do que uma resenha. O resenhista aborda apenas dois aspectos do capítulo resenhado e não estabelece relação entre ambos. Ao se considerar as proposições de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007) quando sugerem que, ao se solicitar uma resenha, por exemplo, acadêmica, aquele que a indicou (professor) inicialmente conhece a obra e tem sobre ela uma avaliação. Deste modo, quando solicita uma resenha de um aluno, o professor avaliará não somente a leitura da obra, através do resumo que faz parte da resenha, mas a capacidade de descrever e de opinar sobre ela. Percebe-se então, através desses pressupostos que o discente RL, acreditando estar elaborando uma resenha fez um resumo, já que apesar de ser outro gênero textual, também é parte constitutiva da resenha. No entanto, o texto ficou bastante fragmentado e mesmo se tornando híbrido não correspondeu às expectativas como resenha e tampouco como resumo.

A RF de RL apresenta mais informações a respeito do capítulo resenhado e demonstra o interesse do resenhista em divulgar melhor a obra do autor do texto-fonte:

O objetivo desta obra, segundo o autor CARR, Edward Hallet, Que é História? 6ª edição, Paz e Terra, 1996, é de mostrar uma

Tentativa de responder ao



definição para a pergunta: Que é história? No qual ele defende sua idéia de história, que corresponde à relação do historiador e seus fatos selecionados.

questionamento do autor sobre o que é história.

Para tanto, o autor se preocupa em demonstrar referência de outros autores como é citado Sir George Clarck, que comenta a convicção de Acton e seus colaboradores de que um dia pudesse a história pudesse ser definitiva, ou seja, objetiva. Terminada.



Preocupação do autor e referenciar outros autores para explicar sobre história. Sir Clarck cita Acton sobre história definitiva.

Pensadores posteriores não estão de acordo com essa **perspectiva**, mas esperam que seus trabalhos sejam superados por muitas e muitas vezes. Para estes a pesquisa parece ser interminável, sendo assim não há verdade histórica objetiva.



Outros autores (**apagados**) não estão de acordo com essa perspectiva e esperam ser superados.

Em certa época, da história no século XIX precisamente, seu papel consiste em apresentar apenas os fatos realmente como ele se passou. O positivismo contribuirá com o peso de sua de sua influência para este culto dos fatos, pois diziam verifiquem em primeiro lugar os fatos depois suas conclusões. Essa visão da história se adequava a tradição empírica na Grã-Bretanha que separa o sujeito do objeto, significava dizer que o pesquisador não faz parte da sua pesquisa nem que ele pensa ou acha, esses sentidos sensoriais são independentes de sua consciência, aqui, o pesquisador não enervem se estudo. Aqui os fatos são sagrados e a opinião é livre.



Século XIX, os historiadores (**apagados**) apresentavam os fatos como eles se passaram.
- **Redação confusa. Muitas informações sem nexos.**

Para o censo comum, certos fatos são os mesmos para os historiadores eles são vistos como a espinha dorsal da história. Porém, na visão do autor estes precisam ser investigados, pois, cada historiador entende que um fato histórico passa a fazer parte da história dependendo da sua tese ou interpretação...



Parágrafo confuso.
- Senso comum – fatos são os mesmos para os historiadores.
- Visão do autor (**apagado**) – os fatos precisam ser investigados.

Os historiadores do século XIX eram justificados pelo Fetichismo de documentos estes eram sacrários, eles podiam colocar ou retirar aquilo que pensavam eles pensar. Eles eram em geral indiferentes á filosofia da história, pois para eles davam conta de perguntar e responder todas as questões difíceis...



Re (tomada) dos tema sobre historiadores na perspectiva do século XIX.
Problemas de redação dificulta compreensão do parágrafo.

O historiador sem seus fatos históricos não têm raízes e é inútil; os fatos sem seu historiador são mortos e sem significados. Então, o autor finalmente da resposta a sua pergunta O que é história? Sendo que para ele não se pode achar uma concepção fechado e sim que a história é um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e passado.



Visão do historiador diante dos fatos.
- Autor indaga e responde à pergunta o que é história?

A RF, no que diz respeito ao resumo, apresenta muitas dúvidas, devido à organização das ideias do resenhista, principalmente, a partir do quarto parágrafo em que não se consegue elaborar um resumo que fundamente, de forma adequada, as proposições do autor do texto-fonte. Na RF do discente RL é notório que o mesmo não compreendeu adequadamente a teoria e as proposições do autor do texto-fonte e, utilizando as proposições de Vygotsky

(1934-2005), a título de exemplo, quando sugeria que, no momento em que a criança aprende alguma operação aritmética ou algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou, isto é, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar, em geral e redirecionando esses pressupostos para o estudante colaborador, já em fase adulta, percebi, como no exemplo acima, que seria necessário a elaboração de mais SD's para que as construções da escrita e da compreensão dos conteúdos realmente se cristalizassem. É importante salientar que, no momento da escrita, faz-se necessário várias (re)leituras do texto produzido e, apesar de comentar sobre a importância de se rever o que foi escrito, no caso acima, percebi que as dúvidas ainda se encontram presentes no texto do colaborador.

3.1.3.10.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

O discurso de outrem é totalmente apagado em toda a redação na RI de RL. Não há nenhuma menção ao autor do texto-fonte ou de seus colaboradores para descrever o capítulo resenhado. Vejamos a redação:

O texto mostra como os historiadores através dos fatos descrevem toda a historia geral, ou seja, a história da humanidade...

Pois é através de acontecimentos marcantes, denominados de fatos, **que o historiador se inspira** para produzir um trabalho intelectual, para que venha ser aceito e adquirido pela humanidade, como sendo uma verdade não absoluta, mais próxima da realidade...

Onde o historiador procura dar a importância, que ele acha necessário...

Deixando bem claro que o texto nos passa que não se pode ter uma história definitiva, e que ela é fruto de trabalho de vários pesquisadores.

(RI-RL)

Na RF, o discente/colaborador RL fez menção ao autor do texto-fonte apenas na introdução da resenha e no segundo parágrafo quando citou outros autores que serviam de referência para as propostas do autor. Nos parágrafos seguintes, apesar do uso do discurso indireto, livre a redação mostra-se confusa demais em tentar justificar e/ou explicar o que é história, fatos históricos e o papel do historiador diante destes fatos:

[...] **segundo o autor CARR**, Edward Hallet, *Que é História?* 6ª edição, Paz e Terra, 1996, é de mostrar uma definição para a pergunta: *Que é história?* No qual ele defende sua ideia de história, que corresponde à relação do historiador e seus fatos selecionados.

Para tanto, **o autor se preocupa** em demonstrar referência de **outros autores como é citado Sir George Clarck, que comenta a convicção de Acton e seus colaboradores** de que um dia pudesse a história pudesse ser definitiva, ou seja, objetiva. Terminada.

(RF-RL)

Machado (2008) discorre que, nos gêneros do discurso de Bakhtin, a prosificação da cultura letrada pode ser considerada como elemento altamente transgressor, desestabilizador de uma ordem cultural que parecia inabalável. É a instauração da arena de luta, da arena discursiva onde é possível discutir idéias e construir pontos de vista sobre o mundo, inclusive com códigos culturais emergentes. É nos discursos e processos de transmissão das mensagens que se deixam contaminar e permitem o surgimento dos híbridos. Entretanto, foi o próprio Bakhtin que propôs que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados.

Assim, esses enunciados podem sugerir que, por serem estáveis, alguns critérios devem ser observados para que ofereçam uma estabilidade textual e os diferenciem de outros gêneros discursivos. A observação que me detém até aqui é apenas para mostrar que, no momento da RF do discente RL, o mesmo iniciou fazendo alusão ao discurso de outrem, mas depois, esse discurso foi se integrando e incorporado ao seu discurso. No entanto, o aluno apresenta graves problemas relacionados à estrutura da língua, ao código escrito da língua e isso prejudicou sobremaneira a resenha me levando a avaliar se o discente compreendeu as aulas sobre o gênero estudado.

