

COMPREENDER PARA RETEXTUALIZAR: INVESTIGANDO A RETEXTUALIZAÇÃO EM UM RESUMO ESCRITO CONJUNTAMENTE

UNDERSTANDING TO RETEXTUALIZE: INVESTIGATING THE RETEXTUALIZATION IN A JOINTLY WRITTEN RESUME

Márcia Helena de Melo Pereira¹

Marina Martins Pinchemel-Amorim²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

RESUMO

A retextualização é tida como uma grande ferramenta para o trabalho com os gêneros do discurso, visto que se trata da produção de um novo texto a partir de um ou mais texto(s)-base. No intuito de ampliar as discussões a respeito dessa temática, este artigo busca investigar como se apresenta o fator compreensão no processo de produção textual de um resumo escrito por uma dupla de estudantes universitários, a partir do ensaio de Toledo (1994). Para tanto, analisamos o texto a partir de um olhar processual, ou seja, de sua gênese. Fundamentamo-nos teoricamente em Flower e Hayes (1981), Prado (2019), Bakhtin (1997), Marcuschi (2010), Matencio (2002), Dell'Isola (2007), Machado (2010), Paviani (2009) e Koch e Travaglia (2015). A análise dos dados evidenciou que a compreensão é um fator fundamental no processo de retextualização, sendo uma de suas características basilares para que o processo não seja considerado mecânico.

PALAVRAS-CHAVE: Retextualização. Resumo. Escrita conjunta. Processo de escrita.

ABSTRACT

Retextualization is seen as a great tool to work with discourse genres, as it is the production of a new text from one or more base text(s). In order to improve the discussions about this theme, this article seeks to investigate how the comprehension factor is presented in the textual production process of a resume written by a pair of university students, based on the essay by Toledo (1994). Therefore, we analyze the text from a procedural look, that is, from its genesis. We are theoretically based on Flower and Hayes (1981), Prado (2019), Bakhtin (1997), Marcuschi (2010), Matencio (2002), Dell'Isola (2007), Machado (2010), Paviani (2009) and Koch and Travaglia (2015). Data analysis evidenced that comprehension is a fundamental factor in the retextualization process, being one of its basic characteristics so that the process is not considered mechanical.

KEYWORDS: Retextualization. Resume. Joint writing. Writing process.

INTRODUÇÃO

As investigações a respeito de gêneros textuais/discursivos têm ganhado grande dimensão na Linguística e na educação, pois o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros configura-

¹ Doutora e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB). E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

² Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela mesma universidade (PPGLin-UESB) e professora pela Secretaria de Educação do estado da Bahia. E-mail: marinapinchemel@gmail.com

se como uma ação sociointeracionista, que considera as situações reais de uso da linguagem, como solicitam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (2000) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017), documentos oficiais que orientam a educação básica no Brasil. Os enunciados, como postulado por Bakhtin (1997), embora independentes, são relativamente estáveis e organizados em gêneros do discurso. Quando enunciamos, tomamos por base um gênero.

Diante da importância que o conceito de gênero têm para a elaboração de textos, nosso trabalho busca contribuir com as pesquisas que se tem realizado hoje, no Brasil, a respeito dessa temática, mas a partir de um olhar processual do texto, de gênese de um texto, tendo em vista o conceito de retextualização, segundo Marcuschi (2010), Matencio (2002) e Dell’Isola (2007). Nosso objetivo é investigar o fator *compreensão* no processo conjunto de retextualização de um texto elaborado por uma dupla de estudantes do Ensino Superior, procurando responder aos seguintes questionamentos: 1) Como se estruturam os gêneros resumo e ensaio?; 2) Quais operações envolvem um processo de retextualização?; 3) De que maneira as operações de escrita-escrita, segundo Marcuschi (2010), estão presentes na construção do resumo elaborado pela dupla?; 4) O fator *compreensão* no processo de retextualização pode ser avaliado?

Interessa-nos, nessa pesquisa, consultar dados processuais do texto em análise, ou seja, as operações de reescrita realizadas pelos estudantes, como os apagamentos que realizaram, as inserções feitas, as substituições em detrimento de outras, etc. Consideramos que a forma mais espontânea e eficaz de se conseguir esses dados é por meio da escrita conjunta, pois, dessa forma, podíamos ter acesso às discussões, ideias e operações de escrita realizadas pelos escreventes durante a escrita do texto, por meio de uma gravação em áudio desse processo. Sendo assim, selecionamos uma dupla de estudantes do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para produzir um resumo a partir do ensaio “Os pássaros, a canção e a pressa”, de Toledo (1994) para realizarmos nossas discussões.

A transformação de um ensaio em resumo se configura como uma retextualização, processo não-mecânico conceituado por Marcuschi (2010) como um conjunto de operações complexas que interferem tanto no código como no sentido de um texto. Ainda de acordo o linguista, há quatro operações básicas de retextualização: fala-fala, fala-escrita, escrita-escrita e escrita-fala. Essas operações são muito comuns em nossas atividades verbais cotidianas, embora nem sempre percebamos que as estamos realizando. Quando ouvimos uma história e a recontamos para alguém, fazemos uma retextualização (fala-fala). Ou, ainda, ao ouvir uma aula e fazer anotações sobre ela, estamos em processo de retextualização (fala-escrita).

