

PROCEDIMENTOS DE RETEXTUALIZAÇÃO NOS GÊNEROS ACADÊMICOS *MONOGRAFIA E PROJETO MONOGRÁFICO*

Clara Regina Rodrigues de Souza (Mestranda - UFCG)
clararegina.r.s@gmail.com

Introdução

Baseamo-nos no interacionismo sociodiscursivo (ISD), conforme proposto por Bronckart (2007), ao compreendermos o texto empírico como decorrência de uma ação de linguagem. A sua realização acontece mediante determinada formação social, resultante da exploração de formas comunicativas postas em uso no contexto social, e, de um processo histórico recorrente.

A partir desse imbricamento entre as práticas de linguagem, consideramos que as atividades de leitura/escrita na academia são mobilizadas através de processos de retextualização e objetivamos analisar aspectos textuais e discursivos evidenciados nos gêneros acadêmicos *monografia* e *projeto monográfico*. Especificamente, objetivamos identificar práticas de retextualização mobilizadas em ambos os gêneros. Nosso artigo decorre de uma pesquisa em andamento, realizada no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), acerca da retextualização que perpassa a escrita dos gêneros acadêmicos; ademais, é oriundo do trabalho de conclusão de Especialização, *Do projeto à monografia: o imbricamento da retextualização em gêneros acadêmicos*, cursada na Universidade Estadual da Paraíba, entre 2010 e 2011.

Por meio de um enfoque qualitativo, analisamos duas monografias: “A categoria ‘verbo’ na carta do leitor: do ensino gramatical à produção do gênero” e “A escrita do gênero *resenha* em contexto acadêmico: uma prática de retextualização” (doravante Monografia A [M-A] e Monografia B [M-B]). Por conseguinte, coletamos seus respectivos projetos monográficos. Em analogia, denominamos Projeto Monográfico-A (PM-A), “A manifestação das relações modo-temporais do verbo em *carta do leitor* por alunos do Ensino Fundamental”, e Projeto Monográfico-B (PM-B), “O gênero *resenha* no contexto acadêmico: uma prática de retextualização”.

Os pares de monografias e projetos são oriundos do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UFCG. A escolha desses pares de textos advém da facilidade de acesso, uma vez que foram disponibilizados, e autorizados para análise, por seus respectivos autores em versão impressa e digital. Como se sabe, no Curso de Letras da UFCG, os graduados têm a opção de entregarem suas monografias impressas a um acervo que funciona no âmbito do curso. Em visita a tal acervo, encontramos algumas monografias, porém, sem os seus respectivos projetos. Isto porque os projetos são escritos para cumprimento da disciplina Prática de Leitura e Produção de Texto III, sem a necessidade de serem apresentados a um público mais abrangente da comunidade científica. Por questões éticas, nenhum dos pares de monografia e projeto monográfico tem o nome de seu autor e orientador divulgados.

Neste artigo, afirmamos que o lugar físico-social, momento de produção, emissor, destinatário e o conteúdo temático dos gêneros em destaque fazem com que sejam, respectivamente, monografias e projetos monográficos. Pautados nessas considerações, este trabalho é desenvolvido em dois momentos, um primeiro de fundamentação teórica e um segundo em que mapeamos a retextualização de M-A para PM-A e de M-B para PM-B em duas categorias, quais sejam: *Procedimentos de Retextualização em Nível Discursivo* e *Procedimentos de Retextualização em Nível Textual e Discursivo*.

1. Os gêneros acadêmicos e as práticas acadêmicas de retextualização

No Brasil, a consolidação das práticas acadêmicas, na perspectiva dos gêneros acadêmicos, ocorre através dos trabalhos de Motta-Roth e Hendges (2010) e de Xavier (2010). Essa consideração advém do fato de o trabalho de Motta-Roth (2001) não ter sido oficialmente publicado e de a coleção organizada por Machado (2004) imprimir um caráter mais didático do que teórico aos gêneros acadêmicos.

A coleção se propunha a apresentar gêneros, tais como resumo, resenha, projeto de pesquisa e diário de leitura, que exprimem funcionalidade em contexto acadêmico. Na introdução, podemos perceber a perspectiva teórica, dos gêneros acadêmicos, inerente, não obstante, essa consideração não é teoricamente desenvolvida, fato que poderia ser justificado pelo caráter didático da coleção. No entanto, o material se pretende didatizar em contexto acadêmico, âmbito permeado por práticas de leitura/escrita indissociáveis e pela necessidade de concepções teóricas que embasem as pesquisas científicas desenvolvidas.

Diferentemente, Motta-Roth e Hendges (2010), ao guardar semelhanças com Motta-Roth (2001), também propõe um trabalho didático acerca dos gêneros acadêmicos, contudo, as autoras oferecem, e desenvolvem, subsídios teóricos a alunos, professores e pesquisadores interessados no assunto. De acordo com as linguistas, os gêneros acadêmicos são permeados por “objetivos muito específicos” e, por isso, construídos de maneira particular, com determinadas características, a saber: *a*) a delimitação de tema e de objetivo (o intuito de uma publicação, de avaliação, relato, experimento ou comprovação diante dado tema); *b*) o fato de o público-alvo ser alunos/professores de graduação, mestrado, doutorado, pesquisadores experientes e; *c*) a natureza e organização das informações incluídas no texto.

