

A RESENHA COMO PRODUTO DE RETEXTUALIZAÇÃO EM (RE)ESCRITA ACADÊMICA

Clara Regina Rodrigues de Souza¹
Williany Miranda da Silva²

RESUMO: Neste artigo, analisamos o gênero resenha em contexto de ensino-aprendizagem. Partimos de um corpus de quarenta e seis resenhas de livros, coletadas em uma disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos, do Curso de Letras, de uma Universidade Federal brasileira. Com o respaldo de autores como Dell'Isola (2007), Marcuschi ([2001] 2010) e Matencio (2002; 2003; 2004), e de outros que se baseiam na Linguística Aplicada, empreendemos uma metodologia que triangula as resenhas produzidas, o contexto de produção e as orientações docentes; verificamos que o produto pode ser definido como um gênero retextualizado, produzido a partir da compreensão, exposição e apreciação do texto-fonte. Nossa conclusão sinaliza a necessidade de reflexões sobre os aspectos composicionais e sociodiscursivos da constituição do gênero em uma produção situada, apreendidos a partir de ações pedagógicas e languageiras de escrita e reescrita.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero resenha, retextualização, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: In this article, we analyze the review genre in a teaching-learning context. We left a corpus of 46 books reviews, collected in a reading and production academic texts subject, from the course of Letters, of a Brazilian Federal University. With the support of some authors, like Dell'Isola (2007), Marcuschi ([2001] 2010) and Matencio (2002; 2003;

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco. Professora substituta do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I). Desenvolve pesquisas, na área da Linguística do Texto, dos Discursos e da Linguística Aplicada, que contemplam a produção de gêneros e retextualização na escrita acadêmica. Contato: clararegina.r.s@gmail.com.

² Professora da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, e membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e do Ensino. Contato: williany.miranda@gmail.com.

2004), and others that are based on Applied Linguistics, we undertake a methodology that triangulates the reviews produced, the production context and guidance teachers; this product can be defined as a retextualized genre, produced from the understanding, exhibition and appreciation of the source text. Our conclusion signals the need for reflections about the compositional and sociodiscursive aspects of the constitution genre in a production located, seized from pedagogical actions and usual written and rewritten.

Keywords: Review genre, retextualization, teaching and learning.

Recebido em: 21-11-2016

Aceito em: 03-01-2017

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em situações de ensino-aprendizagem, na academia, professores requisitam a alunos a produção de resenhas para verificar o nível de discernimento de compreensão leitora e sua conseqüente proficiência argumentativa acerca de determinado conteúdo/texto apresentado para estudo. A atitude docente se justifica porque sujeitos reverberam dado processo de leitura e desempenho de escrita através de resenhas, em determinada conjuntura de ação.

Pensando nesse contexto, no presente artigo, revisitamos pesquisas que realizamos sobre retextualizações no gênero resenha, desde o Curso de Licenciatura Plena em Letras, concluído em 2010, até nossa publicação em Souza e Silva (2015), como parte das atividades investigativas do projeto *As estratégias textuais e discursivas nos gêneros orais e escritos: da sala de aula ao ambiente virtual*, do grupo de pesquisa *Teorias da Linguagem e do Ensino*, da Universidade Federal de Campina Grande.

No recorte que aqui fazemos, partimos de um corpus de quarenta e seis resenhas acadêmicas de livros, coletadas na disciplina *Prática de Leitura e Produção de Textos II* (doravante PLPT II), do segundo período do Curso de Letras de uma Universidade Federal brasileira. Essas resenhas são trianguladas a seu ambiente de produção, que inclui outras quarenta e seis resenhas de filmes, além de gravação de áudio e anotações de campo, que realizamos, das aulas ministradas.

Outros estudiosos também pesquisaram resenhas. Em teses de doutorado, Araújo (1996), Bezerra (2001) e Motta-Roth (1995) investigam a sua organização retórica e funcionalidade sociotextual, com o respaldo da abordagem sociorretórica de Swales (1990). Também, Silva (2011), com a Linguística Textual (doravante LT) e a sociorretórica norte-americana, analisa a intertextualidade e a construção de ponto de vista no gênero resenha para a capacitação do estudante como membro ativo na academia.

Embora o referido gênero tenha sido investigado em abordagens distintas, nosso trabalho se diferencia ao relacionar a sua escrita a práticas de reescrita e retextualização, além do próprio contexto singular de produção. Para tanto, concordamos com os fundamentos teóricos da LT, de (re)escrever e (re)textualizar, com Dell’Isola (2007), Marcuschi ([2001] 2010) e Matencio (2002; 2003; 2004), bem como da Linguística Aplicada (doravante LA), com Cavalcanti (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Kleiman e Cavalcanti (2007) e Moita Lopes (1996; 2006), porque investigamos um problema situado de linguagem: o desenvolvimento da escrita na academia.

Através destes autores e das pesquisas que desenvolvemos, consideramos que este gênero é uma ação linguística, textual e discursiva que retextualiza um texto lido, compreendido, descrito e apreciado, mediante posicionamentos avaliativos de um sujeito que precisa se posicionar como crítico de uma obra. Seguimos a noção de retextualização enquanto um fenômeno linguístico em que um texto escrito em língua materna é produzido em outro texto escrito na mesma língua. Esta atividade de transformar um texto em outro difere de reescrever, já que a reescrita é a ação de escrever novamente um mesmo texto.

Resenha, retextualização e reescrita fazem parte da cultura escrita acadêmica, cujas práticas pedagógicas se constituem em um ambiente institucional perpassado e agenciado por uma diversidade de gêneros escritos, possuidores de características sociodiscursivas estritamente relacionadas. Estas são as modalidades textuais com uma funcionalidade própria nesse âmbito (caso da resenha, do resumo, relatório, ensaio, dentre outros) e as que, primordialmente, fazem parte desse contexto (artigo de pesquisa, monografia, dissertação, tese).

No entanto, mesmo com tamanha importância de uso linguístico e sociodiscursivo, ainda é insuficiente a quantidade de investigações sobre esta escrita monitorada. Sabemos disso através de uma procura que realizamos, entre os anos de 2014-2015, no Banco de Teses da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para verificar trabalhos, até então divulgados, sobre a temática *escrita acadêmica*. Para a realização da consulta, inserimos as palavras-chave *escrita acadêmica* e *gêneros acadêmicos*

no espaço de busca do Portal, em que apareceram sessenta e seis registros de dissertações e teses que se relacionavam à referida temática.