A marca do discurso indireto livre está presente tanto na RI quanto na RF e o resenhista não traz nenhuma marca avaliativa em ambos os textos. Quanto aos verbos de dizer, percebe-se na RI o uso dos verbos **mostrar, procura dar, deixando bem claro**, para identificar que os historiadores descrevem a história através dos fatos. Na RF, além dos verbos utilizados na RI há novas inserções de verbos e de expressões com operações discursivas: **defender, se preocupa em demonstrar, comenta a convicção, esperam, consiste, contribuirá, diziam, precisam ser investigados**, para explicar as proposições do autor sobre os estudos realizados sobre o que é história.

3.1.3.10.3 – Procedimentos de textualização (coerência e coesão)

A RI do discente LS apresenta-se vários problemas ligados à estrutura da língua e o seu texto revela quebra de coerência, bem como de pontuação que, de certo modo, oferece quebra de coesão textual:

[...] historiadores **atravéz** dos fatos descrevem toda a historia geral, ou seja, a história da humanidade desde os tempos passados até os atuais. Pois é **atravéz** de acontecimentos marcantes, denominados de fatos, que o historiador se inspira para produzir um **trabalho intelectual, para que venha** ser aceito e adquirido pela humanidade, como sendo uma verdade não absoluta, **mais** próxima da realidade. **Onde o historiador procura dar** a importância, que ele acha necessário há alguns fatos para descrevê-los e torná-los reconhecido chamando a atenção do leitor...

(RI-RL)

Na RF, talvez por ser mais extensa, tornou-se mais claro as dificuldades redacionais do discente e apresenta equívocos de concordância e coesão bem marcados na resenha. Vejamos o texto:

Em certa época, da história no século XIX precisamente, **seu papel consiste** em apresentar apenas os fatos realmente como ele se passou. O positivismo contribuirá com o peso **de sua** de sua influência para este culto dos fatos, pois diziam verifiquem em primeiro lugar os fatos **depois suas conclusões**. Essa visão da história se adequava a tradição empírica na Grã-Bretanha que separa o sujeito do objeto, **significava dizer** que o pesquisador não **faz parte da sua pesquisa nem que ele pensa ou acha**, esses sentidos **sensorias** são independentes de sua consciência, aqui, **o pesquisador não enervem se estudo**. Aqui os fatos são sagrados e a opinião é livre.

[...]

Os historiadores do século XIX eram justificados pelo Fetichismo **de documentos estes eram sacrários**, eles podiam colocar ou retirar aquilo **que pensavam eles pensar. Eles eram em geral** indiferentes á filosofia da história, pois para eles davam conta de perguntar e responder todas as questões difíceis...

(RF-RL)

A partir do exposto na RF, verifico que o discente RL ficou com inúmeras dúvidas de como estabelecer uma relação coerente e coesa com o tema proposto. Koch (2007) salienta que a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intenção que estabelecemos com o texto, os objetivos da leitura. De modo geral, a autora enfatiza que são os objetivos do leitor que nortearão o modo da leitura, com maior ou menor interesse, interação, motivação, enfim.

O resenhista, como autor do texto, é mobilizado por um conjunto de conhecimentos e espera, da parte do leitor, que considere esses conhecimentos, sejam de língua, gênero e de mundo, no processo de leitura e construção do sentido. Assim, de acordo com essa proposição

de Koch, posso sugerir que o aluno RL, no momento da produção da resenha final, apesar de ter a intenção de produzir uma resenha descritiva de forma que as propostas oferecidas pelo autor do texto-fonte fossem assimiladas, não conseguiu fazê-lo em decorrência de problemas de redação.

Por tudo isso, e de acordo com as análises dos textos, ficou evidente que os alunos precisam ter mais SD's relacionadas com gêneros que primem à parte escrita formal da língua, pois foi perceptível que os alunos não cristalizaram os processos de ensino/aprendizagem como estava proposto pela SD aplicada do gênero resenha acadêmica, com relação ao último critério estabelecido de análise, ou seja, aos critérios destinados ao texto, a coerência e a coesão textual.

3.2 – Reflexões sobre o desenvolvimento do grupo e da SD sobre Resenha Acadêmica aplicada

A partir deste momento, abordarei os resultados apresentados no que se refere ao plano global mínimo, avaliando ao final os itens da SD por mim aplicada.

3.2.1.1. – Descrição Técnica do Plano Global Mínimo das RI e RF

RI					RF				
ORDEM	ALUNO	AUTOR	PAPEL SOCIAL	TÍTULO	RESUMO	AUTOR	PAPEL SOCIAL	TÍTULO	RESUMO
1.	WA				3	4	1		5
2.	MS	1			2	2	1	1	6
3.	GS				3	1		1	6
4.	SC	1		1	3	4		2	7
5.	SA			1	3	3			7
6.	AR	1		1	8	6	1		6
7.	KD			1	4	1		2	5
8.	SS	3		2	5	4		2	4
9.	LS			1	3	2	1		5
10.	RL	1		1	3	4		2	7

Tabela 3: Descrição técnica em RI e RF

Inicialmente, o objetivo era perceber se os alunos se apropriaram efetivamente da primeira parte da SD destinada ao estudo do plano global mínimo e, para isso, a descrição técnica primou pelos seguintes aspectos: *autor, papel social do autor (mesmo não sendo*

obrigatória), título, resumo. O resumo aqui é compreendido como a forma que o discente consegue retomar o tema do texto-fonte em sua resenha para que não perca o foco principal do texto, do objeto resenhado. Assim, os números atribuídos à tabela referem-se às vezes em que o discente/colaborador retomou aos aspectos acima descritos, ou seja, quantas vezes o resenhista citou autor, papel social, título e resumo da obra em RI e RF.

Olhando para a tabela percebe-se que, na RI, no que concerne ao papel social do autor do texto-fonte, nenhum aluno fez uso desse artifício colaborando para que se perceba que os mesmos desconheciam a possibilidade de fazê-lo como forma de situar melhor o autor da obra resenhada.

Quanto ao título, com exceção dos discentes/colaboradores WA, MS e GS, os demais situaram em sua RI o título/capítulo da obra a ser resenhada, mostrando que os alunos não desconheciam que, para se fazer uma resenha, é imprescindível intitular o texto. Entretanto, neste item houve um retrocesso quanto a RF, pois quatro alunos não intitularam o seu texto como forma de mostrar ao ouvinte/leitor o assunto que seria abordado em seu texto. O que se mostra como válido é que quatro alunos (re) tomaram o título em sua RF com o objetivo de enfatizar a obra do autor.

Os discentes WA e GS foram os discentes que menos situaram, na RI, o autor, papel social e o título da obra/capítulo resenhado, fugindo dos dados que apresentam o objeto a ser resenhado. Nesses dois casos, percebeu-se, na RF, uma mudança significativa, pois faltou a WA informar o título a ser resenhado e, para GS, o papel social do autor que não é obrigatório.

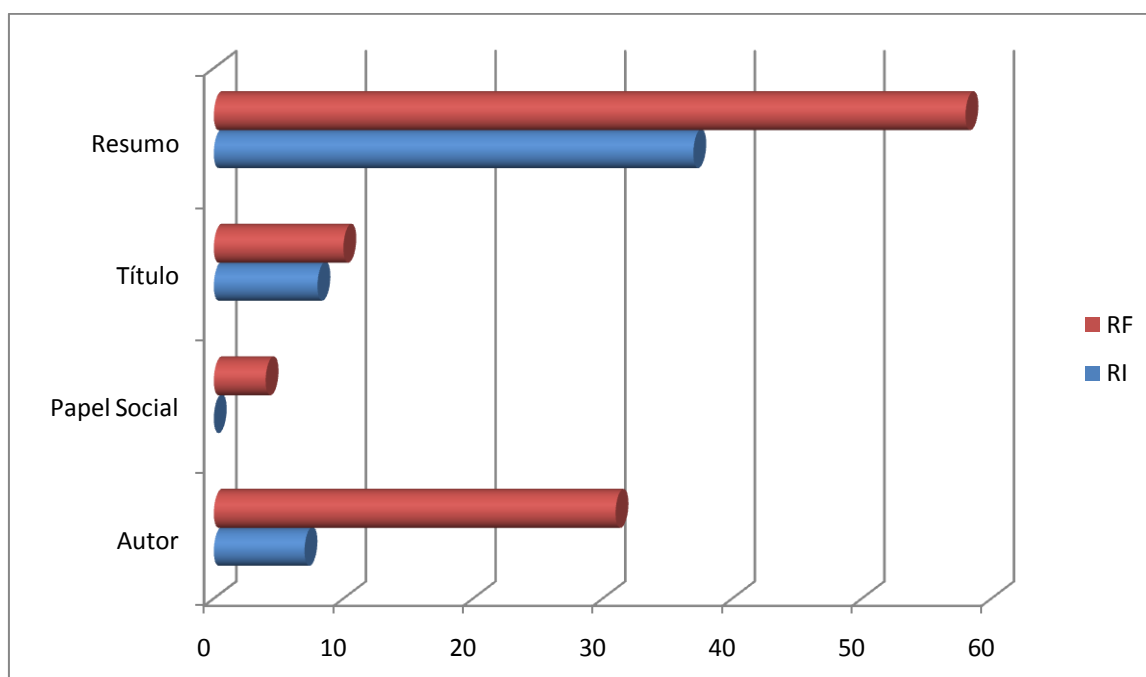
Na coluna da RI, o discente AR foi o aluno que mais retomou, no resumo, o tema proposto pelo autor do texto-fonte tornando o seu texto coerente com o objeto da resenha que era informar sobre a história. O discente MS foi o que menos retomou o objeto de estudo fazendo-o apenas duas vezes, além de situar o autor da obra somente uma vez. Este discente também apresentou inúmeros problemas em sua RI.