Semelhantemente, Xavier (2010) parte da consideração da universidade enquanto um templo sagrado do saber humano por causa de seus costumes, modos de funcionamento, rituais e suas tradições e; apresenta um estudo no que respeita os gêneros textuais e acadêmicos a partir de sua inserção em universidades ou laboratórios de pesquisa, bem como a partir de suas especificidades no trato com a estrutura textual e a forma de organização interna.

Essas especificidades se relacionam a procedimentos de retextualização, entendida como o fenômeno da transposição de uma modalidade textual a outra, segundo Dell’Isola (2007) e como o processo de “(...) dizer de outro modo, em outra modalidade, ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém” (MARCUSCHI, 2008, p. 47).

Matencio (2003) ressalta que as nossas produções linguístico-discursivas se espelham no já dito e reconhecidamente aceito:

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 retextualização – 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. (MATENCIO, 2003. p. 9)

Mediante a perspectiva defendida, compreendemos a necessidade de os processos de aprendizagem de leitura/escrita na academia serem tratados de maneira consciente por parte dos indivíduos em âmbito universitário, ao levar em consideração que os gêneros que circulam neste meio se pautam, primordialmente, em outros. Portanto, a conscientização da existência do processo de retextualização permite ao acadêmico cumprir além da estrutura dos gêneros que lhe são requisitados, para alcançarem o *saber-fazer científico*.

2. O gênero *monografia*: base de orientação e condições de produção

Dentre uma amplitude de gêneros, reafirmamos a monografia enquanto um gênero acadêmico, uma vez que: seu lugar físico de origem e seu espaço de circulação são compreendidos como o próprio espaço físico de uma instituição universitária e; seu lugar social diz respeito à formação social, a instituição enquanto modo de interação e de produção do texto, apontando para a representatividade que o espaço acadêmico exerce na sociedade.

Observamos que: a) o momento de produção acontece normalmente em fase final de curso, como cumprimento obrigatório para a sua conclusão; b) a posição social do emissor transfigura o emissor da monografia em enunciador, podendo ser algum aluno da graduação ou especialização; c) a posição social do receptor proporciona ao leitor da monografia o caráter de destinatário, que pensamos, a priori, ser tanto o professor orientador, quanto o(os) arguidor(es).

Bronckart (2007) apresenta o gênero monografia científica tanto a partir de discursos teóricos entrecortados, quanto de interativos monologados: além da leitura de referenciais teóricos, a monografia pressupõe as suas interfaces, o diálogo com as teorias, de modo que se revelem as várias vozes lidas no texto de um autor.

Nesta perspectiva, “(...) um conteúdo temático delimitado é organizado em um mundo discursivo (...)” (BRONCKART, 2007, p. 160). Com isso, a produção monográfica exige a delimitação de um tema, sendo para seu estudo necessária a inter-relação entre o contexto de produção desencadeado do gênero.

Conforme estudado por Py-Elichirigoity (2007, p. 24), a monografia revela as vozes de “aspectos teóricos específicos, sociais, culturais e políticos”. A sua feitura compreende o estudo de determinadas teorias que tratem sobre o tema investigado, bem como é permeada pelas práticas e valores acadêmicos das instituições na qual é produzida.

Assim sendo, as práticas acadêmicas são mobilizadas na monografia através de procedimentos de retextualização. Portanto, a existência desse gênero acadêmico é possível através de conteúdos veiculados em outros textos, ou por meio de outros gêneros textuais retextualizados na monografia, compreendida, por isso, enquanto um gênero primordialmente retextualizado.

3. O gênero *projeto monográfico*

Embasamo-nos nos pressupostos postulados por Bronckart (2007) acerca da existência de três mundos formais e tecemos comentários sobre a base de orientação e as condições de produção do gênero acadêmico *projeto monográfico*.

De acordo com o autor, a existência dos mundos físico, social e subjetivo é requerida como o contexto de produção textual que, para ser mais bem compreendido, é classificado em duas perspectivas.

No *plano físico* do gênero *projeto monográfico* o seu *lugar físico* de origem e seu espaço de circulação é compreendido como o próprio espaço físico de uma instituição universitária. O *momento de produção* acontece a partir de uma sequência de aulas que buscam construir objetivo(s), pergunta(s), hipótese(s), justificativa e metodologia de dada pesquisa científica. O *emissor* comporta quem fisicamente produz o projeto. O *receptor* encerra quem fisicamente lê ou percebe o texto.

Por seu turno, no *plano sociosubjetivo* compreendemos a interação comunicativa, em dado contexto social, por meio de sujeitos que interagem. Dessa maneira, o projeto monográfico é imbricado a um *lugar social* que compreende a formação social, a instituição enquanto modo de interação, de produção do texto, apontando para a representatividade que o espaço acadêmico exerce na sociedade.