Desses poucos registros, cerca de 40% ora diziam respeito a dissertações produzidas para o Mestrado Acadêmico, ora tratavam de gêneros, de uma forma mais geral ou de outros contextos diferentes do acadêmico. Entendemos as restrições desta busca, porque trabalhos podem ter investigado as particularidades desta escrita sem que isso tenha sido explicitado nas informações básicas de identificação, tal como seu título. Contudo, por representação, há escassa produção de conhecimento acerca dessa escrita que constrói e valida práticas institucionais e pedagógicas.

Diante disso, objetivamos analisar o gênero acadêmico *resenha* em contexto de ensino-aprendizagem na academia. Em face disso, desenvolvemos um plano de organização textual em três tópicos, além das considerações iniciais e finais. No primeiro, situamos o embasamento teórico norteador. No segundo, apresentamos o gênero em foco em seu contexto pedagógico de produção. No terceiro, analisamos exemplares das produções realizadas em ação linguageira de retextualização.

O GÊNERO RESENHA EM SITUAÇÃO ESCOLAR

As ações de *ensinar* e *aprender* dependem da maneira pela qual as concebemos. Seguindo os posicionamentos de Oliveira (2010) sobre as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, ao menos, há três concepções de ensino-aprendizagem, com suas respectivas implicações pedagógicas. Na inatista,

alunos são rotulados pelo seu aparato linguístico internalizado, não precisam do professor para desencadear o processo de aprendizagem, necessitam deste apenas para auxiliar o acesso a informações inatas.

Em Linguística, Chomsky (1965) é o principal representante da teoria inatista e dos postulados de que nascemos com uma gramática universal biológica. Este modelo teórico-formal, inspirado na matemática, descreve e explica abstratamente o funcionamento da linguagem humana, através da descrição dos constituintes das sentenças e das suas transformações em outras por meio da aplicação de regras de composição sintagmática e transformacionais. Em Psicologia da Educação, Davis e Z. Oliveira (1995) discutem que o inatismo tem origem na embriologia, a qual desconsidera o meio externo no desenvolvimento de fetos. Nesse gênese de teoria de aprendizagem, alunos são tratados pela limitação de elementos biológicos e de determinadas competências cognitivas a serem desempenhadas.

Na concepção behaviorista, o meio ambiente é responsável pelo (in)sucesso na aprendizagem, de modo que professores são os detentores do saber, responsáveis por transmitir conteúdos a alunos, passivos, através de tarefas de estímulo-resposta e reforço-punição. Essa perspectiva empiricista condiciona a aprendizagem da língua a estruturas previsíveis e passíveis de estímulos e repetições.

Na interacionista, ensino-aprendizagem é um processo de interação entre professor, aprendiz e elementos da natureza psicossocial. Assim, o aluno é ativo e o professor é facilitador do processo de aprendizagem, propiciando o ambiente e os meios necessários para que haja construção de conhecimento. Na

facilitação, as estratégias pedagógicas do professor devem considerar o contexto de ensino, com as particularidades de cada estudo. Nesse percurso mediador, o aluno é o eixo da aprendizagem, por isso mesmo, os vários investimentos didáticos podem ser ineficazes se este não assumir uma agência criticamente consciente.

Ao tomarmos essa terceira concepção, de ação linguístico-social e pedagógica, refletimos atitudes da LA, que investiga questões de linguagens em conjunturas sociais múltiplas, a exemplo das que ocorrem em salas de aulas de universidades diversas. Com Cavalcanti (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Kleiman e Cavalcanti (2007) e Moita Lopes (1996; 2006), compreendemos que o ensino de escrita na academia deve se pautar em necessidades legítimas de uso linguístico. Estas são reverberadas por diversos gêneros textuais e suas práticas tipicamente letradas, da maneira como ocorre com o gênero *resenha*.

Partimos de Machado (2008) ao entendermos que, para produzirmos este gênero, construímos funções sociais e objetivos de autor/leitor, assim como objeto apreciativo, momento de produção e locais ou veículos de circulação. Mais do que isso, as resenhas escritas na academia demandam a compreensão do texto a ser resenhado e um potencial argumentativo sobre ele. Além disso, o resenhista busca por informações extratextuais, como sobre o livro resenhado e seu autor, podendo mobilizar outros textos. Por conseguinte, a eficácia dessa prática languageira se estabelece no contínuo entre a escrita e a leitura.

Nesse contínuo, as resenhas de livros produzidas na academia são, essencialmente, tecidas em práticas de retextualização. Estas práticas, de acordo

com Dell’Isola (2007), são corriqueiras na medida em que um gênero é transformado em outro, sem perder sua essência semântica. Na transfiguração, um gênero de partida necessita ser compreendido, assim como resenhas também exigem compreender uma obra lida.

Em termos de Marcuschi ([2001] 2010), retextualizar é dizer de outra maneira, em outra modalidade, ou outro gênero o que fora dito/escrito, em uma gradação entre os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos. Com estas considerações, estamos assumindo que a resenha é um gênero retextualizado, em um universo de outros gêneros, como o resumo, que carregam essa necessidade de compreensão leitora prévia.

Com Matencio (2002; 2003; 2004), entendemos que a escrita acadêmica opera em diversas ações de textos escritos produzidos a partir de outros textos escritos. Considerando que os gêneros que circulam nesse meio se pautam em outros, defendemos que processos de aprendizagem de leitura/escrita sejam tratados de maneira integrada. Essa conscientização implica afrontar os conflitos teórico-metodológicos esboçados no texto-fonte (doravante TF) e no retextualizado, para que haja, portanto, compreensão, exposição e apreciação do TF e se conquiste a produção de conhecimento esperada. Diante disso, a retextualização só é possível com uma concepção de ensino interacional, que trabalhe o texto como produção de conhecimento e ação situada.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA (RE)ESCRITA DAS RESENHAS

A integração supracitada entre leitura/escrita faz parte da realidade de PLPT II. No Curso de Letras em questão, esta disciplina é o espaço destinado a produzir resenhas e discutir sobre as bases de orientação e condições de produção inerentes a este gênero, bem como sobre teorias diversas de (ensino/aprendizagem de) escrita.

As quarenta e seis resenhas de livro coletadas nessa disciplina foram desenvolvidas a partir de Koch e Elias (2009) ou de Antunes (2006), sendo a metade delas de primeira versão e a outra de segunda. Das primeiras vinte e três resenhas, seis demonstravam mais influência do contexto de produção, com linguagem mais autônoma, acadêmica e, estruturalmente, organizada para o gênero em questão; ao passo que dezessete não cumpriam as expectativas para o contexto em que se encontravam, conforme organizamos no Quadro 1:

	Com mais influência do contexto de produção	Com menos influência do contexto de produção
KOCH; ELIAS (2009)	3	12
ANTUNES (2006)	3	5

Quadro 1: Resenhas dos livros de KOCH; ELIAS (2009) e de ANTUNES (2006)

No Quadro 1, ilustramos que: a) independentemente do livro escolhido, prevalecem resenhas com menos influência do seu contexto de produção; b) um maior número de alunos resenham o livro de Koch e Elias (2009). De um lado, as produções refletem as práticas letradas dos alunos resenhistas que cursam esse componente curricular de segundo período na grade de Letras. São sujeitos que demonstram pouca vivência de escrita em contínuo de anos escolares anteriores.

