



A INFLUÊNCIA DA INTERTEXTUALIDADE E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA RETEXTUALIZAÇÃO DA RESENHA ACADÊMICA

Rosany Aparecida Portugal (PG-UFV)

Introdução

A leitura e a produção de textos são atividades fundamentais para a inserção do indivíduo em seu meio, para sua interação com as diversas fontes de informação e atividades sociais, principalmente em uma sociedade centrada em textos multimodais, que requerem do leitor habilidades diferenciadas para compreender textos, tanto verbais quanto não-verbais.

Consideramos que a leitura está relacionada à compreensão; trata-se de um processo de construção de sentidos, em que, na interação leitor/texto/autor, o leitor participa ativamente. Nesse processo, a produção de sentido está submetida à situação comunicativa, ao contexto em que se insere e às inferências realizadas pelo leitor.

Nas instituições de ensino superior, os problemas de leitura, compreensão e produção são recorrentes, e os alunos apresentam dificuldades em produzir gêneros da esfera acadêmica, pelo fato de muitas vezes não conseguirem identificá-los. Professores relatam que grande parte das produções textuais apresentadas pelos alunos de graduação são recortes de textos já existentes.

A retextualização de gêneros escritos em outros gêneros escritos aparece nesse contexto como um meio eficiente para a produção de textos, uma vez que não se trata de um processo mecânico, mas está sujeito a alguns conhecimentos, como as noções de gênero e suporte. Como afirma Marcuschi (2001), é uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido (MARCUSCHI, 2001, p. 46), pois, para efetuar-la, o aluno deve modificar o léxico, a estrutura frasal, as características dos gêneros trabalhados, por exemplo, para que o novo texto se adéque ao gênero de destino e atenda os objetivos da retextualização. Entendemos, assim, que a retextualização, se trabalhada de maneira adequada, pode ajudar a solucionar problemas de escrita, pois o

aluno deverá refletir, durante o desenvolvimento dessa atividade, sobre aspectos como, configuração dos gêneros fonte e de destino, situação comunicativa, léxico, estrutura frasal.

Propomo-nos, portanto, a verificar, na dissertação de mestrado, as categorias de intertextualidade presentes nas retextualizações do artigo acadêmico para a resenha, produzidas pelos alunos da tutoria em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), considerando o pressuposto bakhtiniano de que nosso discurso está impregnado de representações do outro, o que o torna polifônico, dialógico, regido pelo fenômeno social da interação verbal.

Consideraremos também o procedimento Sequência Didática (SD), desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), como metodologia para o ensino da resenha, porque, além de acreditarmos que ele favorece o aprendizado dos gêneros textuais, pretendemos verificar se e como a SD pode influenciar na retextualização de um gênero acadêmico, especificamente.

Entendemos, assim, que compreender como o aluno interpreta e posteriormente reescreve um gênero em outro é de suma importância para o ensino da escrita. Além disso, essa investigação pode auxiliar na busca de soluções para a melhoria do ensino de leitura e escrita, especificamente, neste estudo, na Educação Superior. O trabalho ainda está em andamento e, em função disso, aqui, abordaremos apenas as categorias analisadas, indicando a importância de estudá-las nas produções de alunos da graduação.

1. Referencial teórico

A leitura e a escrita são processos contínuos e complementares, aperfeiçoados gradativamente durante a educação formal. Professores afirmam que os estudantes do ensino superior apresentam dificuldades em abstrair os temas dos textos que lêem e ressaltar as idéias relevantes, bem como outros fatores essenciais para a posterior produção do gênero acadêmico, fundamental nesse nível de escolarização.

Um dos papéis, portanto, dos professores universitários e pesquisadores das áreas de leitura e produção textual é planejar meios de superação desses problemas, com o objetivo de resolver deficiências de leitura e produção dos estudantes, futuros profissionais.

Nesse sentido, apresentamos a retextualização como ferramenta de auxílio à produção textual, porque acreditamos ser um meio de conduzir o aluno a escrever produtivamente, uma vez que, para retextualizar, é necessário, antes, compreender o texto. Apresentamos, ainda, a SD, desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004) como procedimento metodológico para o ensino da produção textual.