Ao se verificar a coluna da RF, observa-se que os conhecimentos adquiridos por meio da SD foram gradativamente aplicados na RF dos discentes/colaboradores, pois no que concerne ao autor todos os discentes o citaram, pelo menos uma vez; no papel social do autor quatro discentes consideraram relevante e incorporaram na resenha, entretanto, vale mencionar que o discente WA, citou o papel do autor no final da RF; quanto ao título houve o “apagamento” por parte de quatro discente e, por fim, em relação ao resumo todos os alunos/colaboradores voltaram ao tema do texto tratado, no mínimo, quatro vezes em sua produção final.

Quanto ao discente AS, observando a tabela, verifica-se que os conhecimentos adquiridos precisam ser reforçados porque na RI as partes autor e papel social não apareceram em sua resenha inicial e na RF o papel social e o título/capítulo da obra resenhada também não foram mencionados no texto. Certamente, não tomo essa sequencialidade rigidamente, mas se faz necessário mostrar, que na RF os itens que mais faltaram estão relacionados ao papel social do autor e o título, este último imprescindível para o *corpus* de um texto/resenha.

Em termos gerais, houve um avanço de RI para RF quanto ao resgate da descrição técnica, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Comparação dos itens de descrição técnica apresentados por aluno



Pelo gráfico exposto, sou levada a crer que, no que concerne ao plano global mínimo, houve uma evolução positiva por parte dos discentes/colaboradores. Percebe-se, porém, que o item em que menos houve uma evolução foi o quesito papel social do autor e, apesar de não obrigatória, considero importante informar, por considerar significativo oferecer mais dados sobre o autor da obra resenhada. O título, este imprescindível, apresentou uma mínima diferença entre a RI e a RF, mostrando que este aspecto não foi assimilado adequadamente. É claro, que se faz necessário e enfatizo que para que este conhecimento se cristalice nos alunos, outras SD's até do mesmo gênero, seriam significativas para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

3.2.1.2 - Avaliação da SD

Considero que o trabalho com o contexto de produção da descrição técnica que compõe a resenha poderia ter sido mais bem aprofundado, principalmente no que se refere ao papel social do autor e do título (obra/capítulo). Alguns alunos não conseguiram compreender devidamente o seu papel como resenhista, o foco do seu trabalho ao resenhar a obra de alguém, os objetivos que devem ser detalhados no texto. Não compreendeu devidamente o que seria resenha e o que seria resumo, e que apesar do resumo ser parte constitutiva da resenha, o mesmo configura-se como outro gênero textual; não consideraram que estas partes são imprescindíveis, pois se constituem como constitutivas do gênero resenha, quer seja descritiva/informativa quer seja crítica.

3.2.2 – Discurso do Outro (procedimentos de inserção de vozes – usos dos verbos de dizer)

Observei, com relação ao que pressupõem o *discurso de outrem* (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre), o modo como os discentes citaram o autor do texto-fonte bem como os autores utilizados pelo autor da obra, e quais os verbos de dizer que foram utilizados como marca desses discursos, o que aparece nas tabelas 4 e 5:

RI				RF			
ALUNOS	DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO	DISCURSO INDIRETO LIVRE	ALUNOS	DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO	DISCURSO INDIRETO LIVRE
WA		x		WA		x	
MS		x		MS		x	
GS		x		GS		x	x
SC		x	x	SC		x	x
SA		x		AS		x	x
AR	x	x		AR	x	x	
KD	x	x		KD	x	x	
SS	x	x		SS	x	x	
LS			x	LS		x	
RL		x		RL		x	

Tabela 4: Discurso de Outrem em RI e RF

Se considerarmos que os nossos discursos misturam-se frequentemente, oral e escrito, e que incorporamos aspectos do *discurso de outrem* diariamente em nossos discursos, percebi na análise das resenhas inicial e final que, a maioria dos discentes/colaboradores utilizou, ao menos, duas modalidades de discurso. O predomínio do discurso indireto nas RI e RF deve-se ao fato dos alunos compreenderem que estão abordando o texto de outro autor e estarem cientes da necessidade de se manter um certo distanciamento para não parecer que estão avaliando a obra.

Na RI, os discentes AR, KD e SS, procuraram fundamentar os seus argumentos trazendo para o texto palavras dos próprios autores utilizados no capítulo resenhado. Por isso, consideraram que o discurso direto citado seria a forma mais eficaz de fazê-lo.

O discente SC utilizou também o discurso indireto livre e o seu discurso incorporou-se com o do autor do texto, aparecendo entre aspas como forma de dizer que aquela expressão vem do autor do texto-fonte. O estudante LS usou apenas o discurso indireto livre e tomou a palavra de outrem, em algumas passagens, como sendo sua. Volochínov (1929-2006) propõe que, ao estudar o discurso indireto livre, deve-se perceber como a língua, em dada época, apreende a palavra de outrem e a personalidade do falante que se encontra na interface da enunciação (nos propósitos do texto) e na personalidade do falante enquanto ser que está em constante interação verbal.

Na RF todos os alunos fizeram uso do discurso indireto e, em algumas passagens, utilizaram ou o discurso direto ou o discurso indireto livre. Os discentes AR, KD e SS, mais uma vez foram os alunos que fizeram uso do discurso direto e, os estudantes GS, SA, SC utilizaram o discurso indireto livre. Destes, apenas SC repetiu a mesma forma discursiva utilizada na RI.

Vejamos agora como os discentes/colaboradores utilizaram os verbos de dizer pela tabela 5:

RI					RF			
Alunos	Verbos Usados	Operadores de ação	Operadores discursivos	Operadores linguístico discursivas	Verbos Usados	Operadores de ação	Operadores discursivos	Operadores linguístico discursivas
WA	ter	3			Expor	1		
					Evidenciar	1		
					Discutir		1	
					Falar		1	
					Agir	1		
					Dizer			2
					Finalizar	1		
MS	Mostrar	1			Mostrar	1		
	Decidir	1			Abordar		1	
	Dever	1			Exemplifica		1	