De outro, a escolha por *Ler e escrever* diz da relação teórica entre este livro e outros estudados na disciplina, como Garcez (1998) e Meurer e Motta-Roth (1997), que também abordam questões sobre escrita em situações interacionistas. Antunes (2006) igualmente se respalda na ação linguística, mas enfocando estratégias textuais de coesão e coerência. Diz ainda das características, sobre o referido gênero, que os alunos estudaram em textos, como Machado (2008), e discutiram em classe, de que estudiosos costumam fazer resenhas de livros recém-lançados para publicá-las em periódicos científicos.

Essa escolha revela características pedagógicas através desse gênero, já que os sujeitos envolvidos no processo se preocupam mais com a sua apreensão do que com a efetivação da funcionalidade científica que ele desempenha na academia. Embora a maioria tenha resenhado um livro de publicação recente, no vigente ano de 2009, nenhuma das produções foi submetida a um periódico. Isto ocorre porque apreender resenhas é: ter instrumento de aprendizagem em outras situações comunicativas, a exemplo de estudar conteúdos variados; saber o quê e como fazer quando ele for solicitado em outro espaço; cumprir as exigências da disciplina cursada. Diferentemente, em contexto de pesquisa, sujeitos submetem resenhas pela própria urgência institucional de publicação/reconhecimento em revistas científicas, bem como por precisarem ler e apreciar livros variados para desenvolver suas investigações, sobretudo, na Pós-Graduação.

O processo de ensino-aprendizagem que pesquisamos teve uma sequência de treze encontros, com um objetivo final: produzir resenhas de livro. As aulas contemplaram: discussão de teorias sobre escrita; leitura/construção de

conhecimento sobre resenhas diversas; produção de vinte e três resenhas, a partir do filme *Balzac e a costureirinha chinesa* ou *O leitor*, discutidos em classe; reescrita dessas resenhas, após reflexões de duas produções dos alunos, totalizando quarenta e seis resenhas de filme.

Nesse ínterim, foram: debatidas a resenha *Televisão e educação*, de Denise Lino de Araújo e a resenha sobre o livro *Como falam os brasileiros*, de Luciene Bassols Brisolará; escritas as mencionadas vinte e três resenhas de livros, seguidas de atividades de reescrita, culminando em 46 produções totais de resenhas de livros. Estas caracterizam a escrita nesse processo como acadêmica, uma vez que suas práticas de leitura/escrita oriundas de objetos científicos/ acadêmicos, distinguindo-se dos filmes, objetos artísticos. Por esse motivo, nosso intuito maior, no presente artigo, é a análise baseada nas vinte e três resenhas de livro reescritas, decorrentes de toda essa situação descrita.

Os debates sobre resenhas acadêmicas foram regrados pela seguinte atividade de classe, em duplas de alunos:

ATIVIDADE Nº 06 – Comparação e produção do gênero RESENHA

Com base na leitura das resenhas (de livro) distribuídas, responda as questões postas e reflita sobre a produção do gênero RESENHA pertencente ao Domínio Acadêmico.

1. De que trata a resenha em questão?
2. A resenha reúne aspectos positivos ou negativos sobre a obra que destaca? Justifique.
3. O título da resenha está adequado? Justifique.
4. O que se pode dizer do/a resenhista a partir do estilo desenvolvido? O que tornou a resenha inovadora?
5. Qual a natureza dos argumentos empreendidos? Isso foi relevante para a resenha?
6. Que aspectos sequenciais aparecem na resenha e qual o predominante?

BIBLIOGRAFIA DE APOIO:

MACHADO, Anna Rachel (coord.) *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Ilustração 1: **Atividade sobre comparação e produção do gênero resenha**
Fonte: Material coletado em campo de investigação

A atividade realizada reflete o papel da professora de proporcionar a construção de conhecimento acerca dos aspectos constitutivos de resenhas. Mediante confronto de respostas, a atitude docente faz com que os alunos apreendam as características do gênero, conforme ilustramos por meio deste recorte de aula, transcrito com base em estudos de interação verbal, a exemplo de Garfinkel (1984) e Marcuschi (2003), os quais se preocupam com os aspectos sociocognitivos que pessoas estabelecem na comunicação.

- 1 **A1** Professora, eu coloquei, COLOCAMOS: a resenha trata do
2 posicionamento do livro em relação aos diversos falares existentes no
3 Brasil.
4 **P** Pense bem... ((olhando atentamente para o aluno)) o livro não se
5 posiciona... pense bem... ENTendeu aí qual foi o proBLEma?
6 **A1** Como é, repete aí?!
7 **P** () TRAta DE ((faz gestos com as mãos e com a cabeça para o aluno
8 completar o enunciado)) leia o trecho que você vê.
9 **A1** [DO posicionamento...
10 **P** Não: é de...
11 **A1** [É é do do livro, é do livro
12 **P** Não, é o jeito de escrever aí, TRATA do posicionamento do livro sobre os
13 falares dos brasileiros.
14 **A1** [NÃO, é em relação aos diversos falares ((demonstrando que
15 entendeu)) existentes no Brasil.
16 **P** Então não é o posicionamento do livro, O LIVRO não se posiciona... É o
17 jeito de dizer, arruma isso aí!
18 **A2** ((Apontando para a sua atividade, ao perceber que a professora esperava a
19 sua resposta)) mas é praticamente a mesma coisa!
20 **P** Sim, mas tem que ter basicamente a mesma coisa, né?
21 **A1** ((Rindo e refazendo a atividade)) é verdade!
22 **A2** A resenha trata das convivências presente nos falares dos brasileiros em
23 cidades que apresentam regiões...
24 **P** Mas veja bem, isso é o assunto DO LIVRO ou é o assunto da resenha?
25 Primeira crítica dessa questão... DO livro! ((Afirma ao ver a inquietação
26 dos alunos, pensando na pergunta)) Então qual é o assunto da REsenha?
27 **Alunos** [O livro!
28 **P** SIM, mas é um posicionamento sobre o livro ((Reitera ao observar vários
29 alunos comentando sobre o que foi dito)) Vejam só... Eu quero que vocês

