

Os tipos de discurso e as sequências textuais na planificação da resenha acadêmica: uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva

Regina Celi Mendes Pereira

Universidade Federal da Paraíba/CNPq

Introdução

Os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tiveram boa acolhida no contexto das pesquisas e práticas docentes voltadas para a promoção da dimensão didática no ensino de línguas em geral. Não por acaso, os fundamentos vygotskianos que focalizam processos formativos e de desenvolvimento, aliados às concepções de gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem, nortearam a elaboração de muitas sequências didáticas (Dolz, Schneuwly, Noverraz, 2004) voltadas para o ensino dos gêneros e, mais amplamente, para o ensino-aprendizagem de línguas e para a proficiência na escrita. Nessa direção, temos realizado, no âmbito das ações do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)¹, ao longo dos últimos oito anos², atividades didáticas em forma de workshops e oficinas voltadas para o desenvolvimento da escrita acadêmica e de letramento científico em contexto universitário direcionadas a graduandos de diferentes cursos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Alinhamo-nos às pesquisas desenvolvidas por Carlino (2013), Navarro (2014) e González e Ibáñez (2017) que têm buscado compreender como se configuram as atividades de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino superior, tendo em vista as diferentes áreas de conhecimento e suas respectivas culturas disciplinares (Hyland, 2004).

Para além das atividades oferecidas nos workshops e oficinas, as ações do ATA têm possibilitado um acompanhamento do processo de escrita em sua dimensão social, textual e discursiva em disciplinas regulares que contemplam conteúdos voltados para a escrita acadêmica no curso de Licenciatura em Letras da UFPB. As reflexões desenvolvidas neste capítulo se respaldam em discussões e análises de dados oriundos de uma pesquisa mais ampla (Pereira; Leite, 2019), de caráter qualitativo-interpretativista, e focalizam aspectos sócio-funcionais e textuais-discursivos do gênero resenha acadêmica, elaborados por alunos de Letras, na disciplina Leitura e Produção de Textos II, turno noturno. Com base na análise dos textos dos graduandos e nos comentários enviados pelo docente responsável pela avaliação da primeira versão da resenha, objetivamos, neste capítulo, traçar um paralelo entre os tipos de discurso, as sequências e sua relação com os modos de planificação textual (Bronckart, 1999, 2006, 2019). Partimos da hipótese de que, na abordagem didática de ensino dos gêneros, para além dos seus aspectos só-

1 CAPES – PNPd – Processo nº 23038.007066/2011-60

2 Ao todo, foram oito eventos oferecidos, contemplando tanto diferentes gêneros, dentre os quais, resumo, artigo acadêmico-científico, esquema, relatório e projeto; como também aspectos referentes a abordagens metodológicas de investigação.

cio-funcionais e comunicativos, obviamente, vinculados às práticas de letramento acadêmico e à noção de escrita como agência (Bazerman, 2006), há de se considerar também a dimensão textual-discursiva tão importante para que os textos atinjam seus objetivos comunicativos.

Nessa dimensão, a noção de folhado textual, metáfora utilizada por Bronckart (1999), para se referir aos três níveis da arquitetura textual, (infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), evidencia a sobreposição desses níveis e a relação dialética que se instaura entre o texto empírico e os parâmetros de ação de linguagem externa e interna (sociológico e psicológico).

Este capítulo encontra-se organizado em quatro seções além desta introdução: a seção teórica que situa os aportes utilizados na análise; em seguida, a descrição dos procedimentos metodológicos da experiência didática com a resenha; na sequência, a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

O modelo de arquitetura textual no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

No quadro do ISD, as ações verbais estão em interdependência com as ações não verbais, deste modo, para se produzir um texto, é necessário que se considere, de um lado, as condições de produção, referentes aos aspectos físicos e sociosubjetivos da ação de linguagem; de outro, o conteúdo temático, sobre o qual também se relacionam os elementos referentes aos pré-construídos.

