



Projeto Temático Letramento do Professor

www.letramento.iel.unicamp.br

REFERENCIAÇÃO E RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: UM ESTUDO DO RESUMO E DA RESENHA¹

Maria de Lourdes Meirelles Matencio
(PUC Minas)

RESUMO: Pautando-se no princípio de que a produção de resumos e resenhas é atividade fundamental na formação universitária, este trabalho analisa resumos e resenhas produzidos por alunos ingressantes em curso de Letras, refletindo sobre as regularidades identificadas no processo de referenciação na retextualização de textos que circulam no ambiente acadêmico.

ABSTRACT: Based on the principle that the production of résumés and reviews is a fundamental activity in the formal professional education, this work analyses résumés and reviews written by students from a first language teacher program to reflect about the regularities identified in the referential process in the rewriting of academic texts.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais; retextualização, referenciação.

KEY WORDS: genres; rewriting; referential process.

1 Gêneros textuais e processo de (re)textualização

Produzir resumos e resenhas é de crucial importância na formação universitária, uma vez que, através desse tipo de atividade de retextualização – de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base –, o estudante, além de registrar a leitura, manifesta sua compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a

¹ Texto publicado nos ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, março de 2003 (cf. SITE ABRALIN). Apresento, aqui, resultados do projeto *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*, desenvolvido por equipe da PUC Minas, sob minha coordenação, com financiamento da FAPEMIG, SHA 0419/01 (cf. Matencio, 2001a).

atuar. O presente artigo, que analisa o processo de referenciação em resumos e resenhas de alunos do 1º período de curso de Letras, defende o ponto de vista de que, em situações de ensino/aprendizagem desenvolvidas nesse ambiente, o trabalho com esse tipo específico de retextualização deve considerar as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da própria retextualização, determinantes para desencadear a construção da referência textual, por implicarem a complexa relação que se estabelece entre discurso científico, discurso de divulgação científica e discurso didático.

Para alcançar esse objetivo, considero necessário relacionar o estudo das atividades de textualização e retextualização à investigação do processo de atualização dos gêneros textuais.

Como se sabe, os últimos anos foram marcados, tanto nos estudos lingüísticos quanto naqueles voltados ao ensino/aprendizagem da língua/gem, pela retomada dos trabalhos de Bahktin (Volochinov, 1992, *original de 1929*; 2000, *original de 1979*) no que concerne à questão dos gêneros textuais. As provas da profícua discussão que se tem estabelecido em torno da questão são as inúmeras dissertações, teses, obras e também os PNC de língua portuguesa (cf., dentre inúmeros outros, Assis, 2002; Bronckart, 1999; Dinonísio *et al.*, 2002; Marcuschi, 2000a; Matencio, 2001b; Silva, 1999 e 2002; Vasconcelos, 2003).

É natural que uma produção tão diversificada apresente o fenômeno de forma também bastante variada. O fato é que, embora se multipliquem as abordagens dos gêneros – que ora são vistos como estruturas textuais, mais ou menos flexíveis (portanto como entidades ligadas à materialidade textual); ora como modelos cognitivos de produção e recepção de textos (isto é, como representações conceituais que direcionam o processamento do texto); ora como formas regulares de manifestação das práticas discursivas (ou seja, como espécies de “contratos” sociais de interação) –, as diferentes propostas de tratamento do fenômeno se assemelham no sentido de perceber o gênero como realidade fundamental da linguagem.

O aspecto que me parece mais produtivo nessa multiplicidade de abordagens do fenômeno é o de ter permitido que se avançasse no sentido de perceber o gênero como realidade sócio-cognitiva, o que, conseqüentemente, conduziu os trabalhos mais recentes a considerarem que o gênero, construído no seio das práticas discursivas, é uma realidade ao mesmo tempo coletiva e individual – coletiva pois se constrói na atividade (na inter-ação entre sujeitos) e individual porque implica a ação do sujeito (significada, é certo, na atividade, mas envolvendo operações cognitivas através das quais o sujeito representa a situação de produção/recepção e age nela, num processo de co-construção). Por outro lado, tem-se que a interface entre dimensão social e cognitiva do gênero é passível de percepção apenas através da materialidade *linguagreira* – e isso tanto para o sujeitos que o atualizam quanto para os pesquisadores que analisam o fenômeno. O resultado é que as diferentes abordagens do gênero tendem a se confluir e proporcionar que se veja o fenômeno em suas diferentes faces: a atualização de um gênero, como acreditam alguns, é de fato social, porque fruto de demandas e de contratos sociais; essa atualização, como acreditam outros, é também resultado de uma ação individual, porque fruto de representações do sujeito, de modelos mentais (é claro, construídos socialmente); dessa atualização, por fim, como pensam outros tantos pesquisadores, emerge o texto, realidade material do gênero.