1.1. Retextualização

Neste trabalho, adotaremos a retextualização como a passagem de um gênero escrito para outro gênero escrito, considerando que essa atividade evidencia o funcionamento social da linguagem. Todas as vezes que retextualizamos, reelaboramos o texto, inserindo uma nova forma de apresentação do tema abordado.

No Brasil, os primeiros postulados acerca desse tema surgiram nos estudos de Neuza Gonçalves Travaglia, em sua tese de doutoramento defendida em 1993, junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo¹, a respeito do conceito de tradução. Sua tese originou o livro publicado em 2003, pela Editora EDUFU, com o qual trabalhamos em nosso estudo.

Segundo a autora, traduzir consiste em uma transposição textual, que considera não somente os aspectos linguísticos, como também os critérios de textualidade, uma vez que “o tradutor **recoloca em texto** numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior” (TRAVAGLIA, 2003, p. 63, grifo da autora).

Esses critérios de textualidade versam sobre a constituição do texto escrito e sobre a interferência do sujeito nessa constituição. São eles: conhecimento lingüístico;

¹ TRAVAGLIA, N. (1993). *A Tradução numa Perspectiva Textual*. Tese de Doutorado, USP, (mimeo), 315.p.

conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; informatividade; focalização; inferência; relevância; fatores pragmáticos; situacionalidade; intertextualidade; e intencionalidade e aceitabilidade.

Para Travaglia, a atividade da tradução é uma retextualização porque o tradutor aciona

todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

Assim como Travaglia, acreditamos que a atividade de retextualização depende dos critérios de textualidade supracitados, por não ser um processo cristalizado. Dialogando com Travaglia (2003), Marcuschi (2001) afirma que a retextualização “não se trata de um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Consideramos que a atividade de retextualização conduz os alunos a “desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores de nossa sociedade através dos textos que ela produz e consome” (DEL’ISOLLA, 2007). Na esfera acadêmica, em que escrever textos científicos é fundamental, a atividade de retextualização pode se destacar como eficiente, se bem desenvolvida pelos participantes do processo de produção textual. Isso ocorre porque, além da necessidade de se entenderem os fatores responsáveis por permitir a construção de sentidos no texto, os chamados critérios de textualidade, a retextualização também requer do produtor de textos a compreensão do que pretende retextualizar.

Muitos pesquisadores já estudaram a atividade de retextualização (TRAVAGLIA, 2003; MARCUSCHI, 2001; MATÊNCIO, 2003; DEL’ISOLLA, 2007; SIMÕES, 2009). Entretanto, notamos sutis diferenças entre os conceitos assumidos por eles.

Travaglia (2003) trata a retextualização como a reestruturação não somente lingüística, mas também textual e discursiva, considerando as estratégias de textualidade como fatores fundamentais para a realização dessa atividade. Na perspectiva de

Matêncio (2003), a atividade de retextualização envolve tanto relações de gênero como de discurso. Essa autora, portanto, entende a retextualização como

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 discursivas 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 referências (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Assim, notamos nítida semelhança entre as idéias precursoras de Travaglia (2003) e os postulados de Matêncio (2003), porque ambas as autoras entendem que a reestruturação do texto-fonte, na atividade de retextualização, supera a simples reformulação lingüística, atendo-se, também às questões textuais.

Marcuschi (2001), tratando da oralidade e da escrita, afirma que

as atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

Observamos que todo processo de retextualização pressupõe inevitavelmente compreensão, visto que não se pode reescrever um gênero em outro gênero sem antes perceber que esse processo envolve relações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido. Ocorre, portanto, antes de se refazer um texto em outro, a atividade cognitiva da compreensão textual (MARCUSCHI, 2001, p.46).