Para Bronckart (1999), todo texto se organiza em três níveis superpostos e em parte interativos, denominados de “folhado textual”, constituído de três camadas superpostas: infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Neste capítulo interessa-nos apenas a infraestrutura do texto que, segundo o autor, consiste no seu plano mais geral, envolvendo os mundos discursivos, tipos de discurso e as sequências que nele aparecem. O plano geral, portanto, refere-se à organização do conteúdo temático, à combinatória dos tipos de discurso e das sequências, as quais referem-se aos modos de planificação de linguagem (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, injuntiva e dialogal) e outras formas de planificação (scripts e esquemas).

Ainda segundo Bronckart, a produção de um texto está apoiada nas operações que criam os mundos discursivos que podem ser apreendidos em dois subconjuntos que vão caracterizar esses modos de elocução. A relação estabelecida entre as coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático (disjunção e conjunção) e as instâncias de agentividade (implicação ou autonomia) vão configurar os arquétipos psicológicos, correspondentes aos mundos discursivos referentes ao EXPOR e ao NARRAR, nomeados de tipos de discurso ou atitudes de locução (BRONCKART, 2019):

Quadro 1: Os tipos de discurso

	MUNDO DO EXPOR (Conjunto)	MUNDO DO NARRAR (Disjunto)
IMPLICADO	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
AUTÔNOMO	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999)

O quadro acima apresenta os tipos de discurso (o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração) resultantes da articulação entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem. Estas últimas envolvem, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inserção espaço-temporal, e por outro lado, os parâmetros físicos da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor, espaço tempo de produção).

O *discurso interativo* é caracterizado por apresentar unidades linguísticas que remetem à própria interação verbal (pronomes de 1ª pessoa e dêiticos de tempo e lugar), quando dialogado, a interação é marcada pela presença de turnos de fala em um espaço-tempo comum. As unidades do segmento do texto remetem diretamente aos agentes da interação, ao espaço dessa interação (eu, você etc) e à situação temporal dos agentes (agora) e predomínio do presente do indicativo. No *discurso teórico*, as coordenadas podem fazer uma interseção entre mundo ordinário e mundo discursivo, caracterizando-se por ser monologado ou escrito, sendo marcado por um conjunto-autônomo. O *relato interativo*, segundo Bronckart (1999), desenvolve-se em uma situação de interação real ou colocada em cena. O relato depende da criação de um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo-ordinário do agente-produtor ou agente-ouvinte. Essa disjunção é marcada por um espaço-temporal explícito, predominantemente nos tempos pretéritos. Na *narração*, diferentemente do *relato interativo*, as representações mobilizadas estão em lugar e tempo distintos daqueles em que estão inseridos os participantes da interação, o NARRAR “permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina” (Bronckart, 1999, p. 164).

Nessa perspectiva, para o autor, os tipos de discurso se apresentam como os elementos fundamentais da infraestrutura geral do texto, mas também entram em sua constituição os elementos da organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Ainda segundo Bronckart (1999, p. 217), trata-se de “[...] conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados na memória em formas lógicas ou hierárquicas, às quais chamamos de macroestruturas”. Baseando-se, então, na concepção de sequência de Adam (1990), como estruturas relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, Bronckart adota a classificação dos cinco tipos básicos (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal), acrescenta a sequência injuntiva e substitui a noção de macroproposições por fases:

- a. a sequência narrativa estrutura-se em cinco fases típicas: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final;
- b. a sequência descritiva estrutura-se em três fases: ancoragem, aspectualização e relacionamento;
- c. a sequência argumentativa estrutura-se em quatro fases: premissa, apresentação de argumentos, apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão ou de nova fase;
- d. a sequência explicativa estrutura-se em quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação;
- e. a sequência dialogal estrutura-se em três fases gerais: abertura, transacional e encerramento. Embora Bronckart proponha uma estrutura típica para a sequência dialogal, correspondente à dinâmica existente em um diálogo conversacional, para o autor, o caráter dialógico é constitutivo da linguagem e perpassa todas as sequências;
- f. a sequência injuntiva segue as regras da sequência descritiva, mas apresenta algumas particularidades, uma vez que, segundo Bronckart (1999, p. 237), “são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”.