	Dizer		2		r		1
	Fazer	1			Citar	1	
	Abordar	1			Estudar	1	
					Precisar	1	
					Ter de	1	
					Estabelecer	1	
					Dominar		
GS	Comentar		1		Evidenciar		1
	Poder dizer	1			Presenciar	1	
	Exigir	1			Despertar	1	
	Decidir	1			Promover	1	
					Servir	1	
					Perguntar	1	
					Achar		1
					Mostrar	1	
					Remeter	1	
					Lançar	1	
SC	Trazer	1			Abordar		1
	Necessitar		1		Trazer	2	
	Lembrar	1			Iniciar		
	Criticar			1	Citar		2
	Enfatizar			1	Comentar	1	
	Deixar	1			Preocupar		1
					Dizer		2
					Dispor		1
					Chamar		1
					Modificar	1	
					Desejar		1
					Compor	1	
					Refletir		1
					Entender	1	
SA	Ressaltar	1			Evidenciar	1	
	Mostrar	1			Basear	1	
	Consistir	1			Falar		2
	Ter que fazer	1			Selecionar		2
					Ver	5	
					Remeter	1	
					Perceber	2	
					Mostrar	1	
					Lançar	1	
AR	Fazer		1		Procurar	2	
	Relatar			1	Preocupar		1
	Consistir	1			Abordar		1
	Dever	1			Buscar	1	
	Dizer			4	Consistir		1
	Mencionar		1		Abrir	1	
	Destacar		1		Refletir		1
	Vir a saber		1		Responder		1
	Entender	1			Entregar-se	1	
					Dizer		1
KD	Produzir	1			Comentar		1
	Comentar			1	Desejar		1
	Desejar		1		Esperar	1	
	Considerar	1			Ter de	1	
	Consistir	1			Considerar	1	
	Exigir	1			Dizer		2
	Procurar	1			Falar		1
	Terminar	1			Fazer		2
					Emancipar	1	
					Dominar	1	
					Entender	1	
SS	Colocar	1			Sugerir	1	
	Entender	1			Falar	1	1
	Ter de	1			Afirmar		1
	Achar		1		Citar		1
	Poder	1			Mostrar		1
	Colocar	1			Aparecer	1	
	Precisar	1			Dizer		1
	Consistir	1			Destacar		1

LS			Constituir	1	
	Responder a	1	Iniciar	1	
	Ter de	1	Mostrar		2
	Esperar	1	Ter de	1	
	Fazer pensar		Falar		1
	Depender de	1	Priorizar		1
	Ver	1	Consistir	1	
			Citar		1
RL			Colocar em		1
			Discutir	1	
	Mostrar	1	Mostrar	1	
	Inspirar		Preocupar		1
	Procurar dar	1	Esperar	1	
			Consistir	1	
			Contribuir		1
			Precisar	1	

Tabela 5: Inserção de vozes por uso dos verbos de dizer em RI e RF.

Verifico, nesta seção, que houve um avanço significativo em relação ao uso dos verbos de dizer. Os alunos, em sua RF, utilizaram além dos verbos presentes na RI, um número bem maior na RF. Apesar do número de verbos da operação de ação terem ocorrido em número maior, às operações discursivas e linguístico-discursivas apareceram em número maior em relação a RI. Vejamos pelos gráficos:

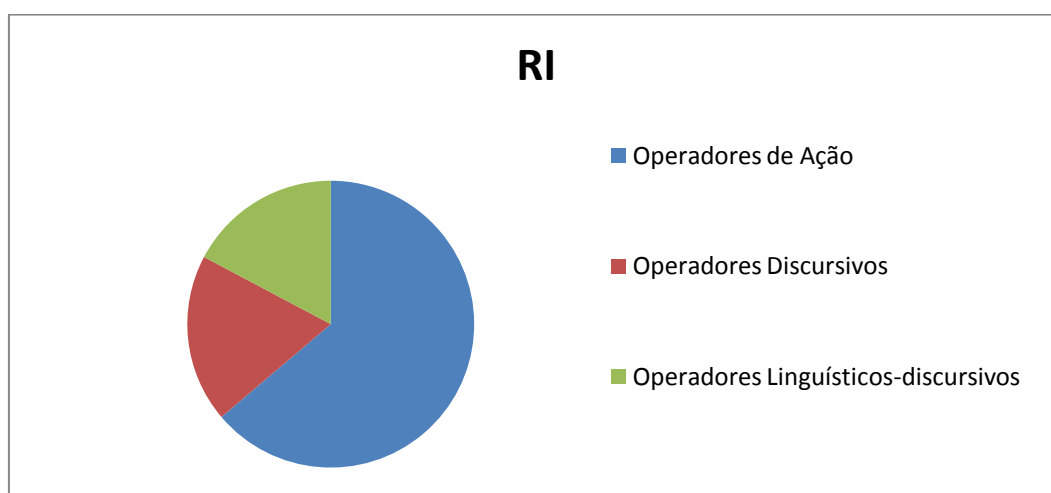


Gráfico 2 – Evolução dos verbos de dizer pelos alunos em RI

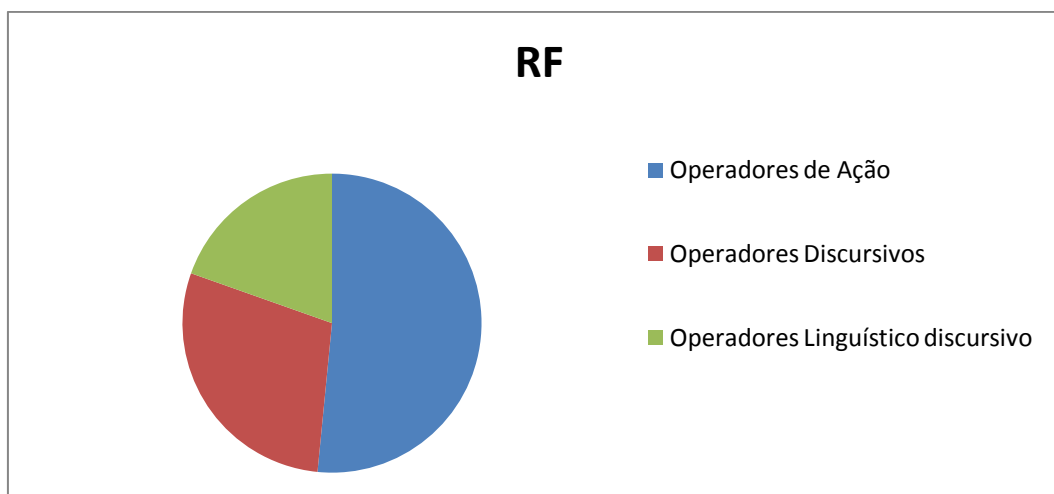


Gráfico 3 – Evolução dos verbos de dizer pelos alunos em RF

Na RI, ocorreu cerca de 37 menções às operações de ação; 11 menções às operações discursivas e 10 menções às operações linguístico-discursivas. Na RF, esses números se elevaram consideravelmente, havendo 50 menções às operações de ação; 28 nas operações discursivas e 19 nas operações linguístico-discursivas. Pelo exposto, tanto a RI quanto a RF, no que se refere às operações linguístico-discursivas, foi o aspecto em que houve o menor índice de utilização dos verbos de dizer, sendo que a RF apresentou apenas nove menções a mais do que a RI, o que leva a crer que faltou aos alunos elementos mais consolidados por meio da SD para que estabelecessem relação com as outras vozes presentes no texto-fonte.

3.2.2.1. - Avaliação da SD

Neste ponto, pelo exposto, acredito que os encontros destinados à percepção do *discurso de outrem* tiveram uma relativa aprendizagem, porque em muitos dos textos dos discentes, RI e RF apresentaram alguns problemas em identificar quem são os autores de determinadas proposições. Já, quanto à modalidade verbos de dizer, apesar de incorporadas ao *discurso de outrem*, acredito que os alunos tiveram melhor êxito e apresentaram um bom resultado, pois as operações ficaram quase que equípolentes. É válido salientar que por conta do *discurso de outrem* e dos *verbos de dizer* apresentarem esses dados a SD aplicada precisaria ser retomada, tendo em vista que os alunos não compreenderam devidamente que é necessário informar, retomar o discurso do outro e mesmo híbrido, é fundamental referenciá-lo.

3.2.3. – Procedimentos de Textualização (Coerência e Coesão)

Quanto aos procedimentos de textualização (coerência e coesão), utilizarei para fazer exposição das RI e RF os seguintes critérios avaliativos: **(MB) muito bom**, quando a redação apresenta mínimos problemas e que não prejudicam o encadeamento do texto; **(B) bom** para a redação que apresentam até 3 problemas para o texto; **(R) regular** quando o texto apresenta problemas sérios na estrutura da redação e, **(I) insuficiente** quando a redação não foi suficiente para a compreensão do ouvinte/leitor apresentando graves problemas relacionados aos procedimentos textuais analisados.