- 30 entendam que é um TEXTO dentro do OUTRO!
31 Item primeiro é: o livro fala do autor tal, num sei o quê, num sei o quê!
32 ABORda! O resenhista fala tal coisa sobre esse assunto tratado no livro
33 tal... Porque na verdade é um novo texto...
34 **A1** [Então...
35 **P** [Sobre o livro!
36 **A1** Perdão, professora, eles tratam sobre os diversos falares existentes no
37 Brasil, né?
38 **P** Quem trata disso é o livro.
39 **A1** É, o autor do livro!
40 **P** Quem trata disso é o livro... Eu vou mostrar bem a diferença... Quem trata
41 dos diversos falares do Brasil é Yonne Leite e Dinah Callou, quem trata
42 disso aí são essas duas, certo? O QUE é que Luciene Brisolará trata? De
43 que trata a resenha? A resenha é de Yonne Leite e Dinah Callou? Ou a
44 resenha é de Luciene Brisolará?
45 **Alunos** De Luciene Brisolará!
46 **P** De Luciene Brisolará ((concordando com os alunos))! ENTÃO, de que trata
47 a resenha em questão? ((alguns alunos se entreolham fazendo gestos
48 faciais, como que surpresos pela confusão que protagonizaram)) Vocês
49 estão vendo que eu não estou fazendo confusão por uma coisa simples?
50 ESTOU fazendo vocês verem que são dois assuntos tratados embora
51 parecidos ((silêncio)). E aí, a SEGUNda questão vai reforçar essa primeira,
52 então quem optou por falar da resenha de Como falam os brasileiros
53 compreendeu o problema? ((Alguns alunos balançam a cabeça
54 afirmativamente)).

Transcrição 1: Aula sobre comparação e produção de resenhas, em 04 maio 2009

Como conferimos na Transcrição 1³, na aula, as características sobre o gênero resenha são construídas a partir da leitura e das reformulações das respostas dos alunos. A professora faz várias provocações e mobiliza a interação de toda a turma na discussão proposta. A título de exemplificação, entre as linhas 18 a 23, um aluno, A2, é levado a responder à primeira questão da atividade (*De que trata a resenha?*) e indaga que sua resposta está igual à outra lida anteriormente. No entanto, a professora questiona o aluno que sua resposta

³ Nas transcrições, os números representam as linhas e **P**, **A1**, **A2**, **A3** e **Alunos** representam professora, aluno 1, aluno 2, aluno 3 e mais de um aluno, respectivamente.

demonstra incompreensão da principal característica do gênero resenha; a qual está implícita na pergunta da docente: “isso é o assunto do livro ou é o assunto da resenha?”. Com o desenvolver dos questionamentos, mais de um aluno entende que o assunto da resenha é “o livro”.

Por meio desse jogo de perguntas e respostas, os alunos são induzidos a compreender que a resenha é “um texto dentro do outro” (l. 30). Há o conteúdo de um texto dentro de outro texto, com temática que se difere do livro resenhado; discernimento entre os aspectos positivos e negativos da obra; título diferente do texto de origem; subjetividade e comentários axiológicos de quem escreve; argumentos pertinentes à temática desenvolvida e; por último, predominância de sequências argumentativo-expositivas.

Até este momento da sequência de aulas, os alunos já haviam (re)escrito as resenhas de filmes e demonstravam motivação e ansiedade quanto à maneira de iniciar/desenvolver uma resenha de livro. A professora apresenta duas alternativas para a produção: *começar a resenha com uma pergunta* ou *começar como se estivesse respondendo a uma*. Para o desenvolvimento, pode haver *a relação entre a resenha a ser produzida e a disciplina cursada*, ou *a relação entre as concepções de ensino e de escrita com a obra a ser resenhada*; de modo que uma relação complete a outra.

No processo de escrita, foram apresentados aos alunos os aspectos positivos e negativos percebidos nas versões iniciais, a partir de critérios de avaliação discursivo-pragmáticos e de textualidade formal. As avaliações contemplam a adequação ao gênero; a criatividade em introduzir, desenvolver e concluir o texto; bem como ponderam a relação entre coesão e coerência; título

em detrimento do texto; progressão textual; informatividade veiculada; os aspectos estruturais, de adequação lexical e pontuação, por exemplo.

Em linhas gerais, essa conjuntura pedagógica nos ensina que devemos discernir o foco de produção de resenhas: se é compreender, descrever e apreciar uma obra, bem como se é produzir conhecimento a partir do resultado da inter-relação entre estas três ações. Com um percurso, o leitor de resenhas conhece um TF; com o outro, sabe as consequências de leitura para o resenhista e para outros contextos diferentes e relacionados ao resenhado. Nesse curso de escrita, a retextualização não é parte de uma etapa desses encontros, mas um fenômeno que se concretiza com a terceira etapa, de apreciação.

A resenha: um gênero e dois processos – a retextualização e a reescrita

As resenhas em análise são (re)escritas em um contínuo de compreensão, exposição e apreciação. Esse processo se compõe em duas práticas inter-relacionadas. Em uma, o gênero em questão é uma prática escolarizada e passa por uma atividade de (re)escrita em três etapas: de leitura; reflexão e produção – escrita e reescrita. Na outra, o gênero é produto de uma retextualização e apreende a prática linguageira desse fenômeno. A retextualização não é parte de uma etapa desses encontros, mas um fenômeno que se concretiza com a terceira etapa; que se baseia em leituras e reflexões de livros; não das resenhas lidas em sala e tampouco das atividades desenvolvidas, apesar de estas terem sido fundamentais para a compreensão do fenômeno alvo.

1 *O impacto da cultura escrita ocidental no comportamento da “costureirinha chinesa”*

2

3 Em 1971, dois amigos são encaminhados pelo presidente dos camponeses
4 revolucionários até as montanhas Fênix, na região de Tianguan-China, para receber
5 reeducação, pois viviam na cidade em contato com a cultura burguesa do grupo
6 reacionário, que fazia oposição aos ideais defendidos pelos camponeses.

Exposição

7 Nesse período, esses rapazes Ma Jianling e Luo se apaixonam por uma
8 camponesa conhecida por “costureirinha” e juntos roubam livros “proibidos” com os
9 quais ensinaram a moça a ler. Esses livros retratavam a cultura escrita ocidental,
10 condenada pelos camponeses revolucionários, que influenciou significativamente no
11 comportamento desses jovens, e principalmente no destino da “costureirinha”.