Importante destacar que, para Bronckart (1999), as sequências têm um caráter dialógico e pragmático, na medida em que se baseiam em decisões interativas, relacionadas, portanto, aos elementos do contexto sociointeracional de produção, ratificando o que já destacamos neste capítulo sobre o imbricamento entre a materialidade do texto empírico e os parâmetros externos de ação de linguagem.

A experiência didática no processo de ensino-aprendizagem da resenha acadêmica

A proposta didática com o gênero resenha acadêmica foi desenvolvida em uma turma do curso de Licenciatura em Letras Português, no período noturno 2018.1, da UFPB, *Campus I*, João Pessoa, na disciplina Leitura e Produção de Textos II, ofertada no segundo semestre do curso. Havia na turma 29 alunos matriculados, mas efetivamente 20 cursaram.

O objetivo da disciplina é propiciar aos alunos a compreensão sobre concepções de escrita e sua função, o lugar do escritor na sociedade, além de conhecimentos sobre alguns gêneros da esfera acadêmica, como o resumo, o artigo científico, o esquema e a resenha. Ao didatizarmos o gênero resenha, temos consciência de que os alunos, ainda iniciantes, não se encontram na posição social de especialistas, requerida pelo gênero. Conforme destaca Navarro (2014), ao longo da graduação, o estudante se envolve com os gêneros elaborados por especialistas, a fim de ter acesso aos conteúdos e conceitos referentes aos objetos de conhecimento das diferentes disciplinas. No entanto, ao longo desse processo, o estudante também precisa vivenciar as práticas de letramento próprias a sua condição de aprendiz, elaborando gêneros variados, os quais, nessa condição, configuram-se como gêneros de formação.

O modelo de sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) conduziu as fases de apresentação da situação, o módulo de reconhecimento do gênero, a primeira produção, a correção da primeira produção e sua reescrita (esta considerada como produção final).

Na fase de apresentação da situação, contextualizada a proposta, assim como solicitada a leitura do livro a ser resenhado, “A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?”, de Paulo Coimbra Guedes (2006). Também foi solicitada aos alunos a leitura e a resolução dos exercícios do livro “Resenha” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004). Ainda com o intuito de estabelecer os primeiros contatos dos alunos com o gênero, encaminhamos a leitura e discussão em sala de um capítulo que relata e analisa uma experiência didática com a resenha em uma turma de calouros de Licenciatura de Letras (Pereira; Basílio, 2014).

No módulo de reconhecimento do gênero, organizamos três atividades, compreendendo leitura, análise e reflexão sobre o gênero. Uma primeira consistiu na apresentação aos alunos de um esquema prototípico dos elementos composicionais e linguístico-discursivos que constituem a resenha, ressaltando que algumas dessas etapas não têm uma posição tão rígida no gênero: 1) contextualização do tema; 2) credenciais acadêmicas do autor; 3) apresentação panorâmica da obra; 4) pontos fortes e fracos da obra, com uma argumentação fundamentada; 5) intertextualidade (diálogo com a voz do autor resenhado e com outros autores que tratam do tema); e 6) apreciação final da obra e indicação do leitor potencial.

Uma segunda atividade consistiu na apresentação oral de resenhas publicadas em diferentes suportes. Solicitamos aos alunos que selecionassem, lessem e analisassem resenhas de livros que eles já haviam lido. Em sala de aula, ocorreu a exposição, durante a qual os alunos puderam perceber como se constrói o caráter valorativo e o ponto de vista do resenhista, assim como as semelhanças e diferenças entre o posicionamento do resenhista e o dos próprios alunos.

Uma terceira deu-se mediante a realização de uma seção de debates sobre o livro a ser resenhado. Naquele momento, boa parte da turma já havia lido a obra, o que possibilitou conduzir uma intensa e participativa discussão, destacando seus aspectos mais marcantes do livro e os tópicos que mais chamaram a atenção. Embora a publicação não seja recente, o tema discutido no livro continua atual e de especial interesse aos que pretendem ser professores de língua portuguesa, e não só a esses, mas a todos que se envolvem com a docência em geral, já que problematiza as diferentes concepções de professor e paradigmas pedagógicos ao longo das últimas décadas.