A *posição social do emissor* transfigura o emissor do projeto em enunciador, podendo ser algum aluno de graduação ou de pós-graduação - especialização. A *posição social do receptor* proporciona ao leitor do projeto o caráter de destinatário, que pensamos ser tanto o docente da disciplina que trate de Metodologia Científica de onde o projeto é oriundo, quanto o orientador do projeto. O *objetivo(s) da interação* diz(em) respeito ao efeito de sentido desencadeado no destinatário a partir dos procedimentos pretendidos para a realização de uma monografia.

Ademais, Bronckart (2007, p. 97) apresenta também que o conteúdo temático existente nos textos é “(...) definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas (...) traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”.

Desse modo, consideramos que o conteúdo temático de um projeto monográfico diz respeito ao próprio conteúdo do gênero *monografia*, constituindo-se, portanto, como um gênero acadêmico de caráter preparatório para a produção da monografia.

4. Análise das práticas de retextualização nos gêneros *monografia* e *projeto monográfico*

Partimos da consideração da monografia enquanto um gênero retextualizado, conforme ilustra a *Figura I*, apresentada a seguir, constituída a partir de dois níveis, quais sejam, o discursivo e o textual:

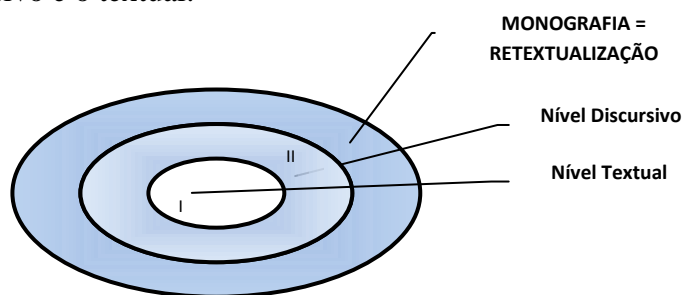
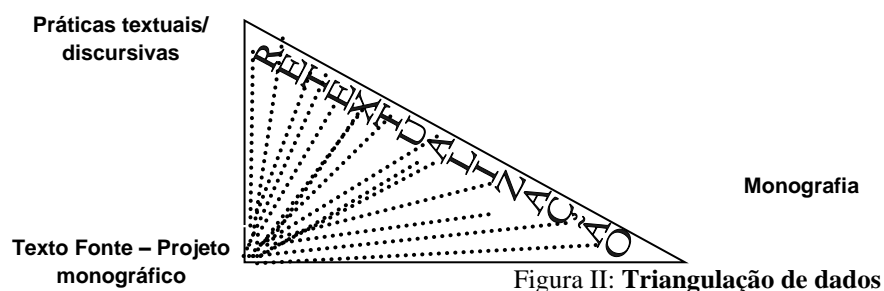


Figura I: Procedimentos de Retextualização

Conforme a *Figura I*, o *nível discursivo* que perpassa a produção de monografia aponta para a adequação às práticas acadêmicas que fazem com que um texto seja reconhecido como *monografia*. O *nível textual* diz respeito aos aspectos linguísticos e textuais mobilizados a partir de práticas de leitura/escrita. O referido gênero tanto é constituído mediante práticas discursivas quanto textuais, de modo que quando atinge o nível discursivo, pressupõe que o textual já satisfaz, haja vista o cientificismo almejado no gênero e transmitido, sobretudo, pela linguagem científica.

A fim de analisarmos os procedimentos de retextualização considerados, valemo-nos da triangulação de dados, de acordo com os preceitos de Moreira e Caleffe (2006), e Bortoni-Ricardo (2008):



A triangulação de dados mobilizada, consoante a *Figura II*, evidencia que em um eixo se encontra o *Texto Fonte* (TF) do qual emerge o gênero retextualizado, ambos interligados a outro eixo, o das *práticas textuais e discursivas* dos procedimentos da retextualização. Ambos os eixos resultam em um terceiro, o da *monografia*.

É interessante observarmos que o TF de onde advém a monografia guarda semelhanças com o *Projeto monográfico*. Portanto, conforme apresentamos a seguir, a monografia culmina práticas textuais e discursivas oriundas do projeto que a precede e essas práticas dizem respeito ao fenômeno da retextualização.

4.1 Procedimentos de retextualização em nível discursivo

Neste momento do nosso trabalho, consideramos as modificações discursivas observadas no gênero monografia mediante triangulação com seu respectivo projeto monográfico e as práticas textuais e discursivas decorrentes. Tais modificações são perceptíveis na análise de “A categoria ‘verbo’ na carta do leitor: do ensino gramatical à produção do gênero” (M-A) e de “A manifestação das relações modo-temporais do verbo em *carta do leitor* por alunos do Ensino Fundamental” (PM-A), ademais, apontam para o fenômeno da retextualização, uma vez que evidenciam o *saber-fazer científico* (MATENCIO, 2003) mobilizado no gênero monografia, respaldado na escrita de um projeto.