Conceber o gênero como fenômeno sócio-cognitivo e o texto, ao mesmo tempo, como a materialidade do processo que se constrói na atividade e produto dessa atividade, exige que se considerem os processos fundamentais por meio dos quais os textos emergem (e os gêneros são atualizados).

A esse respeito, um primeiro aspecto a ser salientado, para retomar a perspectiva de diferentes abordagens do texto e do discurso (Bronckart, 1999; Koch, 2002; Maingueneau,

1989; Marcuschi, 2000a, 2002), é o de que os gêneros nascem nas práticas discursivas – da memória coletiva de uma comunidade de discurso –; sua aprendizagem implica, assim, o acesso a essas práticas e a construção de representações sobre como agir quando delas se participa. Ora, se a emergência do gênero envolve representações individuais, não se pode relevar uma reflexão sobre o modo como as representações são construídas pelo sujeito e são por ele organizadas – trata-se, nesse caso, de refletir sobre a memória em sua dimensão individual. Daí a necessidade de considerar as contribuições dos estudos cognitivos sobre a questão (cf., por exemplo, Stenberg, 2002; van Dijk, 1988 e 1992)².

Considerando-se que o processamento textual envolve planejamento de ações, orientadas para um fim, e sua execução em material *linguageiro* – simbólico (verbal ou não verbal), considerando-se, ainda, que o processamento textual implica a projeção e a identificação de significados e sentidos à informação, pode-se dizer que, ao processar um texto, o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência em que ele instancia um contexto de situação em uma prática discursiva. Em outras palavras, o sujeito opera, no processamento, com o que Johnson-Laird (1989, apud Stenberg, 2002) denomina de modelos mentais, ou formas de representação interna da informação³.

Esse quadro de referência, que vincula as práticas discursivas às condições específicas em que elas ocorrem, se concretiza, ao que tudo indica, em função do enquadre – nos termos de Tannen & Wallat (1998) – realizado pelo sujeito ao ativar, desativar, reativar informações, enfim, operar com seus conhecimentos lingüísticos, textuais e discursivos.

À luz dessas considerações, pode-se dizer que a realidade do gênero é a realidade do enquadre dado, pelo sujeito, ao evento de interação no qual atua, que vai levá-lo a recuperar em sua memória esquemas cognitivos e a construir um modelo mental de representação da situação efetiva. Tem-se, daí, que o gênero é, de fato, uma realidade sócio-cognitiva. Em outras palavras, os gêneros seriam, desse ponto de vista, modelos cognitivos, ativados no processamento textual, que orientam o enquadre da situação pelo sujeito e, portanto, a produção, por esse mesmo sujeito, de um modelo (mental) de representação da situação. São, dessa forma, modelos, sócio-cognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores (papéis sociais e comunicativos, motivações e intenções), assim como o espaço e o tempo da interação, e textualizar.

² Múltiplas são, também, as propostas de abordagem do processamento de informação pelo sujeito, mas pode-se dizer que grande parte delas coincide por conceber a memória de longo prazo (ou de “armazenamento”) como sendo constituída tanto de uma memória declarativa (ou *explícita*) quanto por uma memória não-declarativa (ou *implícita*). A memória declarativa inclui, dessa perspectiva (cf. Stenberg, 2000), a memória semântica (*ligada a fatos, não evocados em contextos específicos*) e a memória episódica (*ligada a eventos*); constitui, também, a memória de longo prazo uma memória não-declarativa (implícita), que está ligada a várias formas de memorização (*as relativas às habilidades procedurais, a percepções, ao condicionamento, etc.*). Há, ainda, várias hipóteses sobre o modo de organização da informações na memória (para um tratamento mais detalhado da questão, conferir van Dijk, 1992; Stenberg, 2002; Tannen & Wallat, 1998), mas prevalece a explicação de que essas informações se agrupam em esquemas mentais (organizados em forma de *frames, scripts*, planos, superestruturas textuais), construídos, pelo sujeito, no interior de práticas sociais.