A seguir apresento os seguintes dados:

COERÊNCIA TEXTUAL							
RI				RF			
ALUNOS	Conhecimento de Mundo	Domínio das Regras que norteiam a língua	Situação comunicativa dos interlocutores	ALUNOS	Conhecimento de Mundo	Domínio das Regras que norteiam a língua	Situação comunicativa dos interlocutores
WA	<i>B</i>	<i>I</i>	<i>R</i>	WA	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>B</i>
MS	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>R</i>	MS	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>R</i>
GS	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>	GS	<i>MB</i>	<i>MB</i>	<i>MB</i>
SC	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>	SC	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>
SA	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	SA	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i>
AR	<i>MB</i>	<i>MB</i>	<i>MB</i>	AR	<i>MB</i>	<i>MB</i>	<i>MB</i>
KD	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	KD	<i>MB</i>	<i>MB</i>	<i>B</i>
SS	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i>	SS	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i>
LS	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	LS	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i>
RL	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i>	RL	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>B</i>

Tabela 6: Procedimentos de Textualização (coerência) por aluno em RI e RF

COESÃO TEXTUAL

RI				RF			
ALUNOS	FRÁSICA	PRONOMES ANÁFORA E CATÁFORA	PONTUAÇÃO	ALUNOS	FRÁSICA	PRONOMES ANÁFORA E CATÁFORA	PONTUAÇÃO
WA	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>B</i>	WA	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>B</i>
MS	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	MS	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>I</i>
GS	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>	GS	<i>MB</i>	<i>MB</i>	<i>MB</i>
SC	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	SC	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>
SA	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	SA	<i>R</i>	<i>R</i>	<i>R</i>
AR	<i>MB</i>	<i>B</i>	<i>MB</i>	AR	<i>MB</i>	<i>MB</i>	<i>MB</i>
KD	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	KD	<i>MB</i>	<i>MB</i>	<i>MB</i>
SS	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i>	SS	<i>B</i>	<i>R</i>	<i>R</i>
LS	<i>I</i>	<i>I</i>	<i>I</i>	LS	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>I</i>
RL	<i>R</i>	<i>R</i>	<i>R</i>	RL	<i>R</i>	<i>R</i>	<i>I</i>

Tabela 7: Procedimentos de Textualização (coesão) por aluno em RI e RF

Na tabela onde os critérios de coerência textual foram o ponto central da análise verifica-se que os discentes MS e SS não alteraram os conceitos da RI em suas RF, permanecendo as dúvidas dos alunos ao produzir um texto escrito, mesmo com a aplicação da SD. Os discentes WA, AS, LS e RL que tinham conceitos baixos conseguiram evoluir nos conceitos em que haviam apresentado problemas na RI. Os discentes GS, SC, AS e KD, que em suas RI não apresentaram grandes dificuldades redacionais mantiveram e até melhoraram nos conceitos em que apresentaram pequenos problemas de coerência e/ou coesão.

Pelo exposto acima, posso sugerir que os critérios de textualização foram os que apresentaram maiores dificuldades aos alunos/colaboradores. Esse fato foi inclusive bastante discutido no encontro destinado aos procedimentos textuais, pois alguns alunos comentaram que percebiam a enorme dificuldade que tinham em estabelecer uma redação coerente na modalidade escrita da língua. Percebo também, que a SD destinada a esses procedimentos não foi suficiente para que os alunos assimilassem melhor o conteúdo e acredito que devesse ser revista. Vejamos o gráfico desses procedimentos no que consta a coerência textual:

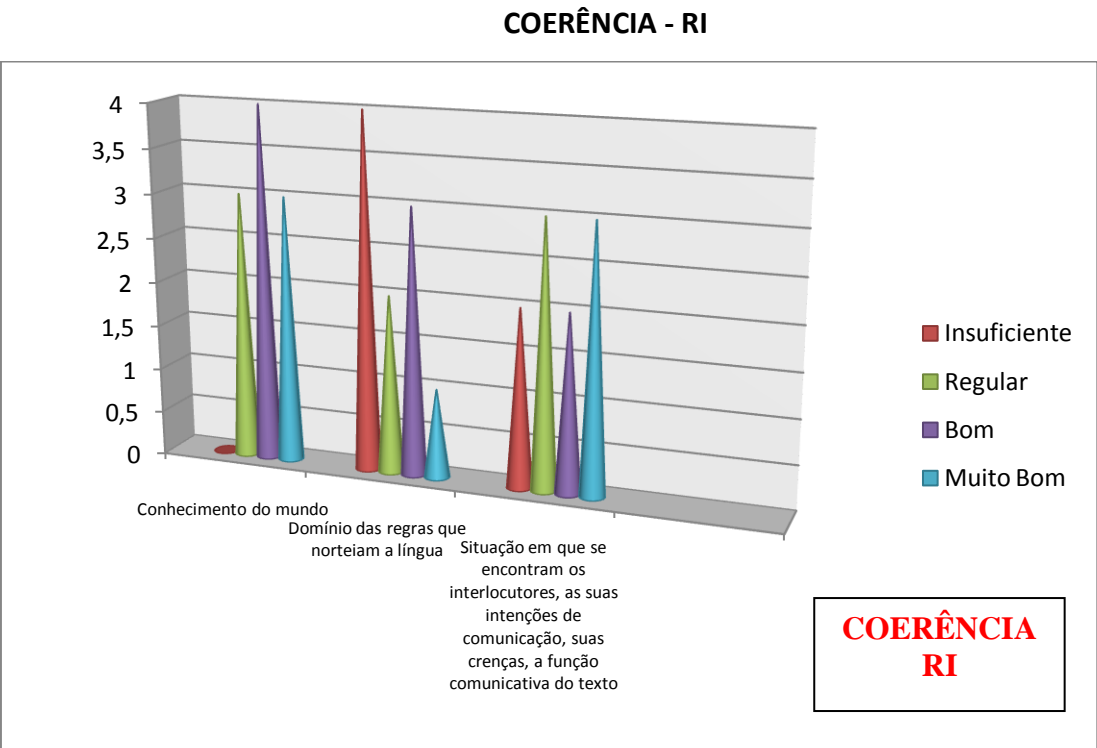


Gráfico 4 – Procedimentos de Textualização (Coerência) RI – Visão Geral

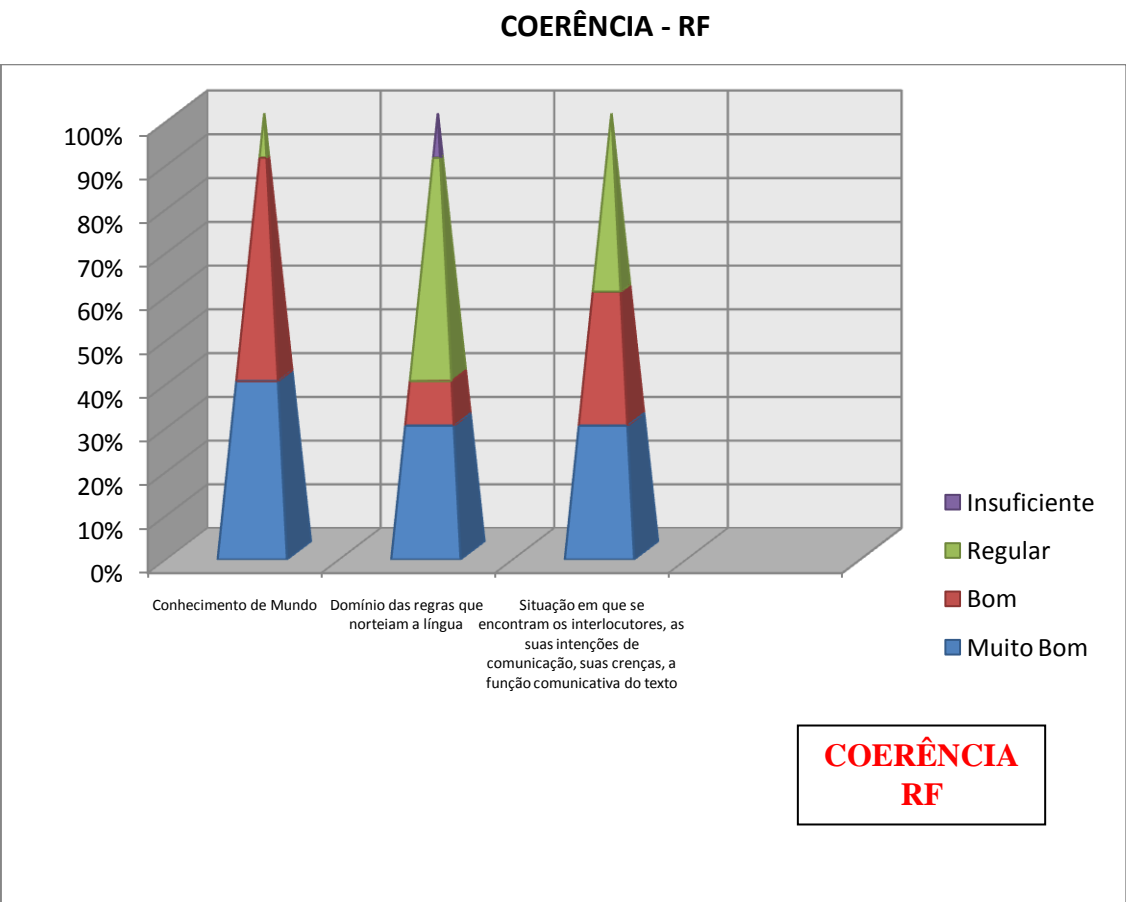


Gráfico 5 – Procedimentos de Textualização (Coerência) RF – Visão Geral

Os gráficos demonstram que houve uma singela alteração no quesito de coerência textual. No que se refere ao conhecimento do mundo, isto é, ao grau em que esse conhecimento deve ser ou é compartilhado pelos interlocutores, nesse procedimento de textualização os alunos evoluíram bastante. Já, no domínio das regras que norteiam a língua e que possibilita as várias combinações dos elementos lingüísticos este quesito necessita de um estudo mais aprofundado sobre esse aspecto, pois os alunos apresentaram grandes dificuldades com a morfossintaxe da língua e com elementos que a compõem, como a concordância (verbal e nominal) regências, períodos compostos, entre outros. Quanto ao último quesito, a situação em que se encontram os interlocutores e próprios interlocutores, as suas intenções de comunicação, suas crenças, a função comunicativa do texto, de acordo com o gráfico, observa-se que discentes que tinham na RI conceito insuficiente passaram para regular. Todavia, pelo exposto, verifico que necessitaria de mais SD's para internalizar o conteúdo proposto.

No que consta a coesão temos o seguinte gráfico:

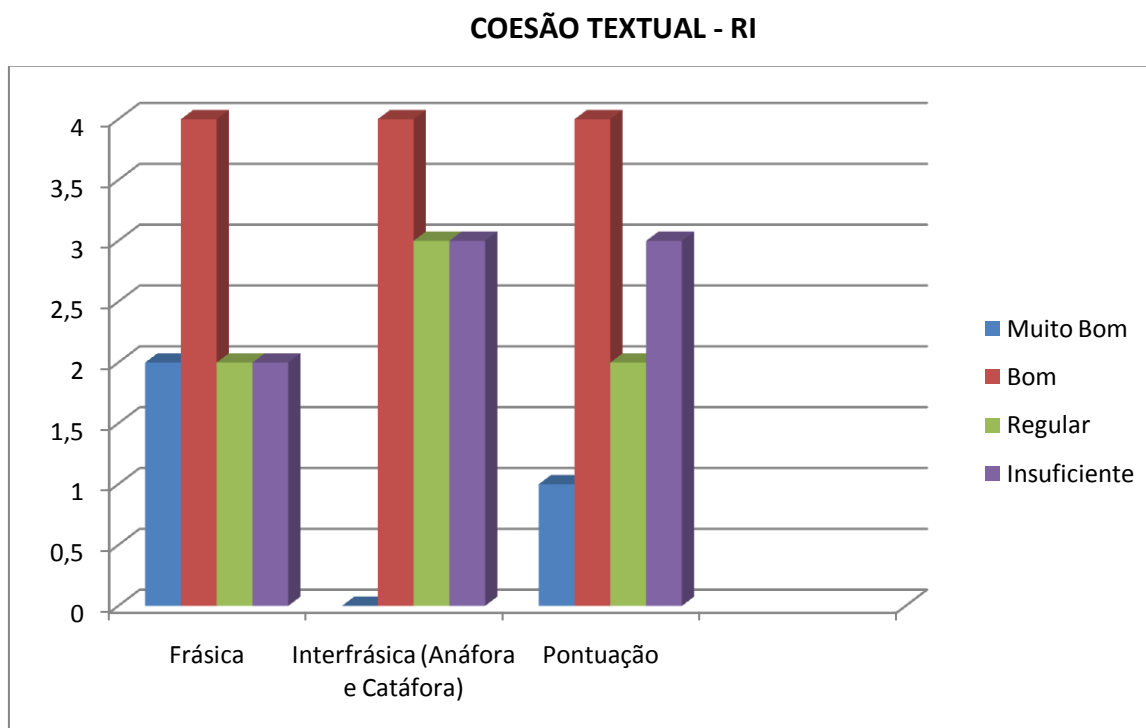


Gráfico 6 – Procedimentos de Textualização (Coesão) RI – Visão Geral

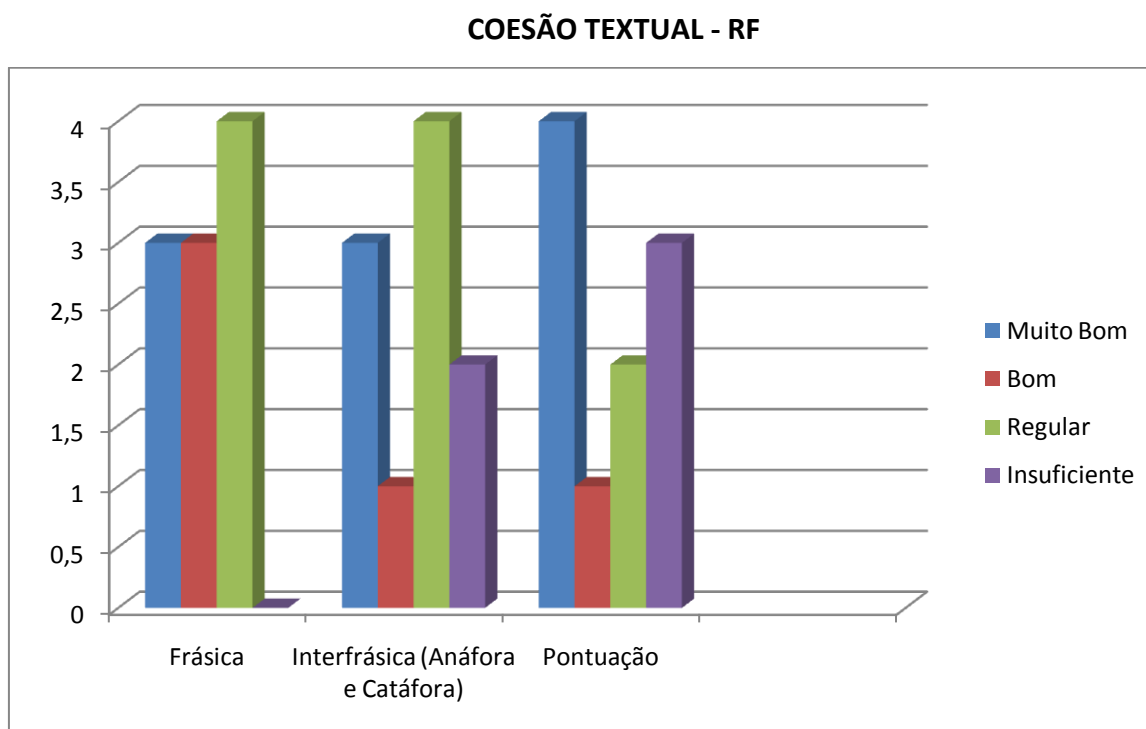


Gráfico 7 – Procedimentos de Textualização (Coesão) RF – Visão Geral

Ao considerar os gráficos de RI e RF em relação à coesão textual verificamos que no critério referente à sintaxe da língua, a coesão frásica na RI apresenta conceito melhor do que a RF em que há o predomínio do conceito regular; na interfrásica, acontece o mesmo fato e, nos critérios de pontuação os alunos conseguiram melhorar um pouco na RF. Como dito anteriormente, os procedimentos relacionados aos mecanismos de textualização deveriam ter sido melhor aprofundados, pois conforme se observa os alunos não obtiveram êxito e ainda apresentam grandes dificuldades redacionais.