De modo geral, são utilizadas as mesmas palavras, utilizados os mesmos períodos, parágrafos na *Introdução* e nos *Procedimentos metodológicos* de PM-A e de M-A; a título de ilustração, observemos o parágrafo introdutório:

1 INTRODUÇÃO

As novas teorias de ensino/aprendizagem de língua materna, centradas nas práticas sociais de leitura e escrita, promovem os gêneros textuais como objeto de ensino por estes circularem nas diferentes instâncias sociais. Neste contexto, temos que a unidade de análise privilegiada é o texto, que, conforme proposto na teoria sociointeracionista de língua, deve ser trabalhado em prol da integração dos três eixos de ensino: leitura, gramática e produção textual.

M-A (p. 7)

1. INTRODUÇÃO:

As novas teorias de ensino/aprendizagem de língua materna, centradas nas práticas sociais de leitura e escrita, promovem os gêneros textuais como objeto de ensino por estes circularem nas diferentes instâncias sociais. Neste contexto, temos que a unidade de análise privilegiada é o texto, que conforme proposto na teoria

sociointeracionista de língua, deve ser trabalhado em prol da integração dos três eixos de ensino: leitura, gramática e produção textual.

PM-A (p. 3)

Essas ilustrações de M-A e de PM-A apresentadas demonstram que, textualmente, não há diferenças entre ambos, excetuando-se dois aspectos estruturais: um acerca do título **Introdução**, que em PM-A é precedido por um ponto-final e precedido por dois-pontos, estrutura não apresentada em M-A; outro no que respeita o uso de uma vírgula, posterior ao “que” introdutório da terceira oração - “que, conforme proposto na teoria...” - do no segundo período do parágrafo em M-A, uso de vírgula este que não ocorre em PM-A.

Não obstante, essas ilustrações também demonstram que, embora textualmente os parágrafos apresentados guardem semelhanças entre si, discursivamente são diferentes, haja vista o pertencimento a gêneros acadêmicos distintos, trazem consigo aspectos sociohistóricos próprios de cada contexto interacional.

De modo específico, percebemos que essas diferenças discursivas interferem na escrita de M-A. Consequentemente, no intuito de detalhar informações que deveriam ser apresentadas de modo mais sucinto no projeto, desencadeia-se, também, procedimentos de retextualização em nível textual, vale ressaltar, isto não ocorre por causa de exigências dos aspectos discursivos do gênero monografia.

Assim sendo, a primeira retextualização evidenciada em M-A é o seu título “A categoria “verbo” na carta do leitor: do ensino gramatical à produção do gênero” enquanto retextualizado de PM-A “A manifestação das relações modo-temporais do verbo *em carta do leitor* por alunos do ensino fundamental”. Essa retextualização tanto marca a delimitação no estudo do verbo seja na perspectiva da análise linguística, seja pelo viés da produção textual, quanto abrange este estudo a qualquer contexto de uso linguístico, e não apenas relacionado ao “ensino fundamental”, da maneira como evidenciado em PM-A.

Na *Introdução*, a diferença aponta para o objetivo geral: em PM-A é “refletir¹ acerca do estudo da categoria verbal para a produção de *carta do leitor*²”; em M-A é “discorrer³ acerca do estudo da categoria verbal para a produção de *carta do leitor*⁴”. Logo, a retextualização implica numa mudança de atitude no que se pretende com o trabalho científico, em M-A se percebe que o trabalho visa mais do que refletir, algo abstrato para um trabalho científico.

Nos *Procedimentos metodológicos*, dentre algumas constatações, verificamos em M-A um elemento diferenciador de projeto para monografia: as categorias de análise. Observamos que as categorias são apresentadas a partir da retextualização de PM-A, vejamos o último parágrafo do tópico 2.1.2. *Sistematização dos dados* de PM-A:

Fragmento 3:

As produções textuais, por sua vez, totalizam vinte e duas, sendo onze numa primeira versão mais onze nas respectivas reescrituras produzidas. A seleção das produções foi feita com base em dois critérios, o primeiro baseia-se na manutenção das duas versões, produção e a reescritura, realizadas pelo mesmo produtor/aluno. No decorrer da análise, algumas produções serão numeradas e ilustradas conforme tecnologia disponível, a digitalização, a fim de se obter a exata dimensão dos aspectos linguístico-discursivos a serem apreciados.

¹ Grifos nossos.

² Destaques do autor.

³ Grifos nossos.

⁴ Destaques do autor.

Em PM-A, após o tópico 2.1.2 é apresentado o 2.1.3. *Categorias de análise*, como estando em andamento. Não obstante, em M-A ao invés do desenvolvimento desse tópico, prefere-se retextualizar o último parágrafo de 2.1.2, apresentado no *Fragmento 3*. Vejamos, na íntegra, essa retextualização:

A atividade que destacava a identificação dos aspectos lingüísticos e que será utilizada na análise dos dados é composta pelo exercício abaixo:

Exercício
1. Tendo como base o corpo de cartas de leitor publicadas na "Revista Continente" (Junho/2006), faça o que se pede:
a) Transcreva os verbos de cada carta.
b) Aponte os adjetivos de cada carta.
c) Aponte o objetivo de cada carta e faça a relação com os adjetivos citados no item b.