Dialogando com Matêncio (2003), Dell’Isola (2007, p.10) define retextualização como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

Simões (2009), por sua vez, em seu trabalho sobre retextualização e recursos da internet, considera essa atividade como a reescrita do texto do aluno, após a intervenção

do professor, por meio de comentários realizados, na ferramenta de revisão textual do editor de textos Word. Segundo a autora:

a prática da retextualização determina a reescritura do mesmo texto. Assim sendo, a produção textual pode ter até três estágios: (1) redação inicial respondendo a uma proposta de tema e de gênero; (2) reescritura para solução dos problemas encontrados no texto 1; (3) possibilidade de mais uma reescritura, para correção das inadequações ainda presentes na versão 2 do texto (SIMÕES, 2009, p. 6).

Nesse caso, observamos que o conceito de retextualização dessa pesquisadora versa a respeito da reestruturação textual, como ferramenta de correção da produção realizada pelo aluno. Este conceito também trabalha a aquisição da habilidade de escrita, uma vez que as observações feitas pelo professor evidenciam tanto a configuração do gênero quanto os aspectos textuais.

Compartilhando desses postulados, entendemos retextualização como o processo de transformação de um texto em outro, mas sempre considerando aspectos da compreensão do texto-fonte, que devem ser mantidos no novo texto, bem como o conhecimento da configuração genérica proposta na atividade.

Assim, assumimos a retextualização de gêneros textuais como uma ferramenta importante para a produção de textos acadêmicos, uma vez que, durante a realização desta atividade, deverão ser testados o conhecimento do gênero de fonte e de destino, a compreensão textual bem como os critérios de textualidade.

Faremos, no item seguinte, colocações sobre a intertextualidade, porque acreditamos que, nas retextualizações na esfera acadêmica, os alunos apropriam-se do discurso alheio em forma, por exemplo, de citações, paráfrases, referências.

1.2. Intertextualidade: conceitos e categorias

Na Educação Superior, notamos que muitos alunos se apropriam de forma inadequada do discurso alheio, pois, muitas vezes, em suas produções textuais, não citam os autores dos artigos e demais publicações científicas. Dessa maneira, estudar as categorias de intertextualidade presentes nas retextualizações dos alunos da Educação

Superior permite-nos observar como ocorre a apropriação do discurso alheio pelos universitários, bem como ajudar a solucionar problemas de produção de textos técnico-científicos.

O fenômeno da intertextualidade é, segundo Bazerman (2007, p. 92), “uma das bases cruciais para o estudo da prática da escrita”. Assim, conceitos como os de Bakhtin acerca desse tema são fundamentais para o entendimento das práticas de produção textual. Ao introduzir, em seus estudos de linguagem, o conceito de atitude responsiva ativa, Bakhtin revela a amplitude da atividade intertextual, uma vez que lemos e escrevemos em resposta a uma leitura e escrita precedente, relacionando idéias, retomando conceitos.

O termo intertextualidade não aparece na obra de Bakhtin (FIORIN, 2006; BAZERMAN, 2007). No entanto, seu postulado acerca do dialogismo deixa clara a idéia de que um texto não pode ser compreendido isoladamente, devido ao caráter interativo da linguagem humana. Assim, todo texto somente se completa quanto à sua significação quando relacionado a outros textos.

Ao tomar como base de seus estudos de linguagem o enunciado, Bakhtin afirma que este parte de uma atitude responsiva ativa, observando a existência de uma cadeia de enunciados que se vinculam por algum tipo de relação, uma vez que um respondente não é o precursor das idéias que veicula, não rompe o “eterno silêncio de um mundo” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Afirmando, também, que a fala só existe na forma concreta dos enunciados do indivíduo, enfatiza a verdadeira comunicação verbal: o diálogo. Este, em suas relações - pergunta-resposta, asserção-objeção etc - só é possível na comunicação verbal, não sendo “gramaticalizável”, uma vez que depende a presença do outro.

Observamos, assim, que mesmo não utilizando o termo intertextualidade, Bakhtin defende a idéia de uma linguagem baseada na interação, dando sustentação aos estudos literários de Julia Kristeva, na década de 60, responsável pela introdução dessa nomenclatura. Koch et. al. (2008) elucidam a visão de Kristeva, explicando que todo texto se constitui de intertextos, “numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos” (KOCH et. al, 2008, p. 9).