³ Esses modelos envolvem tanto conhecimentos analógicos (perceptivos) quanto simbólicos e proposicionais. Pode-se dizer que o modelo (mental) de representação de uma situação (socialmente partilhada), que funcionará como um “quadro de referência” através do qual serão monitorados (“gerenciados”) os processo interpretativos, envolve a recuperação (ativação) de modelos anteriores (“velhos”), que serão instanciados (aplicados) e atualizados. Ao longo do processamento textual, o modelo (mental) de representação da situação vai sendo transformado.

2 Textualização, retextualização e processo de referenciação

Do ponto de vista adotado, textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações lingüísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas⁴ identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência⁵. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

Os resultados da pesquisa em questão têm demonstrado que estudar a construção da referência na atividade de retextualização para resumos e resenhas nos dá pistas relativas: (i) à experiência desses sujeitos em outras práticas discursivas; (ii) a sua compreensão das novas práticas textuais com as quais começam a se familiarizar; (iii) ao modo como esses alunos verbalizam a construção conceitual dos domínios científicos aos quais se integram.

Do ponto de vista adotado, referenciar não é propriamente estabelecer a relação entre uma entidade externa ao texto – *um objeto do mundo* – e uma entidade interna ao texto – *um objeto de discurso*. Como têm demonstrado muitos dos estudos levados a efeito nos últimos anos (cf., na produção brasileira, dentre outros, Koch, 2002; Marcuschi, 2000b, 2002)⁶, a referenciação é um processo identificado na materialidade textual – pela introdução, retomada, remissão e transformação de objetos de discurso –, o qual manifesta, por sua vez, o processo através do qual o sujeito constrói esses objetos. Dito de outro modo, analisar o processo de referenciação é também investigar formas de enquadre da realidade, que unem dimensão social e individual (porque o objeto de discurso é fruto tanto da experiência prévia quanto da atualidade da interação) na materialidade textual, por natureza multi-sistêmica (cf. Marcuschi, 2002). Pressupõe-se, ainda, que o parâmetro regulador das ações do sujeito na atividade de interação – que vai orientá-lo na produção de um modelo de representação da situação, e portanto na

⁴ Refiro-me, particularmente, a operações: (i) propriamente lingüísticas, ou seja, de organização da informação – de *construção dos tópicos*, de *equilíbrio entre informações dadas/novas* –, de formulação do texto – de *modos de dizer* – e de progressão referencial – de *retomada de referentes* e de *remissão a referentes*, explícitos ou não; (ii) textuais, já que se referem aos tipos textuais através dos quais as seqüências lingüísticas dos textos ganham uma função – tipo *narrativo*, *dissertativo*, *argumentativo*, *injuntivo* ou *dialogal* – e à superestrutura do gênero textual – seu *esquema global*; e (iii) discursivas, uma vez que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge – tanto à construção do *quadro interlocutivo*, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos *mecanismos enunciativos*, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização (cf. Matencio, 2001a).

⁵ Em outras palavras, se retextualizar é produzir um novo texto, então toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque produz novo texto: trata-se, assim, de redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, enfim, de atribuir novo propósito à produção textual (cf. Matencio 2002).

⁶ É certo que, mesmo que a realidade seja concebida como uma construção, em que entram em jogo os princípios da identidade e da equivalência (da identificação do real e de sua projeção no material simbólico), ainda assim, referenciar é ação de estatuto ambíguo em que se tem o referente tanto como um elemento externo ao texto – *porque é dito por outros tantos textos* – quanto um elemento interno à materialidade textual – *pois nele se inscreve e nele se constrói* (Ducrot, 1984).

construção de objetos do discurso – tem, como ponto de partida, o eixo de coordenadas “eu-aqui- agora” (Mateu, 1994)⁷.

3 Os diferentes discursos imbricados na retextualização na universidade: a aprendizagem de resumos e resenhas em práticas acadêmicas

Do que foi dito até o momento, pode-se concluir que a posição aqui defendida é a de que ensinar o aluno a produzir textos como o resumo e a resenha em prática acadêmicas é uma forma de inseri-lo no universo de produção dessas práticas, é possibilitar que ele produza enquadres que considerem as regularidades lingüísticas, textuais e discursivas dos referidos gêneros nas práticas discursivas às quais começa ter acesso, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos – um *saber fazer*, portanto – quanto de modos de referência e de textualização dos saberes – em outras palavras, um *saber dizer*.