12 “Balzac e a costureirinha chinesa”, lançado no ano de 2002(França/China) e em
13 2004 no Brasil, é um belo filme, não apenas por seu magnífico aspecto fotográfico ou
14 pela explanação singela do quadro romântico, mas, principalmente, pelo fato de atribuir
15 à escrita o caráter transformacional do sujeito.

Apreciação

16 A “costureirinha” era apenas uma moça simples e acomodada em seu
17 “mundinho camponês” até o momento em que os livros de Balzac, escritor francês,
18 tiraram à venda da ignorância que pairava sobre seus olhos e fizeram-na enxergar,
19 através da escrita ocidental, um novo mundo cheio de possibilidades. Os romances de
20 Balzac transformaram seu pensamento ingênuo em uso reflexivo da razão.

Exposição
e
Apreciação

21 Para a protagonista, os hábitos e costumes à sua volta passaram a ser
22 questionados através de seu comportamento. Em determinado momento da trama, a
23 “costureirinha” teceu e passou a usar um sutiã, peça desconhecida, até o momento, pelas
24 moças da redondeza, que chocou seu avô, pois enquanto exibia essa peça para suas
25 amigas, mencionava a expressão “O homem selvagem só tem sentimentos. O homem
26 civilizado tem sentimentos e ideias”, fruto das leituras dos livros estrangeiros.

Exposição

27 Em seguida, viveu com Luo uma ardente paixão, totalmente proibida na época,
28 primeiro, porque não era casada e segundo, só tinha 18 anos de idade e a Lei só permitia
29 o casamento aos 25. Após dois meses, a “costureirinha” descobriu que estava grávida e
30 com a ajuda de Ma se submeteu ao aborto, também ilegal sem uma certidão de
31 casamento.

32 Por fim, o destino da “costureirinha” é surpreendedor. Ao esperarmos que a
33 “mocinha” se encontre no enlace de uma pacata vida camponesa matrimonial, a
34 protagonista, sob a alegação de que Balzac a ensinou que: “a beleza de uma mulher é
35 um tesouro sem preço”, corta seus cabelos, passa a usar tênis e decide ir à procura de
36 uma nova forma de vida na cidade.

Exposição
e
Apreciação

37 Em “Balzac e a costureirinha chinesa”, percebemos a influência da escrita
38 ocidental, numa perspectiva interacional, condicionante de comportamentos e atitudes
39 que tornam o sujeito consciente de suas relações interpessoais e capaz de mobilizar todo
40 o desfecho da narrativa. Diante disso, nos resta à incumbência de divulgarmos que vale
41 a pena conferir esse cativante filme que, de forma emocionante, retrata o amor e a
42 amplidão cultural através das letras.

Apreciação

Resenha de filme: condições de produção de resenhas de livro

Disponível em: <http://plptii2008.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16 ago. 2016

A resenha de filme exposta é escrita na retextualização a partir da compreensão de *Balzac e a costureirinha chinesa*. Compreender é um procedimento inerente a este fenômeno; diz respeito à identificação das

características e do conteúdo do TF, bem como ao entendimento das condições de produção do gênero consequência do ato de retextualizar. A *compreensão do TF* é o primeiro nível do processo de retextualizar, é mais abstrato e recuperado no texto por meio de pistas linguísticas; ao passo que a *exposição do conteúdo do TF* e a *apreciação do TF* são os segundo e terceiro níveis, que perpassam a decorrência desse processo. Em resenhas, ambos assinalam o posicionamento crítico sobre um TF.

Nesta resenha apresentada, sobressai a *exposição do conteúdo do TF*; porém, em momentos diversos, a exposição sobre as cenas e conteúdos do filme se inter-relaciona à apreciação do aluno-resenhista sobre ele. Mais especificamente, entre as linhas 16 a 20, é analítica a caracterização do modo de vida da protagonista, como *simples e acomodada*, e da transformação do seu pensamento como *reflexivo de razão*, através dos livros de Balzac. Entre as linhas 32 a 36, esses dois níveis se imbricam para avaliar o desfecho do enredo como *surpreendedor*, ao passo que mostra a resolução de conflitos da trama.

Além desse imbricamento, a explicitude das apreciações contribui sobremaneira para a adequação ao gênero solicitado. Entre as linhas 12 a 15, o terceiro nível da retextualização aprecia partes do filme relacionadas aos seus aspectos técnicos, linguísticos e a suas temáticas sociais. Entre as linhas 37 a 42, as temáticas são reiteradas em conjunto a uma apreciação sobre o filme todo, que o qualifica e recomenda. Todavia, a recomendação no último parágrafo não delimita um público-alvo, mesmo apontando, implicitamente (por exemplo, com a alusão à perspectiva interacional de escrita), para as discussões sobre escrita promovidas em PLPT-II.

Apesar de os exemplares analisados de PLPT-II terem sido escritos com predomínio de sequências expositivas, desde as condições de produção, com as resenhas de filmes, os alunos demonstram, progressivamente, a aprendizagem de que a linguagem do gênero é argumentativa, inclusive quando tem função mais mostrativa.

Nesse sentido, reafirmamos o contínuo de escrita da resenha enquanto um gênero retextualizado de outro gênero e triangulado ao seu contexto de produção. Dentre as resenhas de livro produzidas por vinte e três alunos diferentes, exemplificamos essa triangulação com *Um passo a mais na eterna busca*:

Um passo a mais na eterna busca

Por [REDACTED] *

Foi longe, hein?

A preocupação em encontrar uma prática de ensino que seja simples e eficaz existe desde que os primeiros professores assumiram seus postos, possivelmente na antiga Grécia. Se você, leitor, é um educador e assim como os antigos, desespera-se dia após dia em busca de uma fórmula mágica que faça com que seus alunos aprendam de fato aquilo que você ensina, e se, mais especificamente, ensina produção textual, SEUS PROBLEMAS NÃO ACABARAM! Mas podem diminuir bastante se você conhecer as contribuições trazidas pelo livro "Ler e escrever - estratégias de produção textual" de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maia Elias.

Início bem original, diferente dos demais.

O mais novo lançamento da editora Contexto, neste ano de 2009, descreve, com grande riqueza ilustrativa, os processos realizados pelo produtor, consciente e inconscientemente, durante o ato de escritura, tentando ao máximo relacionar esses processos à prática de ensino do público-alvo: os professores de ensino fundamental.

Estrutura em 3 momentos, ok!

Dotado de uma linguagem bastante acessível, o livro abrange uma gama considerável de exemplos e pode ser dividido em três momentos: Fala e escrita; Escrita e aspectos sociocomunicativos; e Escrita e aspectos estruturais.

No início do processo de aprendizagem!