Depois dessas atividades, foi encaminhada a produção inicial. Solicitamos aos alunos que produzissem uma resenha acadêmica do livro de Guedes (2006). Nosso interesse, nesse momento, era evidenciar os conhecimentos já apreendidos sobre o gênero, assim como as necessidades de aprendizagem. De posse da primeira versão dos textos, realizamos um trabalho de correção escrita, a fim de oferecer *feedback* aos alunos e orientar a reescrita dos textos. Assim, devolvemos as resenhas com observações/comentários aos alunos, para que eles realizassem a reescrita individual delas, a constituírem a produção final. Ao concluirmos a proposta didática, recebemos 19 textos em sua primeira versão e na versão reescrita.

Devido aos limites deste capítulo, analisaremos excertos de apenas duas resenhas, objetivando evidenciar que, em uma abordagem didática dos gêneros, além dos seus aspectos sócio-funcionais e comunicativos, na orientação, leitura e avaliação dos textos dos alunos, a dimensão textual-discursiva também precisa ser considerada. Os excertos das resenhas aparecem codificadas (Resenha 1 e Resenha 2), a fim de manter em sigilo a identidade dos alunos, que nos autorizaram a utilizar os textos mediante a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

Os tipos de discurso e as sequências textuais na planificação e organização da resenha

O contato com o gênero, por meio da leitura e das atividades de escrita que antecederam a elaboração da primeira versão da resenha, forneceu aos estudantes uma base de orientação que lhes permitiu desenvolver a tarefa. Os parâmetros socio subjetivos de produção (Bronckart, 1999), tais como conhecimento da função social e estrutura organizacional da resenha, além das representações referente ao conteúdo temático, correspondentes ao plano geral, guiaram os alunos na escrita do texto.

As coordenadas de ação e sua relação de conjunção com o conteúdo temático e com as instâncias de agentividade situam a resenha predominantemente no mundo do expor, com os tipos de discurso teórico e, em menor intensidade, o discurso interativo. A interseção entre o mundo ordinário e o mundo discursivo, o verbo predominantemente no tempo presente, ausência de marcas espaço-temporais são os elementos que caracterizam o par conjunção-autonomia.

São essas duas primeiras decisões de caráter binário (conjunção/disjunção) e autonomia/implicação, segundo Bronckart (2019), que definem os tipos de discurso ou modos de elocução. Esses modos de elocução, no entanto, precisam ser organizados no eixo do sucessivo, linearmente. Nesse sentido, as sequências desempenham um papel fundamental na planificação dos textos e na organização do conteúdo temático. O quadro abaixo evidencia a relação entre as seções temáticas sugeridas aos alunos, quando da orientação para a primeira produção da resenha, os tipos de discurso mais recorrentes e as sequências.

Organização de seção temática ³	Tipos de discurso	Sequências
1. Contextualização do tema	Discurso teórico/interativo	Explicativa
2. Credenciais acadêmicas do autor	Discurso teórico/ narração	Descritiva
3. Apresentação panorâmica da obra	Discurso teórico	Descritiva/Explicativa
4. Pontos fortes e fracos da obra, com uma argumentação fundamentada	Discurso teórico/interativo	Argumentativa
5. Intertextualidade (diálogo com a voz do autor e com autores de outras obras que tratem do tema)	Discurso teórico/interativo	Explicativa/ Argumentativa
6. Apreciação final da obra e indicação do leitor potencial.	Discurso teórico/interativo	Argumentativa/Injuntiva

Quadro 1 Elaborado com base nos dados da pesquisa

Obviamente, essa relação de ocorrência não é rígida. É possível que, na apresentação panorâmica da obra, por exemplo, onde predomina o discurso teórico, também haja segmentos do discurso interativo (ver destaque no excerto 1 da resenha 1, abaixo), em que o aluno usa a primeira pessoa do singular, estabelecendo a implicação como instância de agentividade. Embora essa ocorrência possa se repetir em outras seções, não foi frequente nas resenhas analisadas, a disposição presente no quadro 1 é apenas ilustrativa do que foi mais recorrente em nossos dados.