Muitos autores já estudaram o termo intertextualidade, tendo como ponto comum a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (CARDOSO, 1999; FIORIN, 2006; BAZERMAN, 2006; BAZERMAN, 2007; KOCH et. al., 2008). Bazerman (2006), por exemplo, conceitua intertextualidade como “as relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial)” (BAZERMAN, 2006, p. 92). Dialogando com Bazerman, Koch et. al. (2008) consideram que a intertextualidade

ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores (KOCH et. al., 2008, p.17).

Ao enfatizar a memória social, estas autoras deixam claro seu posicionamento perante os postulados bakhtinianos de que a produção da linguagem ocorre na interação, bem como de que agimos responsivamente em relação à provocação de um enunciado anterior.

Bazerman (2006) e Koch et. al. (2008), autores que darão sustentação à análise intertextual neste estudo, estabelecem algumas categorias de intertextualidade.

O primeiro autor, em seu trabalho de 2006, faz considerações importantes sobre as intertextualidades, às quais denomina *técnicas de representação intertextual*. Para este autor, essas técnicas representam os níveis de reconhecimento dos enunciados de outrem. São elas: i) citação direta, que, mesmo sendo claramente identificada como do autor original, apresenta a interlocução ativa de quem a seleciona para o seu texto, uma vez que pode ser recortada aos moldes do escritor do novo texto; ii) citação indireta, que, reproduz o discurso original, identificando a fonte; iii) menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações, que depende do grau de familiaridade do escritor do novo texto com o assunto; iv) comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada; v) uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos; vi) uso de linguagem e de forma lingüísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos (BAZERMAN, 2006, p. 94-96).

Em Koch et. al. (2008) encontramos mais especificamente estabelecidas as categorias: i) intertextualidade temática, encontrada em textos que partilham o mesmo tema; ii) intertextualidade estilística, que reproduzem certos estilos de escritura, variedade lingüística, encontrados, por exemplo, em paródias; iii) intertextualidade explícita, quando a fonte do texto é mencionada; e iv) intertextualidade implícita, quando não é citada a fonte, tendo, o leitor, a tarefa de resgatar em sua memória discursiva, aspectos que produzam a compreensão (KOCH et. al., 2008, p. 17-30).

Interessa-nos, como embasamento teórico, a primeira e a segunda categorias de Bazerman (2006) – citação direta e citação indireta, respectivamente – bem como a terceira e a quarta categorias estabelecidas por Koch et. al. (2008) – intertextualidade explícita e intertextualidade implícita, respectivamente -, porque buscamos, observar como os alunos se apropriam do discurso alheio para formar seu próprio discurso.

1.3. O procedimento Sequência Didática de Schneuwly e Dolz (2004)

O procedimento Sequência Didática (SD), pautado na Engenharia Didática (PIETRO E SCHNEUWLY, 2006), busca construir um modelo de transposição, a fim de sistematizar e estabilizar o ensino de gêneros, expondo suas dimensões ensináveis, bem como criar acesso a práticas de linguagem tipificadas por parte dos estudantes de todos os níveis de ensino. Esse modelo é desenvolvido tendo-se como fundamentos a situação de produção, os objetivos e as tarefas propostas durante a realização da SD.

Em consonância com o processo de operacionalização do modelo didático, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam um diagrama, embasado nos objetivos propostos para o trabalho com as práticas tipificadas de produção da linguagem:

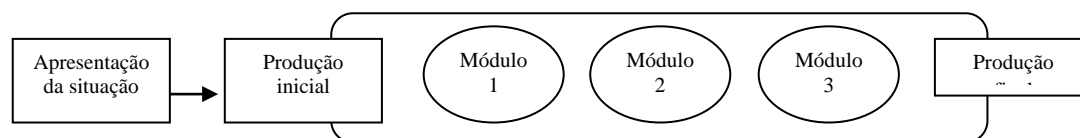


Figura 5: Esquema da sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A primeira fase, *apresentação da situação*, caracteriza-se pela definição da modalidade e pela formulação da tarefa. É o momento em que se decide o gênero a ser produzido, para quem o aluno escreverá, qual a forma de produção – ou suporte. Há, nesta etapa, também, a discussão do tema e a apresentação de textos do mesmo gênero que se pretende produzir, para que os alunos se familiarizem com a configuração genérica proposta para a produção textual.