No primeiro momento, as autoras fazem uma descrição do funcionamento e dos processos típicos das modalidades do texto oral, enfatizando que nos textos de produtores iniciantes é comum a recorrência dessas marcas. Fenômeno que não deve ser considerado de fato prejudicial, mas, antes, natural.

No segundo momento, de posse de uma perspectiva sociointeracionista de escrita, as autoras partem de três definições do processo de escritura (foco na língua; foco no escritor; e foco na interação), para demonstrar o quão permeado é esse mesmo processo de aspectos de natureza cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural, devendo estes aspectos ser levados em consideração nos momentos de orientação da produção textual.

O terceiro e último momento traz uma série de orientações de cunho estrutural que abarcam os conceitos de progressão referencial; progressão sequencial; e coerência, em seus diversos aspectos, relacionando-os, durante todo o tempo, ao ensino.

Ótimo!

Ressalta mais o aspecto prático do que aprofunda os aspectos teóricos.

Não estamos, uma vez de posse desta obra, diante de nenhuma forma para o ensino de produção textual, até porque, em momento algum, suas autoras apresentaram tal proposta. Pode-se ressaltar inclusive que ao trazer suas concepções de escrita e de ensino de escrita diluídas através de discretos, porém, fundamentados argumentos durante todo o trabalho, as autoras tenham dificultado, em certo nível, a compreensão de algumas reflexões trazidas pela obra, àqueles educadores que ainda não tiveram a oportunidade de travar contato com as teorias de perspectiva de ensino que as embasaram.

Ok.

Defesa.
Ok.

Ótima resenha!
Vai direto para o blog!

Em todo caso, esses pormenores não invalidam, de modo algum, as contribuições trazidas pela obra que constitui, na opinião desta educadora, uma ferramenta a mais no contexto de ensino, que, se bem utilizada, especialmente nos cursos superiores de ensino de língua materna, pode colaborar para a formação de professores que consigam vislumbrar várias perspectivas do processo de escrita e, conseqüentemente, de seu ensino, e, assim, tentar compreender o compreender do outro.

é aluna de PLPT II (2009.1)

Resenha de livro: primeira versão, com comentários para reescrita

Esta primeira versão da resenha exposta já satisfaz quanto ao domínio discursivo e linguístico-textual e reflete sua situação de ensino-aprendizagem. Em sua reescrita, há modificações mínimas de aspectos discursivos e, praticamente, nenhuma de linguístico-textuais, conforme passamos a discorrer.

Um passo a mais na eterna busca

Por [REDACTED] *

A preocupação em encontrar uma prática de ensino que seja simples e eficaz existe desde que os primeiros professores assumiram seus postos, possivelmente na antiga Grécia. Se você, leitor, é um educador e assim como os antigos, desespera-se dia após dia em busca de uma fórmula mágica que faça com que seus alunos aprendam de fato aquilo que você ensina, e se, mais especificamente, ensina produção textual, SEUS PROBLEMAS NÃO ACABARAM! Mas podem diminuir bastante se você conhecer as contribuições trazidas pelo livro "Ler e escrever - estratégias de produção textual" de Ingedore Vilaça Koch e Vanda Maria Elias.

O mais novo lançamento da editora Contexto, neste ano de 2009, descreve, com grande riqueza ilustrativa, os processos realizados pelo produtor, consciente e inconscientemente, durante o ato de escritura, tentando ao máximo relacionar esses processos à prática de ensino do público-alvo: os professores de ensino fundamental.

Dotado de uma linguagem bastante acessível, o livro abrange uma gama considerável de exemplos e pode ser dividido em três momentos: *Fala e escrita*; *Escrita e aspectos sociocomunicativos*; e *Escrita e aspectos estruturais*.

No primeiro momento, as autoras fazem uma descrição do funcionamento e dos processos típicos das modalidades do texto oral enfatizando que, nos textos de produtores iniciantes, é comum a recorrência dessas marcas. Fenômeno que não deve ser considerado de fato prejudicial, mas, antes, natural no início do processo de aprendizagem.

No segundo momento, de posse de uma perspectiva sociointeracionista de escrita, as autoras partem de três definições do processo de escritura (foco na língua; foco no escritor; e foco na interação), para demonstrar o quão permeado é esse mesmo processo de aspectos de natureza cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural, devendo estes aspectos ser levados em consideração nos momentos de orientação da produção textual.

O terceiro e último momento traz uma série de orientações de cunho estrutural que abarcam os conceitos de *progressão referencial*; *progressão sequencial*; e *coerência*, em seus diversos aspectos, relacionando-os, durante todo o tempo, ao ensino.

Não estamos, uma vez de posse desta obra, diante de nenhuma fôrma para o ensino de produção textual, até porque, em momento algum, suas autoras apresentaram tal proposta. Pode-se ressaltar inclusive que, ao trazer suas concepções de escrita e de ensino de escrita diluídas através de discretos, porém, fundamentados argumentos durante todo o trabalho, as autoras tenham dificultado, em certo nível, a compreensão de algumas reflexões trazidas pela obra, àqueles educadores que ainda não tiveram a oportunidade de travar contato com as teorias de perspectiva de ensino que as embasaram.

Em todo caso, esses pormenores não invalidam, de modo algum, as contribuições trazidas pela obra que constitui, na opinião desta educadora, uma ferramenta a mais no contexto de ensino, que, se bem utilizada, especialmente nos cursos superiores de ensino de língua materna, pode colaborar para a formação de professores que consigam vislumbrar várias perspectivas do processo de escrita e, conseqüentemente, de seu ensino, e, assim, tentar compreender o compreender do outro.

[REDACTED] é aluna de PLPT II (2009.1)

Resenha de livro: versão reescrita

Na primeira versão escrita, não há direcionamentos de *leitor externo* (doravante LE), seja o professor/ monitor de PLPT II, que solicite reescrita, de nível linguístico, textual e/ou discursivo. Aliás, desde o primeiro parágrafo, o LE tece comentários de aspectos positivos. Primeiramente, acerca do primeiro período, “Foi longe, hein?”. Depois, um comentário para todo o parágrafo: “início bem original, diferente dos demais”. Por consequência, o primeiro parágrafo do texto reescrito é idêntico ao da versão inicial; diante dos comentários elogiosos, não há necessidade de mudar o início de uma resenha concebido como “inovador”.

Esses comentários de natureza positiva do LE mostram sua preocupação em acompanhar o aluno-resenhista no desenvolvimento das ideias postas no texto. Eles igualmente contribuem para a ausência de mudança na versão reescrita do terceiro parágrafo, já que na versão inicial o LE comenta “estrutura em 3 momentos, ok”, perante a descrição da organização do livro.