O texto é escrito com uma linguagem de fácil compreensão, trazendo exemplos de situações que comprovam as ideias por ele defendidas. Creio que esses exemplos tornaram a leitura mais dinâmica, e o conteúdo me fez despertar para problemas que eu mesmo carregava, sendo de grande contribuição na minha formação.

Excerto 1 – Resenha 1

Durante as orientações fornecidas aos alunos em sala de aula, não foram feitas referência aos tipos de discurso, nem às sequências. A reflexão sobre a relação entre os níveis da infraestrutura, planificação e o conteúdo temático consolidou-se a partir da leitura das resenhas, em sua primeira versão, e da análise dos nossos comentários que incidiriam na reescrita dos textos, conforme pode ser observado nos exemplos que seguem.

3 A ordem das seções temáticas constituiu-se como recurso didático para a escrita dos alunos, mas não foi seguida rigidamente. Algumas resenhas iniciaram com a apresentação da obra, outras pelas credenciais do autor do livro resenhado, outras, ainda, pela apresentação panorâmica da obra.

identidade cultural.

No entanto, precisamos lembrar, que a identidade do professor e seu exercício sofreram um reducionismo, que está ligado diretamente à Ditadura Militar no Brasil 1964-1985, pois o professor teve arrancado de sua responsabilidade a produção do saber e **foisendo** transformado em um mero reprodutor de conhecimento. A Ditadura Militar, **desqualificou** em tais proporções a categoria do professor e o medo o fez baixar a cabeça às regras ditadas pelos

Windows User
Faltou especificar aspectos da formação do professor e suas diferentes identidades, falar da formação mimética

Windows User
Faltou inserir trechos da fala de Guedes para exemplificar, ampliar e fundamentar seu raciocínio

Excerto 2 - Resenha 1: primeira versão

No entanto, precisamos lembrar que a identidade do professor (independentemente da sua língua materna) e seu exercício sofreram um reducionismo, que está ligado diretamente à Ditadura Militar no Brasil 1964-1985, pois o professor teve arrancado de sua responsabilidade a produção do saber e foi sendo transformado em um mero reprodutor de conhecimento. A Ditadura Militar começou com um projeto educacional que trouxe ao professor condições alarmantes de trabalho começando com o “arrocho salarial, causa e consequência da massificação que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. A quantidade de horas passadas em sala de aula e quantidade de alunos em cada uma delas desqualificou” (GUEDES, p. 19) em tais proporções a categoria do professor e o medo o fez baixar a cabeça às regras ditadas pelos aparelhos repressores, na forma do livro didático.

Excerto 3 - Resenha 1: versão reescrita⁴

No comentário 1, é solicitado ao aluno que especifique aspectos da formação do professor e suas diferentes identidades, e que inclua a definição de formação mimética, temas abordados detalhadamente no livro. No entanto, na versão reescrita, o autor da resenha não introduz uma sequência explicativa, que seria mais adequada para conceituar as diferentes identidades do professor e o significado de formação mimética, apenas introduz uma informação adicional, entre parêntese, com valor adjetival, demonstrando sua incompreensão à solicitação feita. Em relação ao comentário 2, no qual é solicitado que o aluno introduza trechos de autoria de Guedes para fundamentar sua própria fala, o acréscimo foi feito.

Os três comentários no excerto 4 da resenha 2 são, respectivamente, de natureza, descritiva, explicativa e, novamente, descritiva. No primeiro, é solicitado que o aluno acrescente mais informações sobre as credenciais acadêmicas do autor Paulo Coimbra Guedes (Conferir excerto 5 da versão revisada, com destaque em itálico sublinhado). No segundo comentário, há uma solicitação para que o aluno explique em que consiste uma abordagem diferenciada de ensino de Literatura, ao que ele atende e insere também uma citação direta de Guedes para fundamentar a explicação (Conferir excerto 5 da versão revisada, com destaque sublinhado).