3.2.3.1. - Avaliando a SD

O processo de ensino/aprendizagem, conforme venho reiterando nesta dissertação é um processo contínuo e ininterrupto, que depende da ajuda de *outrem* para que haja uma transformação e de um material que colabore para que essa “transformação” se realize. Todavia, esse processo de ensino/aprendizagem varia de pessoa para pessoa e, em alguns casos, ele pode ocorrer de forma mais lenta, conforme analisado pelos gráficos acima. É

devido a casos como esses que a sequência didática se faz um instrumento importante para que o aluno, no decorrer do tempo, consiga abstrair o máximo do gênero estudado.

A SD apresentada aos alunos/colaboradores não se encontra da maneira como gostaria que estivesse, ou seja, mais complexa, mais teorizada, com diversificados exemplos e atividades de modo que o aluno estabelecesse diferenças e compreendesse melhor o gênero resenha acadêmica. E, mesmo ciente de que houve falhas que precisariam ser corrigidas, posso sugerir que a maioria dos alunos/colaboradores conseguiu compreender o que vem a ser uma resenha, qual a sua função comunicativa, os seus objetivos, em quais contextos devem e são utilizadas, qual a linguagem usada e, o mais importante, o domínio, mesmo que parcialmente, do gênero resenha acadêmico.

A resenha acadêmica, foco desse trabalho, me permitiu perceber que as linhas que diferem resenha, resumo, sinopse são tênues. Também me fez observar que o discurso da resenha crítica interage com o da resenha descritiva ou informativa, que o discurso dos discentes esteve carregado dos outros discursos e, ao penetrar na comunicação, se tornaram um só na linha do pensamento abstrato e se materializaram no momento em que passaram para a escrita. Também ficou evidente que, mesmo que os problemas redacionais oferecessem inúmeras dúvidas em relação ao texto-fonte, a SD foi um instrumento que colaborou significativamente para os processos de ensino e aprendizagem, pois os discentes internalizaram a função da resenha acadêmica e a sua validade para eles, acadêmicos do curso de graduação de História, que irão resenhar diferentes textos em diversas disciplinas do curso de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um dito popular que é mais ou menos o seguinte: “*parir uma tese é como parir um filho, bastante doloroso*”. Ainda não estou na fase da tese do doutorado, mas confesso que acredito que esse dito também se insira no contexto da dissertação do mestrado. Vou além, é como a primeira infância, o texto é dependente de você para tudo até o momento em que ele cresce, se avoluma, as idéias se estruturam e dão origem a uma dissertação. Um texto repleto de polifonia, de vozes que requerem um diálogo constante por parte do autor/leitor, enfim, por todos.

A princípio, o gênero textual resenha parecia algo distante para mim e, muitas vezes, acreditei que não daria conta de perceber as nuances, as margens, a periferia. A definição do gênero era algo que parecia fácil, mas ao me defrontar com as teorias existentes e suas particularidades, fui tomada pela pergunta: Onde fui me meter? Será que darei conta? O resultado está aqui, nestas linhas, neste corpo que agora tem vida própria e que está pronto para ser discutido, ampliado, melhorado, questionado, por que não? Conforme Bakhtin sugere, o texto espera uma atitude responsiva por parte do ouvinte/leitor, em que, inevitavelmente, o ouvinte se torna falante.

Ao escolher a resenha acadêmica como objeto de estudo, a minha pretensão foi verificar qual a concepção que os alunos do primeiro período universitário construíram durante o período do ensino médio sobre o gênero resenha e, diante dessa pergunta e com a aplicabilidade da sequência didática, percebi que, com a ajuda desse instrumento conforme sugere o Grupo de Genebra Dolz, Schneuwly e Colaboradores (1996-2004) e, com a ajuda do par mais experiente, de acordo com o que sugere Vygotsky (1934-2005), entendi que os discentes foram capazes de se tornarem co-autores das atividades didáticas solicitadas e não meros executores das mesmas como se estas estivessem prontas e acabadas. Deste modo, na minha concepção, pode-se utilizar os gêneros textuais como *megainstrumentos* para promover a educação, desde que se alie a teoria e a prática com o propósito de incentivar o conhecimento, de promover o debate, de levar a instigação, a ânsia do *por vir*. Esses *megainstrumentos*, conforme sugerem Dolz & Schneuwly (1996-2004), são aliados significativos para as questões de ensino e aprendizagem e para uma aprendizagem realmente eficaz, socialmente engajada e transformadora conforme sugerem os documentos oficiais brasileiros e também, por que não sugerir, cada um de nós, que invocamos o discurso do outro repetidas vezes, para que essa transformação aconteça.

O interessante é que esse gênero resenha acadêmica de cunho descritivo me revelou aspectos significativos no que tange as capacidades de interagir através das linguagens, seja oral ou escrita, e apesar de estar pesquisando a linguagem escrita, as marcas da oralidade apareceu, muitas vezes, nos textos dos alunos.

Em um primeiro momento, ao solicitar a resenha inicial dos alunos, não forneci nenhum material mais complexo sobre o assunto, só identifiquei o conceito de resenha e informei os tipos em que ela se apresenta. Neste primeiro momento, a minha intenção era apenas verificar o que conheciam sobre e como desenvolviam uma resenha. De posse dessas resenhas iniciais pude ter a noção dos pontos que deveriam ser observados na sequência didática.

A sequência didática, para mim um trabalho novo devido os aspectos que ela procura agrupar, tem como característica principal o fato de selecionar diferentes textos e atividades que reúnam características mínimas sobre o gênero escolhido e que sejam amplamente divulgados pelos meios de comunicação, além de serem comuns em dado momento e em contextos específicos.

O esforço de perceber, identificar e classificar esse gênero resenha acadêmica (descritiva) e aplicar através de uma SD, é de grande valia, tendo em vista que esse gênero é bem solicitado na academia e pode proporcionar ao aluno a possibilidade de conhecer e aplicar, em contextos específicos, as capacidades de linguagem sugeridas pelo gênero resenha acadêmica.

É claro que estou ciente que a SD apresentada aos discentes teve algumas falhas e inadequações. Por me encontrar no início dos estudos teóricos e ter apenas uma disciplina mais direcionada para o âmbito da minha pesquisa, tenho a convicção de que, para elaborar uma SD que vislumbasse o maior número de questões que envolvessem os processos de produção de resenhas seria necessário um tempo maior do que tive. Desta forma, na seleção de textos, de determinados assuntos, de certas atividades tiveram que ser elaboradas visualizando o tempo que eu dispunha para aplicar a SD para os alunos do primeiro período de História.

Concordo com Dolz & Schneuwly (1996-2004) quando sugerem que os gêneros textuais são *megainstrumentos* para as questões de ensino/aprendizagem e que a SD da resenha descritiva deve abranger tanto o contexto de uso quanto o de produção, isto é, deve levar o educando a apreender o conhecimento, a assimilar o gênero abordado. Assim, de posse

do gênero, os alunos são capazes de compreender algo que nós, professores, sempre salientamos no momento da produção de algum texto: *a quem se dirige, por quê, qual relevância, cuidados com a escrita, entre outros*. É apenas com o material adequado, com o modelo de gênero definido e de uma SD pertinente o aluno é capaz de ressignificar o gênero analisado.

Um outro aspecto, como professora, tive a oportunidade de lecionar para os três níveis de ensino: fundamental, médio e superior e sou sabedora que os alunos compreendem determinados conteúdos de maneira bastante particular. Ao utilizar os gêneros textuais esses processos de ensino/aprendizagem não mudaram o suficiente, pois não temos os mecanismos adequados para utilizá-los de forma apropriada. Também sei que os gêneros não são estáticos, se imbricam, entrecruzam com outros gêneros, ocorre a hibridização. Levar o aluno a perceber que existem diferenças entre os gêneros textuais é importante para fazê-lo perceber a finalidade daquele gênero naquele momento de produção, naquela situação comunicativa.

Na academia, por exemplo, é comum o gênero **resumo** ser parte constitutiva de outros gêneros como a **resenha**, **artigo**, entre outros. Inclusive é comum a mistura entre resenha e resumo por parte dos educandos, aspecto que pode ser observado na resenha dos meus colaboradores. Por isso, ao propor ao aluno estudar um gênero específico, como a resenha acadêmica, faz-se necessário identificar por meio de textos que os gêneros (resenha) não são estáveis e podem constituir-se em outros gêneros com finalidades específicas. Se o educador optar por utilizar a ferramenta da SD, este precisa oferecer atividades que levem o aluno a reconhecer essas particularidades dentro dos textos analisados e identificar a finalidade desse gênero (resenha) neste ou naquele contexto.