Entender a relação entre *saber fazer* e *saber dizer* envolve, naturalmente, a compreensão da especificidade do discurso científico e de sua articulação com os discursos de transmissão de conhecimentos (particularmente, o discurso de divulgação científica e o discurso didático), seja em relação aos traços que caracterizam a dimensão pragmática dos textos que configuram esses diferentes discursos, seja no que diz respeito a seu modo de configuração lingüística, tal como propõem Beacco & Moirand (1995)⁸. Dos aspectos apontados pelos autores – que consideram a natureza desses discursos, seus objetivos e a relação estabelecida entre produtores e receptores – interessa-nos, para este trabalho, particularmente o modo como esses discursos explicitam os vínculos entre perspectivas teóricas a fim de construir sua argumentação.

É certo que todos esses discursos estabelecem-se no quadro de uma teoria em oposição a outras, contemporâneas ou anteriores, é certo, também, que eles se submetem ao impacto social dos paradigmas e aos veículos de divulgação, porém, enquanto discurso científico e de divulgação têm como traço fundamental a explicitação dos conflitos teóricos (e metodológicos) que se encontram na base da produção discursiva, o discurso didático caracteriza-se pelo apagamento dessas oposições⁹.

Vejamos, com alguns exemplos, aquelas que parecem ser as principais dificuldades dos alunos ao projetar-se num novo conjunto de práticas discursivas e (re)textualizar.

Apresento a seguir resumo integral produzido por um aluno numa das primeiras aulas da disciplina *Laboratório de produção de textos I*. Para a elaboração do resumo, a professora

⁷ Naturalmente, não se está pretendendo negligenciar o fato de que esse parâmetro coloca o dizer do sujeito em relação ao dizer do outro, num espaço e num tempo projetados por e nessas coordenadas de origem.

⁸ Os autores se referem, quanto à configuração lingüística, aos paradigmas de definições, de designações, de descrições e, naturalmente, de relações semânticas entre reformulações de objetos do discurso (cf. Matencio, 2001b).

⁹ Por outro lado, é necessário ressaltar que o discurso científico é um discurso primário em relação à construção do objeto de estudo, enquanto os discursos de divulgação científica e didático integram-se ao conjunto de discursos secundários, que visam à transmissão de conhecimentos sobre esse objeto de estudo e são, portanto, marcados por reformulações do discurso científico. Deve ser ressaltado, ainda, o fato de que o discurso didático implica, na realidade, a transformação do objeto de estudo da disciplina científica em objeto de ensino (cf. Matencio, 2001b).

projetou, nesse momento, a seguinte situação de produção, recepção e circulação: o aluno deveria resumir o texto-base para divulgá-lo num catálogo da biblioteca da universidade a ser consultado por outros alunos antes da leitura. O texto-base para o resumo, **Em terra de surdos-mudos**¹⁰, de Luiz Percival Leme de Britto, reflete sobre as condições de produção e de avaliação de textos na escola.

*É preciso*¹¹ saber como redigir um determinado texto, porque existem vários caminhos. *É preciso* usar a forma correta para que o texto tenha sentido, isto é ϕ organizar as idéias. *É necessário* também que o autor saiba qual tipo de texto está sendo pedido, e ϕ qual é o tipo de leitor desse texto. Isso é que o aluno *precisa* aprender na escola.

O 1º aspecto a ser salientado é o fato de que o aluno, ao verbalizar a sumarização realizada, apresenta, fundamentalmente, a apreensão que fez de tópicos iniciais e finais do texto-base, nos quais o autor indica, em linhas gerais, de um lado, a perspectiva adotada e, de outro, as conclusões a que se pode chegar a partir do ponto de vista defendido. Em outras palavras, em seu resumo, o aluno não remete à organização global do texto-base, mas, sim, à organização de partes dele.

Um outro aspecto a ser salientado é que, em seu resumo, o aluno apaga totalmente a voz do autor do texto-base, ou seja, não há indicações de que se trata de retextualização, ou de que se remete a outro texto e a uma situação específica de enunciação. Não se pode dizer, entretanto, que a voz a prevalecer no texto do aluno seja a sua própria. Tomem-se, por exemplo, as expressões modalizadoras¹² *é preciso* (em suas duas realizações na linha 1 e em sua elipse na linha 2), *é necessário* (que ocorre na linha 2 e da qual há elipse na linha 3) e *o item precisa* (linha 4), através dos quais o aluno introduz um conjunto de afirmações dadas como fatos atestados e inequívocos, que, sem se ancorarem em argumentos que os comprovem, podem ser considerados como indicativos de um paradigma discursivo em que se justamente se apagam outras formas de conceber o objeto de discurso. O texto parece indicar, portanto, que as coordenadas de origem (eu-aqui-agora) para a construção de um quadro de referência do resumo remetem ao saber escolar, ao discurso didático.