A segunda fase, *a primeira produção*, estabelece o primeiro contato do aluno com o gênero proposto, servindo de diretriz para a SD a ser desenvolvida. Esta produção revelará o que os alunos sabem sobre o gênero proposto.

A terceira fase, *o desenvolvimento dos módulos ou oficinas*, não é fixa, uma vez que deve acompanhar a evolução dos problemas apresentados na primeira produção e no decorrer do processo. Nesta etapa, cabe ao professor elaborar atividades de observação e análise dos gêneros, para, por fim, chegar à elaboração de uma linguagem técnica a respeito do gênero estudado.

A quarta e última fase, *a produção final*, é o momento de o aluno praticar o que aprendeu nos módulos trabalhados e de o professor avaliar o progresso do aluno em relação à primeira produção.

Dessa forma, observando os pressupostos expostos, propomos, nesta pesquisa, o desenvolvimento de uma SD como metodologia de estudo da configuração genérica da resenha acadêmica, assim como da atividade de retextualização da primeira para a última fase do processo de aprendizado dos alunos/escritores do Ensino Superior. Para tanto, serão desenvolvidas as quatro fases estabelecidas no diagrama de Schneuwly e Dolz, já citado, de maneira a envolver os alunos/escritores na produção da resenha acadêmica. Nas retextualizações, buscamos ver como se dá a construção da intertextualidade nas resenhas de artigos científicos. Buscamos ver se os alunos recorrem e explicitam os autores dos textos-base. Os alunos fazem a referenciação ao autor do texto retextualizado? Os alunos usam citações diretas e indiretas? Como se constrói a intertextualidade em textos retextualizados? Para isso, recorreremos às SD para prepará-los para essa construção e retomada da autoria no gênero resenha.

Conclusão

Como apresentamos na introdução deste trabalho, nossa pesquisa ainda está em andamento. Tratamos da intertextualidade, da retextualização e do procedimento Sequência Didática, unindo-os em um objetivo comum: verificar a influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica. Apesar de ainda não possuímos dados para análise, podemos comentar que a produção das intertextualidades inadequadas² é uma prática recorrente e, como tal, deve ser estudada e corrigida, principalmente no meio acadêmico.

Acreditamos que nossa pesquisa, pautada na Engenharia Didática, pode auxiliar professores de todos os níveis de ensino a solucionar outros problemas possíveis em suas salas de aula. Entendemos que, se adotada a atividade de retextualização, conjugada à Sequência Didática, os alunos poderão repensar suas produções textuais, refletir sobre a configuração genérica proposta, sobre suas escolhas lexicais, sobre as estruturas frasais. Ao retextualizar, o aluno/escritor reavalia suas escolhas lexicais, seu nível de compreensão do texto-fonte, o destinatário do seu texto as características de composição do gênero e outros aspectos importantes na construção de um gênero textual. Essa reavaliação é proporcionada porque, ao receber seu texto comentado, o aluno/escritor pode refletir, a partir desses comentários e reconstruir seu texto, efetivando, assim, a proposta de produção sugerida pelo professor. Por isso é necessário retextualizar.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. *Escrita, Gênero e Interação Social*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

² Intertextualidade inadequada é a nossa nomenclatura para plágio. Preferimos não utilizar o termo citado pela carga negativa que a palavra carrega. Trata-se de uma escolha lexical, simplesmente.



CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/ FALE, 1999.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. IN: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-192.

KOCH, I. V. G.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín. *Anais*. 2003. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/posletras/Referenciacao%20e%20retextualizacao.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2009.

PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *Rev. Moara*. Belém, n. 26, p. 15-52, ago/dez., 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, D. M. P. Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico. IN: SANTOS, L.; SIMOES, D.(orgs.) *Ensino de Português e novas tecnologias*. Coletânea de textos apresentados do I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

TRAVAGLIA, N. G. *tradução retextualização: tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edefu, 2003.