Nesta resenha, a exposição da organização do livro recebe influência da sala de aula, como depreendemos a partir da fala da professora:

P (...) Ou posso pegar esses dois capítulos e com a organização temática *transformar oito capítulos em três grandes fases, o livro que organiza e três grandes fases*, a saber: na primeira fase, reúnem-se os capítulos para qualificá-los, nos quais gostaríamos de destacar o tópico tratado... Menina, já estou fazendo uma resenha... Está entendendo como você manipula a estrutura?

Transcrição 2: Aula de 04 maio 2009

Na aula, a professora sugere que o livro *Ler e escrever*, com oito capítulos, pode ser organizado na resenha em *três grandes fases*. Em *Um passo a mais na eterna busca*, o aluno demonstra entendimento e diálogo no que respeita os comentários da professora ao dividir o livro em três *momentos*. Por

sua vez, o diálogo tem continuidade com o LE, quando compreende a ação do autor.

Também não há mudanças na reescrita do segundo, quinto e sexto parágrafos; na ausência de comentários do LE solicitando alterações, falta a obrigação de reescrever. Contudo, no quarto parágrafo, é inserida a informação “no início do processo de aprendizagem”, a partir da solicitação do LE na primeira versão. Essa modificação de nível textual resolve uma lacuna mais pontual, que não exige reflexão sobre todo o contexto de produção desencadeado.

De modo diferente, nos sétimo e oitavo parágrafos o LE indica determinada mudança, mas o autor resolve não a aderir. No sétimo, linhas 29 a 35, no início do segundo período, o resenhista mantém seu estilo de escrita diante da indicação do LE, na primeira versão, de que a palavra *inclusive* deveria vir entre vírgulas, retirando, assim, a vírgula depois do *que*. Isso acontece devido aos outros dois comentários do LE ao parágrafo: 1) “ótimo”, um juízo de valor que não cobra mudança no plano discursivo; 2) “*ressalta mais o aspecto prático do que aprofunda os aspectos teóricos*”, interpretado como algo positivo, ao invés de constituir uma indicação para uma possível mudança.

De fato, os comentários indicam essas duas possibilidades. Entretanto, se o aluno-resenhista tivesse os entendido como algo a ser revisto, teria sido possível aprofundar o aspecto teórico da obra. Segundo Bezerra (2001) verifica, o aprofundamento teórico faz parte da constituição de resenhas publicadas em periódicos científicos, submetidas por sujeitos mais experientes na comunidade acadêmica.

De maneira análoga, o oitavo e último parágrafos seguem a mesma escrita nas duas versões, embora o LE tenha indicado que a expressão “que constitui” deveria vir entre vírgulas, bem como “na opinião desta educadora” entre travessões. Nada obstante, as poucas sinalizações para reescrita não serem tomadas por completo não frustra expectativas, haja vista os comentários, em toda a primeira versão, se voltarem ora para o estilo do autor ora para a demonstração do acompanhamento do raciocínio de escrita desenvolvido; fato que ganha evidência quando o LE comenta: “Ótima resenha! Vai direto para o blog!”.

Além dessas ações comunicativas de (re)escrever resenha de filme, discutir sobre o gênero em classe e dialogar com a primeira versão, a resenha de livro reescrita que analisamos exemplifica a retextualização coadunada neste gênero acadêmico. Na medida em que *Um passo a mais na eterna busca* retextualiza Koch e Elias (2009), mobiliza o primeiro nível de compreender o TF e deixa muitas pistas linguísticas que evidenciam a compreensão; por exemplo, como destacamos na cor laranja, na linha 15, em que apresenta a organização do livro resenhado em três partes.

O segundo nível da retextualização é identificado por meio de sequências expositivas, como no segundo parágrafo, linhas 10 a 13, que sintetizam o conteúdo do TF, demonstrando domínio discursivo, seja pelas escolhas lexicais, seja pelo plano da intencionalidade comunicativa decorrente. Além disso, conforme destacamos de azul, sequências introduzidas por “no primeiro momento”, “no segundo”, “no terceiro” expõem o conteúdo dos capítulos do livro.

O terceiro nível, de adequação ao gênero e à ação linguageira de ensino-aprendizagem, permeia toda a resenha; mesmo que em certos momentos ele seja mais evidente, tais como no primeiro, no antepenúltimo e no último parágrafo. A título de ilustração, o antepenúltimo parágrafo aprecia a temática geral da obra, evidenciando um juízo de valor do aluno-resenhista. Ao avaliar a proposta das autoras do livro, enaltece os aspectos positivos de ele não ser uma fôrma para o ensino de produção textual.

No entanto, a apreciação vai além dos elogios, porquanto há o discernimento entre aspectos positivos e negativos, sobremaneira ao questionar que as concepções de escrita foram desenvolvidas em argumentos discretos e o conseqüente problema de compreensibilidade para “educadores que ainda não tiveram a oportunidade de travar contato com as teorias de perspectiva de ensino que as embasaram” (l. 34-35).

A capacidade de discernimento demonstrada retoma as bases de orientação para a produção de resenhas, desde os exemplares sobre filmes, até a momentos das aulas, como este de correção da atividade (que apresentamos alhures, na Ilustração 1) sobre resenhas acadêmicas:

A3 Há uma *predominância* dos *aspectos positivos*... Na página 194, no segundo parágrafo, que começa com “apesar de escrito”, ela já *começa a fazer algumas ressalvas*, né? Quando ela apresenta aspectos negativos, AI ela diz que o livro ((lendo)) “deixa a desejar quanto à apresentação de dois conceitos”.

Transcrição 3: Aula de 04 de maio de 2009

No decorrer da aula, o aluno-resenhista de *Um passo a mais na eterna busca* observa que uma resenha, lida na/para a atividade, apresenta tanto aspectos positivos quanto negativos do TF. Diante da percepção, a professora

busca sistematizar a fala do aluno estabelecendo uma comparação entre os dois exemplares de resenhas vistos: uma mais imatura, escrita sem título e de maneira “muito elogiosa”; a outra, mais proficiente, escrita com título e com aspectos positivos e negativos:

P (...) É interessante aqui a estrutura dessa resenha de Graphos, porque você tem todo um condicional; se por um lado tem isso aqui, por outro tem aquilo outro ((gesticulando com as mãos)). Ainda tem todas as produções dos parágrafos, quando você vai oLHAR, isso revela alguma coisa sobre o resenhista. O que você já insinuou ((apontando para A3)), porque veja só, de uma forma bem prática, a resenha número um, que a gente vai falar de *Como falam os brasileiros*, ela NÃO tem título e ela é *muito elogiosa*; a resenha número dois ela *tem título* e ela tem *aspectos positivos e negativos*. Veja que tem uma *estrutura já mais madura*, com isso a gente vai formando o perfil do produtor da resenha (...).