Deve-se ressaltar, ainda, que, do ponto de vista conceitual, ao selecionar o que considera relevante no texto-base, o aluno parece, ele mesmo, viver um conflito entre uma representação já sedimentada do que seja escrever, segundo a qual um texto seria correto em si mesmo (tal como se depreende em “*É preciso usar a forma correta* para que o texto tenha sentido, isto é *organizar as idéias.*”) e uma representação à qual começa a ter acesso na universidade, em que o texto é concebido em relação a uma situação específica de enunciação (como se pode verificar no trecho “*É preciso saber como redigir um determinado texto, porque existem*

¹⁰ O artigo encontra-se na coletânea, organizada por João Wanderley Geraldi, **O texto na sala de aula** (Cascavel: Assoeste, 1985), entre as páginas 109 e 119.

¹¹ A fim de permitir melhor visualização das expressões nas quais focalizarei a análise, elas são apresentadas em negrito e em itálico; sinalizo, também, as elipses (ϕ). Não houve qualquer correção dos textos apresentados pelo aluno.

¹² Essas expressões são consideradas, na perspectiva de Bronckart (1999: 330), como modalizadores lógicos, os quais apresentam “os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos) [...]”.

vários caminhos.”; ou em “*É necessário também que o autor saiba qual tipo de texto está sendo pedido, e qual é o tipo de leitor desse texto.*”).

Esse mesmo aluno é chamado a refazer seu resumo do mesmo texto-base, algumas aulas após, quando a professora já havia começado a refletir com a turma sobre a ação de resumir:

O texto de Luiz Percival Leme Brito fala que *o estudante não sabe escrever redação*. Muitas vezes *o aluno se encontra em um nível de ensino abaixo do esperado. É considerado em alguns casos que o aluno não escreve porque não lê. Falta também regras e técnicas na hora de produzir uma redação*. As vezes acontece o aluno escreve sem saber qual o tipo de interlocutor. O aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões exigidos, e depois será avaliado. No momento em que ele tem dificuldade de escrever, usa expressões para preencher espaços sem ter conhecimento, fazendo com que o texto muda o sentido.

Como foi observado nas provas de redação muitas vezes a linguagem deixa de ser real e torna-se artificial. É o momento em que o aluno não está preparado para escrever sobre o que foi pedido, e ainda exige criatividade. A partir *desse texto* há uma expectativa de como avaliar redações.

O que se pode perceber nesse segundo resumo é que a intervenção da professora contribui para que o aluno perceba: (i) a necessidade de esboçar a organização global do texto-base (tem-se um resumo “ampliado”, que faz referências a um conjunto maior de seqüências tópicas do texto-base); (ii) a importância de um trabalho de gerenciamento de vozes (como se percebe na inserção de segmentos como *O texto de Luiz Percival Leme Brito* ou *desse texto*, que aparecem, respectivamente, na 1ª e na última linha); (iii) a necessidade de reformulações que visem ao princípio de equivalência de sentidos, considerando os diferentes pontos de vista encontrados no texto-base (como será discutido em seguida).

Levando-se em conta a natureza do texto-base, um artigo de divulgação científica, tem-se que tanto o gerenciamento de vozes quanto a manutenção da equivalência semântico-pragmática dos objetos de discurso apresentam-se como tarefa complexa para o aluno. Assim, ao produzir seu resumo, N. tem enorme dificuldade de gerenciar vozes – a do autor do texto-base, a dos autores com as quais o autor do texto-base dialoga e também a sua própria voz. O resumo de N. demonstra, na verdade, que ele tem dificuldade em gerenciar os conflitos de ponto de vista explicitados pelo autor do texto-base: sua tendência é apagar essas diferentes perspectivas no resumo.