Por fim, o outro conjunto de dados são as produções textuais, que totalizam vinte e duas, sendo onze numa primeira versão e onze nas respectivas reescrituras produzidas. A seleção das produções foi feita com base na manutenção das duas versões, produção e a reescritura, realizadas pelo mesmo produtor/aluno. No decorrer da análise, algumas produções serão numeradas e ilustradas conforme tecnologia disponível, a digitalização, a fim de se obter a exata dimensão dos aspectos lingüístico-discursivos a serem apreciados. Vejamos a apresentação da carta 1 que segue:

Carta 1:

<p>Campina Grande, 10 de dezembro de 2007</p> <p>Senhor editor da revista "Viva!"</p> <p>Venho através desta carta elogiar a reportagem "Fui humilhada por ser negra" com Roberta Rodrigues. Hoje em dia, o preconceito racial é vivido constantemente pelos negros deficientes e outros, seja no supermercado, em lojas, em quase todos os lugares. Mas, como poderemos vencer as diferenças raciais nesse mundo? eu não sei, mas, pode ser com reportagens como a de Roberta Rodrigues, acho que assim a população verá como é feio e desumano o preconceito racial. Propomo também como sugestão uma reportagem falando dos deficientes mentais e físicos.</p> <p>Eu elogio a Revista Viva! por esse relato.</p>	<p>Campina Grande, 10 de dezembro de 2007</p> <p>Senhor editor da revista "Viva!"</p> <p>Venho através desta carta elogiar a reportagem "Fui humilhada por ser negra" com Roberta Rodrigues. Hoje em dia, o preconceito racial é vivido constantemente pelos negros deficientes e outros, seja no supermercado, em lojas, em quase todos os lugares. Mas, como poderemos vencer as diferenças raciais nesse mundo? eu não sei, mas, pode ser com reportagens como a de Roberta Rodrigues, acho que assim a população verá como é feio e desumano o preconceito racial. Propomo também como sugestão uma reportagem falando dos deficientes mentais e físicos.</p> <p>Eu elogio a Revista Viva! por esse relato.</p>
---	---

Com base no processo de triangulação dos dados, e sem perder de vista nosso objeto de estudo – o verbo -, direcionamos nossa análise de acordo com as manifestações lingüístico-discursivas, possibilitando a organização das categorias: 1- Adoção da nomenclatura gramatical, 2- Domínio da estrutura prototípica e 3- Ação dos sujeitos para a mobilização e funcionalidade do gênero, que serão analisadas no capítulo 4 "Análise dos dados" adiante.

M-A

Nessa retextualização apresentada em M-A, constatamos que a partir do parágrafo exposto no *Fragmento 3*, foram acrescentadas a atividade que desencadeia a análise linguística feita pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e um exemplo da maneira como são apresentadas; na análise desenvolvida em M-A, as cartas de leitor, com suas respectivas reescrituras produzidas por alunos/sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ademais, constatamos, também, que a partir do parágrafo exposto no *Fragmento 3*, foram apresentadas três categorias de análise – "1-Adoção da nomenclatura gramatical, 2-Domínio da estrutura prototípica e 3-Ação dos sujeitos para a mobilização e funcionalidade do gênero" M-A (p. 14) - logo, apresentadas no último parágrafo da *sistematização dos dados*, e não num outro tópico como havia sido expresso em PM-A, de que as categorias de análise estavam em andamento, no tópico 2.1.3. de PM-A.

Diante disso, observamos que em PM-A havia a indicação de um aspecto composicional da monografia, categorias de análise, aspecto dispensável para o projeto. Para a exposição desse aspecto composicional em M-A, o enunciador opta por

apresentá-lo a partir da retextualização de PM-A, demonstrando saber que o gênero projeto norteia a produção monográfica, mas que não é condição para que ela aconteça.

Em suma, a análise dos fragmentos e das partes que compõem M-A e PM-A revela uma adaptação em nível discursivo do conteúdo veiculado no projeto monográfico para o veiculado na monografia. Em se tratando modificações textuais e sociodiscursivas em M-A em decorrência de PM-A, observamos ocorrem por causa de uma necessidade discursiva da monografia, e não por lacunas deixadas no projeto monográfico.

4.2 Procedimentos de retextualização em nível textual e discursivo

Os aspectos discursivos evidenciados fazem com que tanto M-B, “A escrita do gênero *resenha* em contexto acadêmico: uma prática de retextualização”, quanto PM-B, “O gênero *resenha* no contexto acadêmico: uma prática de retextualização” sejam reconhecidos enquanto os gêneros monografia e projeto monográfico, respectivamente. No entanto, no que respeita os aspectos textuais, PM-B não funciona enquanto gênero acadêmico, por causa da linguagem imprecisa, da repetição dos seus aspectos composicionais (objetivos, questões, justificativa) e das confusões teórico-terminológicas empregadas.