Também percebi, pelo resultado da pesquisa, que os alunos se apropriaram do gênero resenha por intermédio de estratégias sistemáticas de ensino e que na forma de *espiral*, fomos construindo e reconstruindo a linguagem em situações concretas de comunicação, passando do mais simples ao mais complexo, de forma progressiva e autônoma. Entretanto, embora os alunos tenham se apropriado do gênero resenha acadêmica, não posso deixar de comentar que os alunos produziram suas resenhas com muitos problemas de ordem gramatical, com sérios problemas relacionados à sintaxe e ao léxico da língua o que acabou influenciando nos textos dos alunos/colaboradores.

Devo expor que os alunos/colaboradores conseguiram compreender a diferença entre resenha acadêmica de cunho descritivo e os meios de circulação em que são veiculadas, todavia reiteradas vezes os discentes consideraram que a resenha crítica é melhor do que a

descritiva por apresentar uma análise do resenhador, os seus comentários sobre o texto analisado. Isso se configura como verdadeiro, pois na resenha final ainda teve aluno que fez como resenha crítica.

Mesmo diante desses aspectos, reitero que ao optar por este gênero para pesquisa, cuja finalidade era orientar os educandos de modo que minimizasse as dificuldades encontradas em seu primeiro ano/período do curso de História (matutino), este gênero textual configurou-se como uma proposta de assimilação e apreensão significativa para as questões de ensino/aprendizagem dos gêneros acadêmicos, ou seja, da resenha acadêmica.

Trazendo Cervera (2008) para este contexto, a autora salienta que, ao utilizar a SD a serviço do trabalho com modelos didáticos de gêneros não resvala, no ensino/aprendizado, algo mecânico, sem reflexão e autoavaliação. De fato, a SD mostrou-me, de forma gratificante, que é uma ferramenta, desde que utilizada juntamente com outras, que pode ser adaptada em situação concreta e direcionada para um determinado fim. Por isso, antes de mais nada, compreendo que todo ser humano vive em uma *teia* de ações complexas e que inter(age) por meio da linguagem cotidianamente e, por isso, cabe a nós, educadores, utilizarmos mecanismos (textos) que estimulem a aprendizagem, que “diga” algo ao aluno e que estejam inseridos em atividades que os circundam. Assim, quem sabe, minimizamos os problemas com a linguagem escrita que tanto identificamos nos alunos universitários e em outros níveis de ensino, atualmente.

A finalização de uma pesquisa leva a uma reflexão de como se deu todo esse processo, dos resultados que se esperava chegar e dos resultados que realmente obtive. Sei hoje, mais do que nunca, que estudar a linguagem, oral ou escrita, formal ou informal, me oferece resultados que podem ser revistos, redimensionados. Assim como ocorre com o texto, pois não é por estar escrito, que está encerrado. Ele está pronto para o diálogo, para as reflexões e indagações. Neste momento, como pesquisadora, percebo que esse processo não tem fim. Novos pontos podem aparecer, novos conceitos, novos olhares. O texto está aqui, pronto para ser (re)visitado. Agora, encerro esse percurso com a convicção de que produzir um texto leva a uma boa dose de reflexão, de interação, instigação, e mais uma vez, do *por vir*. Meus alunos/colaboradores me ajudaram a compreender esse processo e, com certeza, a me tornar uma profissional melhor. Também me alertaram que estudar com gêneros foi (e é) fundamental para a compreensão dos mesmos como produtores de textos, de resenhas. É algo que não imaginava e que não percebia. Não imaginava a importância para esses alunos que é produzir textos, (re)significar a teoria.

Marcuschi (2008) propõe que a apropriação do gênero, desde que situado em contextos reais e diários, faz com que o educando compreenda que produzir um texto não é apenas decodificar, mas aliar a teoria a uma prática real, a enfrentamentos que todos nós passamos diariamente. Desta forma, cada gênero, mesmo sendo maleável, traz características próprias e que se situam em contextos comunicativos específicos. É com esse “olhar” que o aluno deve se apropriar dos gêneros (resenha), mesmo que perceba que ainda não conseguiu *crystalizar* o conhecimento, já que esse percurso é ininterrupto.

Encerro esta pesquisa com a certeza de ter modificado o que antes acreditava ser o certo para o meu alunado. Amadureci e aprendi a ser uma professora melhor. Como pesquisadora, enfatizo e entendo que é necessário ter, antes de qualquer coisa, conhecimento teórico sobre o que se propõe a estudar, a analisar e sobre o que julga ser importante para todo pesquisador, isto é, o desenvolvimento propiciado pelos usos da linguagem. A pesquisa, no contexto da aplicabilidade e da análise dos dados, deixa alguns resultados, não a completude como gostaria todo pesquisador. Deixo o texto aqui, para análise, para reflexão e para o preenchimento das lacunas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. Resenha. São Paulo: Paulistana, 2006.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEURER, José Luiz. (orgs). **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: Edusc. 2002. p. 141-158
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha. Referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico. 2007. 112 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) UFRN-RN. 2007.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2008. p. 191-200
- BEZERRA, Benedito Gomes. **A organização retórica de resenhas acadêmicas**. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0301/02.htm> - acessado em 01/10/2008
- BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2001.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa, Brasília, 1998.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.
- BURKE, Peter. PORTER, Roy. (orgs.) **História Social da Linguagem**. Tradução Álvaro Hattner. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Texto e Interação: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Atual Editora. 2000.
- CERVERA, Maria Christina da Silva Firmino. O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade. 2008. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP. 2008.
- DAVID, Ana Maria Fernandes. As concepções de ensino-aprendizagem do projeto Político-pedagógico de uma escola de Educação bilíngüe. 2007. 199 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP. 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2008. p. 37-60
- FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. Gêneros discursivos/textuais e cidadania: Um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em ação. 2005. 241 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – PUC-SP. 2005
-

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: Um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FURLANETTO, Maria Marta. **Gêneros do Discurso – da teoria à prática escolar**. Mesa-redonda sobre gêneros do discurso – SEPEX/UFSC – junho 2002. Disponível em: <http://www.paratexto.com.br/document.php?id=2533> – acessado em: 26.09.2008

GUIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – PUCRS. **Como elaborar uma resenha**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/gpt/resenha.php> - acessado em 20.02.2008

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto Editora. 2007.

MACHADO, Anna Rachel. LOUSADA, Eliane. ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha: Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editora. 2007.

MACHADO, Anna Rachel. LOUSADA, Eliane. ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo: Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editora. 2007.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva (orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 138-150.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2008. p. 151-166

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva. (orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. p. 147-221

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz. (orgs). **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: Edusc. 2002. p. 17-30

MORIS-DE-ANGELIS, *et al.* Os PCNS: Uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. 4. reimpressão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2006. p. 93-126

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, (orgs). **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: Edusc. 2002. P. 77-116

MUNIZ-OLIVEIRA, **Subsídios para a compreensão do gênero resenha**. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/7965> - acessado em 01/10/2008

NEWMAN, Fred. HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário**. In: **A Zona de Desenvolvimento Proximal – Uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária?** São Paulo: Edições Loyola. 2002. p. 71 a 110.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Ângela Paiva (orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 47-57.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras. 2004.

SCHÜTZ, Ricardo. **VYGOTSKY & LANGUAGE ACQUISITION**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html> - acessado em: 19/01/2008

SILVA, Marta Cristina da. Uso de gêneros textuais no ensino de leitura: Da teoria aos modelos didáticos. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/99.pdf>. Acessado em: 25/06/2008

SIQUEIRA, JÚLIO. Sócio-Interacionista. Grupo de Discussão GED611. Disponível em: <http://ged0611.googlepages.com/home> - acessado em: 05/06/2008.

SZUNDY. Paula Tatianne Carréra. **Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores**. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross Editora, 2009, p.79-13.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p. 103 a 119.

_____. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância **Pensamento e Linguagem**. In: _____. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p. 103 a 147.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. Editora: Hucitec. São Paulo. 2006.

Contatos: grassinete@uol.com.br

ANEXOS