Assim, o aparente consenso em torno do modo como os estudantes escrevem, no seguinte trecho do texto-base:

“Dentro de um aparente consenso de que a performance estudantil situa-se abaixo de níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde ‘o estudante não sabe escrever porque não lê’, até aquelas que se preocupam mais com as causas e razões do que com a condenação pura e simples do estudante” (Britto, 1985: 109),

é apresentado não como ponto de vista de alguns mas como fato: “Muitas vezes *o aluno se encontra em um nível de ensino abaixo do esperado*”. Por outro lado, o fato de que Britto propõe identificar as razões das dificuldades vivenciadas pelos estudantes, apresentado nesse mesmo trecho, é deixado de lado, e o que se diz é que essas dificuldades indicam que “*o estudante não sabe escrever redação*”. Já a explicação dada por alguns para os problemas de escrita, também apresentada nesse trecho, torna-se, nas palavras de N., uma verdade que explicaria causas das dificuldades dos alunos: “*É considerado em alguns casos que o aluno não escreve porque não lê.*”.

Por fim, a concepção de Britto de que o resultado da produção de textos “mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas” (p. 109) transforma-se, no texto de N., na afirmação de que “*Falta também regras e técnicas na hora de produzir uma redação*”.

O que se vê, portanto, é que, na tentativa de ultrapassar as dificuldades que a tarefa de gerenciar vozes e manter equivalências semântico-pragmáticas entre formulações e reformulações dos objetos de discurso lhe impõe, o aluno termina por apagar os conflitos e criar vínculos entre pontos de vista diferentes que não existiam no texto-base.

Vejamos, agora, a 1ª resenha realizada por esse mesmo aluno, já na metade do semestre, com base na orientação de que produzisse uma resenha que divulgasse o artigo **O que é produção de textos na escola**¹³, de Maria da Graça da Costa Val:

Maria da Graça Costa Val escreveu um texto falando sobre como redigir na escola. O que antes se falava em fazer composição, fazer redação, hoje é o que se chama fazer produção de texto. O que acontece que essas expressões surgiram para uma substituir a outra. Na realidade nada mudou.

Costa Val mostra também outro dado importante. Há uma preocupação maior com a ortografia, à pontuação e a sintaxe e esquece de aspectos muito importantes. A adequação conceitual e comunicativa do texto.

O processo de produção de texto é bem mais complexo. Existe uma atividade para ser seguida. É o controle da própria escrita, refazer frase, trocar frases, trocar parágrafos etc. Depois disso vem a revisão final do texto. Avaliar o conteúdo do texto e a sua apresentação definitiva. Sendo feito dessa forma é que o texto estaria pronto para ir ao leitor. É todo esse processo que é chamado produção de texto, que deveria acontecer na escola.

Nessa retextualização¹⁴, é possível verificar que N. procura manter, inicialmente (cf. 1º e 2º parágrafos), a explicitação da voz da autora do texto-base, mas abandona essa estratégia nos parágrafos seguintes, como se considerasse que, uma vez tendo sido introduzidas as referências iniciais à autora e a seu texto, há informações suficientes para que se mantenha em foco o fato de que as posições ali apresentadas são dessa autora ou de autores aos quais ela remete.

¹³ Texto publicado na **Revista Presença Pedagógica**, v. 4, n. 20, p. 83-87, 1998.

¹⁴ É preciso ressaltar que esse texto não apresenta a configuração regular das resenhas de divulgação científica, as quais, diferentemente do resumo, apresentam reflexões críticas sobre o que é exposto pelo autor do texto-base.

Por outro lado, o paradigma escolar, mesmo em se tratando de texto-base que procura romper com ele, é assumido por N. como a forma de designação dos objetos de discurso. Embora N. aponte (no 2º e no 3º parágrafo) para visões distintas de abordagem do texto, o fato de não marcar explicitamente a origem desses pontos de vista e seus efeitos promove, novamente, um apagamento dos conflitos teóricos que se encontram na base dessas posições. Esse apagamento é perceptível pelo fato de que os argumentos que deveriam ser levados em conta para se perceber tanto a distinção precisa entre uma e outra posição teórica quanto a opção por assumir uma ou outra dessas posições são apagados e o que se tem é que a perspectiva exposta no 3º parágrafo é apresentada como aquela que deveria substituir a visão tradicional, apresentada no 2º parágrafo, tal como se lê em: “*O processo de produção de texto é bem mais complexo. Existe uma atividade para ser seguida. É o controle da própria escrita, refazer frase, trocar frases, trocar parágrafos etc. Depois disso vem a revisão final do texto. Avaliar o conteúdo do texto e a sua apresentação definitiva*”, em que se tem uma série de formulações e reformulações do que deve ser feito e não do que se faz de fato ao se escrever. Apenas no parágrafo final essas afirmações são relativizadas, quando N. afirma que “Sendo feito dessa forma é que o texto *estaria* pronto para ir ao leitor” e que “É todo esse processo que é chamado produção de texto, que *deveria* acontecer na escola.”.