Os dois primeiros tópicos *Considerações iniciais* e *Apreciações em torno do objeto de pesquisa* de PM-B evidenciam aspectos composicionais imprecisos e redundantes. O primeiro tópico tem início com uma construção textual-discursiva que procura justificar a importância de se estudar resenha acadêmica: “As características textuais e discursivas do gênero resenha no seu contexto acadêmico merecem ser estudadas mais detidamente (...)” (PM-B, p. 3).

O início do tópico desencadeia três problemáticas: 1) uma justificativa não impõe a importância de se estudar uma temática, mas, faz com que essa importância seja compreendida, fato não evidenciado nesse início de parágrafo; 2) há um momento específico em PM-B para a apresentação da justificativa, no subtópico 2.3., conforme ilustramos; 3) há uma ruptura na escrita dessa justificativa, pois, a tentativa de desenvolvê-la evidencia mais problemas textual-discursivos:

Fragmento i:

(...)uma vez que juntamente com o resumo este é um dos gêneros mais requisitados no contexto acadêmico, porém, ainda parece ser pouco o entendimento que os alunos têm que oferece subsídios teóricos para a feitura do mesmo.

PM-B (p. 3)

O *Fragmento i* ilustra que essa tentativa em desenvolver essa possível justificativa apresenta problemas de ordem terminológica e linguístico-textual. Terminológica porque se acaba por confundir os gêneros resumo e resenha, ante a constante solicitação de ambos em contexto acadêmico, conseqüentemente, PM-B mobiliza a problemática da imprecisão acerca de qual dos dois gêneros merece ser mais detidamente estudado. Linguístico-textual por causa do encadeamento dos enunciados, ora evidenciando o gênero resumo como o tópico discursivo, ora apresentando resenha, de modo que não se sabe se é um ou outro gênero, por exemplo, em “subsídios teóricos para a feitura do mesmo” é dúbio identificar qual a referência para “mesmo”.

Outras tentativas de justificativa para o desenvolvimento da pesquisa evidenciada em PM-B são identificadas em mais de um momento, não apenas no tópico em que deveria ser apresentada - 2.3. – nem, no tópico introdutório do projeto

monográfico, como acabamos de expor, mas em momentos diversos dos dois primeiros tópicos. A título de ilustração, no subtópico 2.1. *Questionamento e hipóteses*:

Fragmento ii:

A reescritura parece ainda não ser uma prática madura para os alunos. Em vez da eficácia deste ato, a reescrita dos discentes pode revelar um novo texto, o mesmo texto em uma versão melhor ou pior e/ou o apagamento da estrutura da primeira versão.

PM-B

O *Fragmento ii* elucida a confusão terminológica existente em PM-B entre reescritura/ retextualização, assim como são confundidas as semelhanças e diferenças entre resenha e resumo nas *considerações iniciais*. Este fragmento também evidencia pouca habilidade de escrita acadêmica, por exemplo, no primeiro período, a linguagem utilizada não apregoa caráter científico em um texto de âmbito acadêmico, a exemplo das palavras *parece e madura* utilizadas.

Em meio a essa pouca habilidade das práticas acadêmicas em PM-B, M-B mobiliza procedimentos de retextualização, consoante observamos nas suas *considerações iniciais*:

A ESCRITA DO GÊNERO *RESENHA* EM CONTEXTO ACADÊMICO: UMA PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As correntes teóricas no âmbito do interacionismo sociodiscursivo, da maneira como são postuladas por Bronckart (2007), consideram que escrita pressupõe um processo interativo, com envolvimento do sujeito escritor relacionado à ação de linguagem - a grosso modo, o “resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (p. 42) - e ao contexto de produção desencadeado.

Pensar na escrita de *resenhas* sob o prisma dessa corrente possibilita-nos a compreensão de, no mínimo, duas contribuições: o julgamento da consequência do processo de leitura prévia de dado gênero, e a análise da capacidade argumentativa do sujeito resenhista em determinado contexto de ação. Essas contribuições apontam para aspectos diferentes entre si, mas também, simultâneos, pois, corroboram para o entendimento das especificidades existentes no processo de escrita de resenhas.

Por causa do seu viés apreciativo, o gênero resenha supracitado acaba sendo constantemente solicitado em situações didáticas. No contexto acadêmico, a exemplo do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, a escrita deste gênero oferece, portanto, condições para análise do aprendizado do aluno perante práticas de leitura e de escrita específicas deste contexto, as quais implicam uma competência de leitura/escrita, por parte do sujeito, acumulada de anos escolares anteriores. Assim sendo, espera-se que esse aluno resenhista seja capaz de adequar suas práticas de leitura/escrita prévias às da academia.

Diante do processo de escrita do gênero resenha, o seguinte questionamento perpassa e norteia esta pesquisa: que características textuais e discursivas dos procedimentos de retextualização são evidenciadas na produção do gênero *resenha*? Como desdobramento dessa pergunta, insurge-nos a seguinte indagação: qual a contribuição da reescritura para a retextualização de resenhas?