Transcrição 4: **Aula de 04 maio 2009**

A transcrição 4 explicita a relação entre a resenha *Um passo a mais na eterna busca* e seu contexto de produção, no que respeita o modo de sistematização da compreensão do TF, bem como a maneira criteriosa de apreciar o texto de outro autor.

Esse processo mais abrangente e definitivo, que denominamos de *apreciação do TF*, pondera a concretização do ato de produzir resenha, a partir da perspectiva de que sua produção é o resultado da retextualização de um gênero em outro, de um conteúdo de um gênero para outro gênero. Portanto, a concretização aponta para além do contato, da apropriação com conteúdo acadêmico-científico, e da exposição desse conteúdo apropriado, pois permeia o nível da comprovação do saber escrever cientificamente. Este saber acontece por meio de dois vieses: o resultado da leitura de textos acadêmico-científico e, especialmente, a habilidade de escrever com discernimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de resenha de livros decorre de ações linguísticas e sociodiscursivas diversas e se desenvolve no fenômeno da retextualização. Ao investigarmos isso, analisamos, neste artigo, o ensino e a aprendizagem do gênero acadêmico resenha em seu contexto singular de produção.

A análise considerou três níveis apreciativos neste gênero retextualizado. O primeiro, de *compreensão do TF*, é a base de qualquer processo de retextualização, visto que permite julgar a consequência do processo de leitura de dado gênero; especificamente na escrita de resenha acadêmica, possibilitou saber a consequência do processo de leitura prévia do TF. O segundo e terceiro, de *exposição do conteúdo do TF* e *apreciação do TF*, contribuem para que uma resenha seja uma retextualização, porque atestam a análise da capacidade expositiva e, sobretudo, argumentativa do produtor no seu espaço de ação.

O contexto de produção colaborou para a retextualização do gênero acadêmico *resenha*, em função da aceitação prévia, por parte dos alunos-resenhistas, da necessidade de se compreender a resenha em situações mais lúdicas, como de filme; de discutir teorias diversas sobre escrita e resenhas; assim como de compreender os livros resenhados, para expor tal compreensão mediante a capacidade argumentativa na escrita de um gênero aceito como resenha.

Em decorrência da nossa análise, observamos, também, a contribuição da reescrita para a retextualização de resenhas, uma vez que as vinte e três analisadas passaram por esse processo de reescrever. Dentre elas, vinte

necessitaram das bases de orientação, postas na versão inicial da resenha, para se adequarem ao domínio linguístico-textual e discursivo exigido pelo referido gênero; outras duas aprimoraram este domínio na segunda versão, a partir do direcionamento do professor ou do monitor de PLPT II.

Dessas vinte produções que necessitaram da reescrita, dez atingiram o domínio esperado para o gênero, ou seja, a inter-relação entre a *compreensão*, *exposição* e *apreciação* do TF. Essas dez resenhas são *retextualizações satisfatórias*, juntamente às outras duas mencionadas e com *Um passo a mais na eterna busca*, que não sofreu modificações textual-discursivas a partir da condição de produção de uma escrita inicial do gênero.

Aliás, justamente a singularidade desta resenha se destacou dentre os nossos dados, quanto ao aspecto modular em reescrever: a versão inicial conseguiu inter-relacionar as características textuais e sociodiscursivas de uma resenha em determinado contexto acadêmico, com isso, foi apresentada uma mesma produção textual em ambas as versões de escrita, a inicial e a reescrita.

Diante desse quadro, constatamos que o sujeito proficiente na escrita do gênero resenha, já na primeira versão, demonstra domínio dos três níveis analisados; o sujeito proficiente em escrita, mas que não domina o gênero, a partir das bases de orientação do contexto de produção e do LE, pode vir a adequar sua resenha aos três níveis, após submeter a produção a uma reescrita; no entanto, o sujeito não proficiente, tanto no diz que respeito ao gênero quanto à atividade de escrever, não consegue apenas com uma reescrita, adequar seu texto aos níveis esperados, provavelmente, necessitando de vários outros

procedimentos de refacção para atingir as características textual-sociodiscursivas esperadas e satisfatórias para o gênero.

Assim, uma alternativa para minimizar essa limitação, ante a escrita de resenhas, consiste na focalização dos três níveis em separado, de modo que se teriam, no mínimo, três momentos de reescrita: no primeiro, o foco seria um direcionamento para a *compreensão do TF*, juntamente com os aspectos linguístico-textuais; no segundo *a exposição do conteúdo TF* e, no terceiro, *a sua apreciação*, respectivamente.

Tais considerações são desencadeadas das análises cuja investigação dos aspectos da reescrita interferiram nos níveis de retextualização do gênero. Essa estreita relação comprova que a prática de reescrever perpassa o processo de retextualizar. E que, independentemente do nível de satisfação das produções analisadas quanto ao domínio linguístico-textual e discursivo, resenhas guardam semelhanças com o processo de retextualização em si, embora este seja mais abrangente, incluindo uma infinidade de gêneros outros que circulam na academia.

Desse modo, nosso trabalho se fez relevante tanto para o contexto acadêmico, envolvido na produção das resenhas de livro, quanto para qualquer outro contexto de ensino, face à contribuição acerca dos aspectos composicionais sociodiscursivos de a resenha ser um gênero retextualizado. Mais do que isso, comprovamos a importância da assunção de posturas interacionistas em práticas pedagógicas, já que a ação dirigida aos dois processos de retextualizar e (re)escrever só se realizaram frente a uma ação

docente que encaminha procedimentos teórico-metodológicos de aula influenciados pelo interacionismo sociodiscursivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2006.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

CAVALCANTI, Marilda C. **Applied Linguistics**: Brazilian perspectives. AILA Review. Amsterdam. v. 17. p. 23-30, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17. p. 133-144, 1991.

CHOMSKY, Noam A. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de J. A. Meireles e E. Paiva Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1978 [1965].

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Etnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Resenha**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. [2001]. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, março de 2003. p. 1-11.

_____. O recurso ao discurso do outro na formação inicial: um estudo de textos de alunos de Letras. **Intercâmbio** (CD-ROM), São Paulo, v. 14, p. 1-14, 2004.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. **Recursos linguísticos em resenhas acadêmicas e a apropriação do gênero**. Curitiba: Appris, 2011.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de; SILVA, Williany Miranda da. A retextualização do gênero *resenha* em contexto acadêmico. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. (Org.). **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. Curitiba: Appris, 2015. p. 239-314.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and researching settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.