⁴ As transcrições que fazemos são completamente fiéis aos textos originais.

O livro “A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?” traz questões relevantes para o exercício do professor em sala de aula, segundo o autor, tem o objetivo de oferecer um roteiro que norteie a construção de uma nova identidade do professor de língua portuguesa que tome para suas aulas não apenas a gramática padrão e as práticas que não fazem mais sentido e já são obsoletas, mas a literatura brasileira, buscando essa construção através da identidade cultural do povo.

A priori apresenta alguns exemplos do silenciamento de alguns discursos e a valorização que é dada ao discurso hegemônico, à expressividade e ao poder da fala que, embora calada e silenciada em muitos momentos, a fala do povo e do homem comum que se organiza e busca ter representatividade. A língua é vista como “objeto”

Excerto 4 - Resenha 2: primeira versão

- WU Windows User**
Ainda neste parágrafo, apresente alguma informação adicional sobre o autor
- WU Windows User**
Explique melhor isso, afinal, a Literatura nunca deixou de ser abordada. A questão é que ele propõe uma abordagem diferente, então explique
- WU Windows User**
A partir daqui vc diz que o livro se organiza em 2 seções, e faz um breve resumo do que trata cada uma. Daí fica melhor selecionar quais os destaques serão dados

O livro “A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?” datado de 2006, do autor Paulo Coimbra Guedes *que atualmente é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com vários livros publicados e vasta experiência na área de Linguística*, levanta questões relevantes para o exercício do professor em sala de aula e tem como objetivo oferecer um roteiro que norteie a construção de uma nova identidade do professor de língua portuguesa para que este tome para suas aulas não a gramática padrão e as práticas que não fazem mais sentido e já são obsoletas, mas uma abordagem diferente através da literatura brasileira propondo uma mudança radical do ensino de língua, posicionando a literatura como conteúdo principal com isso desprivatizando a língua escrita que tem sido segundo Guedes “um instrumento de apropriação privada” que “só serve para prova de português” (p.35) e buscando essa construção através da identidade cultural do povo.

A obra se organiza em dois capítulos, o primeiro “A crise de identidade do professor de Português” no qual faz um detalhamento do contexto social e histórico, as influências que o profissional vem sofrendo ao longo do tempo e as identidades históricas que lhe foram atribuídas, bem como algumas razões para o arcaico comportamento de resistência ao novo e o despreparo evidenciado em sala de aula. Já o segundo “Uma nova identidade para uma nova tarefa” traz apontamentos a respeito da nova tarefa do professor [...].

Excerto 5 - Resenha 2: versão reescrita

Em relação ao terceiro comentário, em que é solicitado o acréscimo de uma visão panorâmica do livro resenhado, caracterizando a macroestrutura de uma sequência descritiva (ancoragem, actualização e relacionamento), o aluno insere um parágrafo inteiro (conferir destaque em negrito) e, no geral, corresponde satisfatoriamente, deixando de apresentar apenas o que corresponderia à fase do relacionamento.

Além das ocorrências ilustradas nesses excertos, que foram as mais recorrentes, atuando especialmente na mobilização de sequências descritivas e explicativas, registramos também aqueles comentários que incidiram sobre a dimensão da intertextualidade, no sentido de fazer mais presente a voz do autor do livro resenhado, conforme pode ser visto no excerto 2 - Resenha 1.

Por último, trazemos dois excertos ilustrativos da última seção temática da resenha, correspondente à apreciação final da obra e indicação do leitor potencial. No geral, predominou a caracterização da sequência argumentativa, associada ao discurso teórico, conforme indica o excerto 6, ainda que não contemple todas as fases previstas na proposta de Bronckart (1999). No entanto, também registramos no excerto 7, a inserção de um segmento de discurso interati-

vo, que provoca uma aproximação entre resenhista e leitor, como se compartilhassem o mesmo espaço-tempo. Esta é uma estratégia frequente utilizada por resenhistas especialistas e tem um caráter injuntivo, no sentido de direcionar e prescrever ações a um leitor pretendido.