De maneira geral, pretendemos analisar o gênero resenha segundo características textuais e discursivas no contexto acadêmico. Mais especificamente, esperamos: I. perceber o

processo de retextualização inerente à produção de resenhas e, II. investigar aspectos da reescritura que são mobilizados na retextualização do referido gênero.

A partir dos questionamentos postos como norteadores deste trabalho, a asserção – de acordo com a nomenclatura utilizada por Bortoni-Ricardo (2008) – que sustenta esta pesquisa é a de que a escrita de resenha pressupõe uma prática consciente, ou não, de retextualização, uma vez que sua existência depende, no mínimo, de um outro gênero de partida. De modo mais restrito, duas subasserções interferem na nossa pesquisa: I. nem toda reescritura desencadeia embasamento para a retextualização e, II. a reescritura mobiliza adequações no gênero para o processo de retextualização.

A noção de retextualização utilizada neste trabalho e postulada por autores como Marcuschi (2008) e Dell’Isola (2007) carrega consigo a característica de transpor uma modalidade textual em outra; de transformar um gênero textual em outro sem perder a essência do conteúdo que veicula. Característica esta encontrada no gênero resenha, uma vez que o entendemos a partir da concepção de Machado (2008) de que a resenha é “um texto sobre outro texto, de outro autor” (p. 55).

Discorridas estas considerações iniciais, no primeiro capítulo desta monografia, apresentamos os *pressupostos teóricos*, que contemplam: I. o entendimento acerca da indissociação existente entre leitura e escrita, II. a correlação existente entre gêneros acadêmicos e ensino III. a apreciação bibliográfica no que diz respeito ao processo de retextualização, e IV. as características sociodiscursivas, cognitivas e textual-discursivas que fazem um texto ser uma resenha e, além disso, um gênero retextualizado.

No segundo capítulo, tratamos dos nossos *procedimentos metodológicos*, contemplando os métodos e técnicas de pesquisa, a natureza, coleta e sistematização dos dados, as condições de produção do gênero resenha (o espaço e a escolha do objeto de pesquisa, as aulas que embasaram a produção e as voltadas para a construção do referido gênero), as produções realizadas, e os procedimentos e categorias de análise.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a *análise dos dados*, de modo que investigamos a retextualização satisfatória e a parcialmente satisfatória nas resenhas produzidas, à luz da sua relação com o Texto Fonte e das suas condições de produção.

No quarto capítulo, realizamos nossas *considerações finais*: retomamos as questões e objetivos de pesquisa, refletimos acerca da implicação da reescritura na retextualização e na contribuição dessa implicação para o ensino de escrita, sobretudo, em contexto acadêmico.

M-B (p. 8-9)

Conforme ilustramos, a escrita de M-B revela um gênero retextualizado a partir de PM-B, que exige mais do que procedimentos discursivos de retextualização, textuais. Em toda M-B isso é perceptível, contudo, neste trabalho, não detemos nessa retextualização a partir desses momentos iniciais de M-B e PM-B.

Observamos que os dois tópicos iniciais de PM-B são retextualizados em um tópico de M-B. Nessa retextualização: a) deixa-se de tecer comentários acerca de dois gêneros (resumo/resenha) e se passa a justificar um trabalho respaldado em resenha acadêmica; b) retextualização e reescritura não são mais confundidos, assume-se um trabalho mediante a prática de retextualização e passa-se a questionar a contribuição da reescritura para a retextualização de resenhas; c) desenvolve-se M-B a partir da perspectiva teórica do ISD, decisão não tomada em PM-B; d) justificativa, objetivos, questões e asserções são apresentadas nas *considerações iniciais*, e não, de maneira ao mesmo tempo repetitiva e fragmentada, em dois tópicos.

Essas retextualizações elucidadas em M-B a partir de PM-B evidenciam posições tomadas discursivamente a partir das lacunas, principalmente linguístico-textuais, deixadas em PM-B. Ressaltamos, com isso, que essas decisões são discursivas porque são exigências do gênero monografia uma prática de escrita/leitura acadêmica que apresente explicitamente a temática pesquisada, objetivos, questionamentos, justificativa, aspectos composicionais já apresentados neste trabalho.

Não obstante, tais decisões tomadas ante a escrita monográfica têm como base de orientação a escrita do projeto, conseqüentemente, por PM-B apresentar tais lacunas linguístico-textuais foi necessário retextualizar primeiro em nível textual para se conseguir uma retextualização discursiva satisfatória. A título de ilustração, comparemos os questionamentos norteadores de pesquisa:

Fragmento iii:

que características textuais e discursivas dos procedimentos de retextualização são evidenciadas na produção do gênero *resenha*? Como desdobramento dessa pergunta, insurge-nos a seguinte indagação: qual a contribuição da reescritura para a retextualização de resenhas?

M-B (p. 8)

Fragmento iv:

- i) Há diferenças significativas entre retextualizar e reescrever?
- ii) Que características textuais e discursivas são evidenciadas do gênero *resenha*?