O que os resultados da pesquisa em questão têm demonstrado é que as dificuldades vivenciadas pelos alunos em relação ao gerenciamento de vozes (ao tratamento dos mecanismos enunciativos) são o grande obstáculo para que eles produzam reformulações do objeto de discurso que mantenham o princípio da equivalência semântico-pragmática com o texto-base. Nossos dados demonstram, também, que esses problemas se originam na dificuldade do aluno em perceber os traços que distinguem os modos de organização e funcionamento dos discursos científicos e de divulgação daquele que se tem no discurso didático, que lhe é mais familiar.

São essas as razões que me levam a concluir pela necessidade de que as disciplinas que se incumbem da aprendizagem da leitura e da escrita na universidade devem realizar um trabalho em que o processo de leitura/escrita seja visto de forma integrada – talvez tratado numa única disciplina, em que se focalize a atividade de retextualização¹⁵ – e considere, sempre, além da configuração dos textos para os quais se pretende retextualizar: (i) as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da retextualização, (ii) o modo de fazer-científico que se encontra subjacente às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no texto-base e (iii) os conflitos teóricos e metodológicos também esboçados no texto-base.

4 Referências bibliográficas

- ASSIS, J. A. **Explicitação/implicação no e-mail e na mensagem em secretária eletrônica: contribuições para o estudo das relações oralidade/escrita.** (Tese, Doutorado em Linguística). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.
- BAHKTIN, M. [Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de LAHUD, M. & VIEIRA, Y. F. São Paulo: HUCITEC, 1992. (original de 1929).

¹⁵ Devo ressaltar que a iniciativa de tratar a leitura e a escrita de textos que circulam no ambiente acadêmico como atividade de retextualização foi implementada, desde 2000, em curso de Letras da PUC MINAS – Unidade São Gabriel.

- BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (1ª edição de 1979).
- BEACCO, J-C & Moirand, S. *Autour des discours de transmission de connaissances*. In: **Languages**, n. 117. Paris: Didier Érudition, 1995. p. 32-53.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de MACHADO, A. R. & CUNHA, P. São Paulo: EDUC, 1999.
- van DIJK, T. **La ciencia del texto**. Madrid: Paidós, 1988.
- van DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. Apresentação e organização de KOCH, I. São Paulo: Contexto, 1992.
- DIONÍSIO, A., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo/Rio de Janeiro; EDUC/Lucerna, 2002.
- DUCROT, O. *Referente*. In: **Enciclopédia Einaudi: linguagem e enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, v. 2, 1984.
- KOCH, I. V. *Aspectos sociocognitivos do processamento textual*. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, A. R. *Revisitando o conceito de resumo*. In: DIONÍSIO, A., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo/Rio de Janeiro; EDUC/Lucerna, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas: Editora da UNICAMP & Pontes, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife: UFPE, 2000a. (Inédito)
- MARCUSCHI, L. A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. Recife: UFPE, 2000b. (Inédito)
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Atos de referência na interação face a face*. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: UNICAMP, n. 41, 2001. p. 37-54.
- MATENCIO, M. L. M. *Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos*. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC MINAS. 2001a.
- MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.
- MATENCIO, M. L. M. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo*. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002. No prelo.
- MATEU, J. A. V. **La deixis: egocentrismo y subjetividad en el lenguaje**. Universidade de Murcia, 1994.
- MOREIRA, M. A. *Modelos Mentais*. In: MORTIMER, E. & SMOLKA, A. L. (orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica & CEALE, 2001.
- SILVA, Jane Q. G. *Gênero discursivo e tipo textual*. In **Scripta**, v. 2, n. 4. Belo Horizonte: PUC/Minas, 1999. p. 87-106.
- SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. (Tese, Doutorado em Linguística). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- de SOUZA, L. V. **As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. No prelo.

STENBERG, J. **Psicologia cognitiva**. Tradução de OSÓRIO, M. R. B. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.

TANNEN, D. & WALLAT, C. *Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica*. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.), **Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.