O livro A formação do professor de português é importantíssimo para os alunos de letras, pois abre espaço para a discussão do que é ser professor e do que realmente importa no ensino da língua.

Excerto 6 – Resenha 1

O leitor no decorrer da leitura encontrará a resposta para a pergunta que está no subtítulo da obra, mas não espere por uma resposta pronta ou uma receita com passo a passo, mas sim, um caminho que indicará a resposta para essa e outras questões que devem ser refletidas.

Excerto 7 – Resenha 2

Considerações Finais

Ao revisitarmos nossa experiência em disciplinas que focalizam a escrita acadêmica, nos convencemos mais e mais sobre a importância da abordagem didática do gênero e do papel do professor como mediador do processo. O planejamento das etapas que antecedem a produção do texto é fundamental para garantir a mobilização das operações de linguagem e servem como guia para os estudantes. Podemos afirmar que, independentemente das características individuais, reveladoras de uma maior ou menor proficiência na escrita, os alunos conseguiram se apropriar da estrutura sócio-comunicativa da resenha e, gradativamente, ao longo de sua formação e das práticas vivenciadas, sua capacidade em escrever uma resenha tende a se aperfeiçoar.

Ao revisitarmos nosso planejamento didático, constatamos que é possível incluir, entre a primeira e a segunda produção, atividades que contemplem a dimensão da infraestrutura no nível da planificação e da organização linear das sequências. Foi, inclusive, essa constatação que motivou a escrita deste capítulo e nosso objetivo de traçar um paralelo entre os tipos de discurso, as sequências e sua relação com os modos de planificação textual. A mediação formativa, evidenciada por meio da leitura e dos comentários feitos, nos fez perceber que o conhecimento da estrutura interna do texto, de acordo com a organização retórica e temática, pode impulsionar a elaboração das seções, tendo em vista o caráter dialógico e pragmático da sequências, conforme já discutido neste capítulo. Em algumas ocorrências aqui analisadas, principalmente aquelas cujos comentários apontam para a inserção de uma explicação de um conceito, o exercício de estruturação de uma sequência explicativa ajudaria bastante o resenhista iniciante.

Dito isso, reafirmamos a nossa concepção sobre o caráter dialético e processual da escrita acadêmica, que implica um contexto sociossubjetivo, pré-construídos, rotinas de pesquisa, práticas de linguagem, gêneros, conhecimento de língua e, emoldurando todo esse processo, a dimensão didática, tão fundamental no desenvolvimento cognitivo e na formação de pessoas.

Referências

- Adam, Jean Michel (1990). *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- Bazerman, Charles (2006). *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo, Cortez Editora.
- Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Educ.
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras.
- Bronckart, Jean-Paul (2019). *L'interacionnism Sociodiscursif: Activité langagière, texts et états de langue*. pp.277-296. In: *Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique*. Bruxelas, Édition Mardaga.
- Carlino, Paula. *Alfabetización académica diez años después*. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (2013), VOL. 18, NÚM. 57, pp. 355-381.
- Dolz, Joaquim; Noverraz, Michelle; Schneuwly, Bernard (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, pp. 95-128. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- Ibáñez, Romualdo; González, Cristian (ed.)(2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: leer y escribir para aprender*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Guedes, Paulo Coimbra (2006). *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo, Parábola Editorial.
- Hyland, Ken (2004). *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Singapura, Pearson Education Limited.
- Machado, Anna. Raquel; Lousada, Eliane; Abreu-Tardelli, Lília Santos (2004). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires, FILO: UBA Colección Sol de Noche SN.
- Pereira, Regina Celi Mendes; Basílio, Raquel (2014). *A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário*, pp. 229-246. In: Nascimento, E. L.; Rojo, R. H. R. (org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, Pontes.
- Pereira, Regina Celi Mendes; Leite, Evandro Gonçalves (2019). *Da dimensão sociocomunicativa à arquitetura textual na abordagem didática do gênero resenha acadêmica*. *Linguagem & Ensino (UCPEL. IMPRESSO)*, v. 22, pp. 860-880. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/17140/10569>