PM-B (p. 4)

Conforme observamos, os questionamentos retextualizados em M-B elucidam procedimentos textuais e discursivos de retextualização. Delimitou-se a segunda questão posta em PM-B, a fim de se perceber as características textuais e discursivas dos procedimentos de retextualização evidenciadas na produção do gênero *resenha*; especificou-se que a reescritura contribui para a retextualização de resenhas.

Sendo assim, nossa análise aponta que embora a retextualização de M-A necessite de procedimentos que operem primeiro em nível textual, por causa das lacunas linguístico-textuais deixadas em PM-B, tais procedimentos acabam atingindo o nível discursivo, pois imprimem também aspectos sociodiscursivos retextualizados. Por conseguinte, quando a retextualização atinge o nível discursivo, resulta no gênero monografia.

Em suma, observamos que M-B funciona tanto pelos seus aspectos textuais quanto discursivos e que esse funcionamento passa por procedimentos de retextualização a partir de PM-B. Constatamos que textualmente M-B se difere de PM-B, no entanto, a essência discursiva deste é retextualizada em M-B, apontando em ambos para o estudo da retextualização existente no gênero acadêmico resenha.

Conclusão

Os resultados apontam para procedimentos distintos em nossos dados: por um lado, há a retextualização em nível discursivo; por outro, a que ocorre em nível textual-discursivo. Verificamos que tanto M-A - “A categoria ‘verbo’ na carta do leitor: do ensino gramatical à produção do gênero” - quanto M-B - “A escrita do gênero *resenha* em contexto acadêmico: uma prática de retextualização” - se encontram em um *nível satisfatório*, no que respeita os aspectos textuais e discursivos. Ambas mobilizam um trabalho de *monografia* sob os cuidados de um orientador (XAVIER, 2010). Partem de tema uno, reconhecem uma problemática, pautam-se em objetivos gerais e específicos, levantam questões e hipóteses, desenvolvem uma metodologia e, à luz de teorias, analisam os dados e apresentam uma conclusão.

No entanto, afirmação semelhante não podemos fazer sobre os respectivos projetos monográficos. Observamos que PM-A - “A manifestação das relações modotemporais do verbo em *carta do leitor* por alunos do Ensino Fundamental” - imprime maior habilidade acadêmica de leitura/escrita do que PM-B - “O gênero *resenha* no contexto acadêmico: uma prática de retextualização” - fato que interfere em suas retextualizações para o gênero monografia. Ademais, há poucas diferenças textuais em M-A a partir dos procedimentos de retextualização de PM-A, quando tais diferenças ocorrem é em decorrência das exigências discursivas do gênero monografia.

Isto implica que PM-A satisfaz textual-discursivamente, pois, pontua em linguagem objetiva: a problemática que origina a pesquisa, os objetivos, a justificativa, as hipóteses, os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, natureza de coleta de dados, sistematização de dados); além de apresentar as categorias de análise - elemento dispensável para o projeto - como estando em andamento, conforme é indicado no corpo de PM-A.

Sendo assim, PM-A não precisa sofrer modificações no seu interior, mas, sofre-as quando retextualizado no gênero que ocasionou a sua escrita: a monografia. Isto ocorre por ser outro gênero com outras necessidades interacional sociodiscursivas, a exemplo de haver a necessidade de uma mobilização em prol da análise de dados, os quais bastavam ser indicados no projeto monográfico; além do mais, as modificações também ocorrem por causa das transformações interacionistas sociodiscursivas desencadeadas, a saber, as circunstâncias da pesquisa realizada, da revisão teórica mais proficiente para um pré-concluinte de graduação, bem como de sua própria habilidade de escrita.

Nessas linhas conclusivas, no que diz respeito ao primeiro procedimento de retextualização aqui apresentado, constatamos que embora as práticas de retextualização em M-A a partir de PM-A se encontrem em nível discursivo, há retextualização em nível textual. Essa retextualização acontece, não porque textualmente PM-A não mobilizava os aspectos composicionais do gênero projeto, mas, mediante exigências discursivas do gênero monografia, que apontaram, neste artigo, para um gênero possível de ser retextualizado de um projeto.

No que respeita ao segundo procedimento, concluímos que a retextualização em M-B decorrente de PM-B se desencadeia, primeiro, em nível textual por causa dos

aspectos linguístico-textual não contemplados em PM-B, fato que acabou comprometendo, também, os aspectos discursivos do gênero, haja vista sua exigência sociodiscursiva de primar por uma linguagem objetiva e não redundante.

Portanto, neste trabalho, analisamos práticas específicas de retextualização no gênero monografia, no entanto, outras práticas podem ser estudadas em trabalhos futuros. Pensemos, por exemplo, em produções que textual-discursivamente contemplam o gênero monografia, mas, que não tiveram a produção prévia de um projeto. Por ora, continuemos com nossa pesquisa acerca dos gêneros acadêmicos e suas práticas de retextualização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, março de 2003. (cf. SITE ABRALIN)

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. 6. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

PY-ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha. **Argumentação na monografia: uma questão de polifonia**. 2007. 271f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, [2007].

XAVIER, A. Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos acadêmicos**. Recife: Respel, 2010.