Dell’Isola (2007) descreve sete tarefas necessárias para a retextualização e, entre elas, está a *compreensão*, fator indispensável nesse processo e que o sustenta como um procedimento de verdadeira transformação textual e não uma cópia. Assim sendo, esse elemento possui grande valor didático, pois auxilia na interpretação após a compreensão de um texto, elevando a retextualização à uma ferramenta aliada no ensino-aprendizagem.

O presente artigo é organizado em seções, assim dispostas: primeiramente, traçamos nosso referencial teórico, no qual discutimos autores e conceitos que respaldam nossa investigação, como Flower e Hayes (1981), Prado (2019), Bakhtin (1997) Marcuschi (2010), Matencio (2002), Dell’Isola (2007), Paviani (2009), Machado (2010), Pereira (2017) e Koch e Travaglia (2015). Logo depois, expomos como o *corpus* da pesquisa foi angariado, e, em seguida, realizamos a análise propriamente dita, que consiste em nossas conclusões a partir dos fenômenos observados. Ao final, apresentamos uma seção com considerações finais.

1 Referencial teórico

Na presente seção apresentaremos nosso referencial teórico no que diz respeito ao texto visto na perspectiva processual, à retextualização propriamente dita, ao fator *compreensão* na retextualização e aos gêneros do discurso envolvidos no processo analisado (ensaio e resumo).

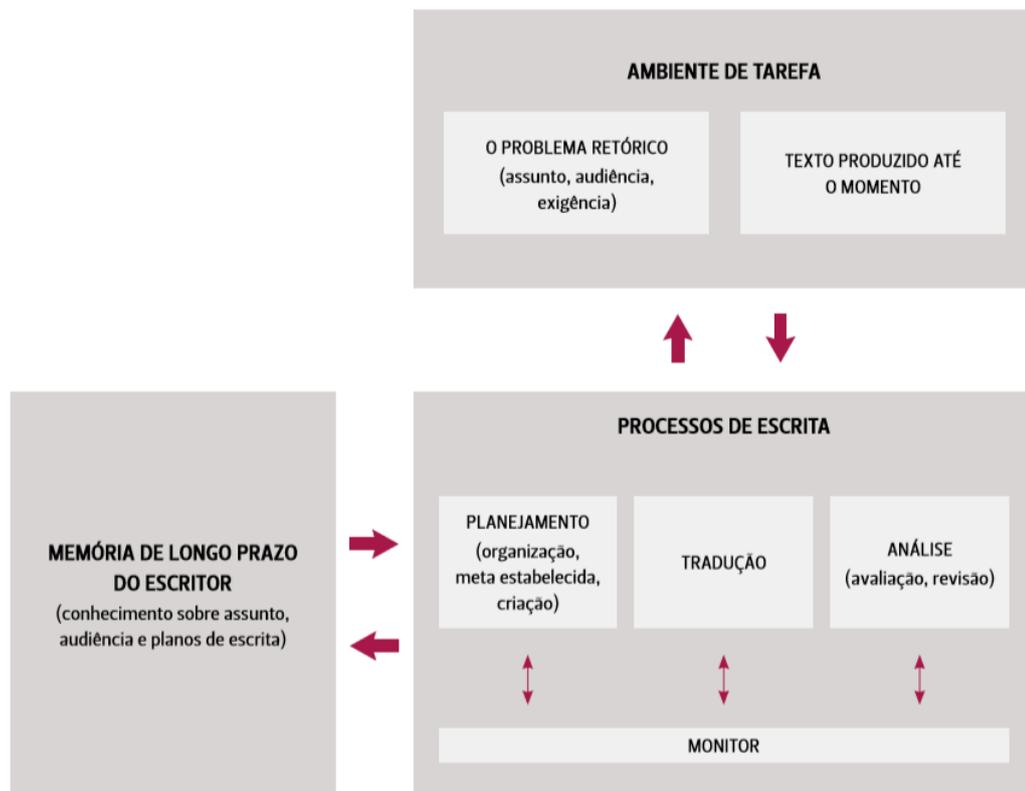
1.1 A perspectiva processual da escrita

Consideramos um texto como produto resultante de um processo de produção, realizado por etapas. Flower e Hayes (1981) foram pioneiros ao delinear um modelo cognitivo que descreve as forças que influenciam o escrevente durante o processo de composição textual. Para tanto, afirmam os autores, que a melhor forma de propor um modelo do processo de escrita é estudando um escrevente em ação. Para alcançar esse objetivo, utilizam a ferramenta do protocolo verbal, que requisita que o escrevente verbalize as operações de escrita realizadas durante a elaboração de um texto, enquanto é gravado por um aparelho sonoro.

Flower e Hayes (1981) descrevem três principais elementos que fazem parte do modelo cognitivo que elaboraram: (i) ambiente da tarefa; (ii) memória de longo prazo do escritor; (iii) os processos de escrita. Em relação ao primeiro item, fazem parte aquilo que é externo ao escritor, como, por exemplo, o contexto situacional em que está inserido. Em (ii), temos o armazenamento na memória dos conhecimentos do escrevente sobre a temática que está sendo desenvolvida, seu interlocutor, etc. Por fim, o terceiro item refere-se ao próprio processo de escrita, que, segundo os pesquisadores, incluem os processos básicos de planejamento, tradução e análise.

Este é o modelo formulado pelos autores, conforme Figura 1, a seguir:

Figura 1. Modelo cognitivo de processo de escrita

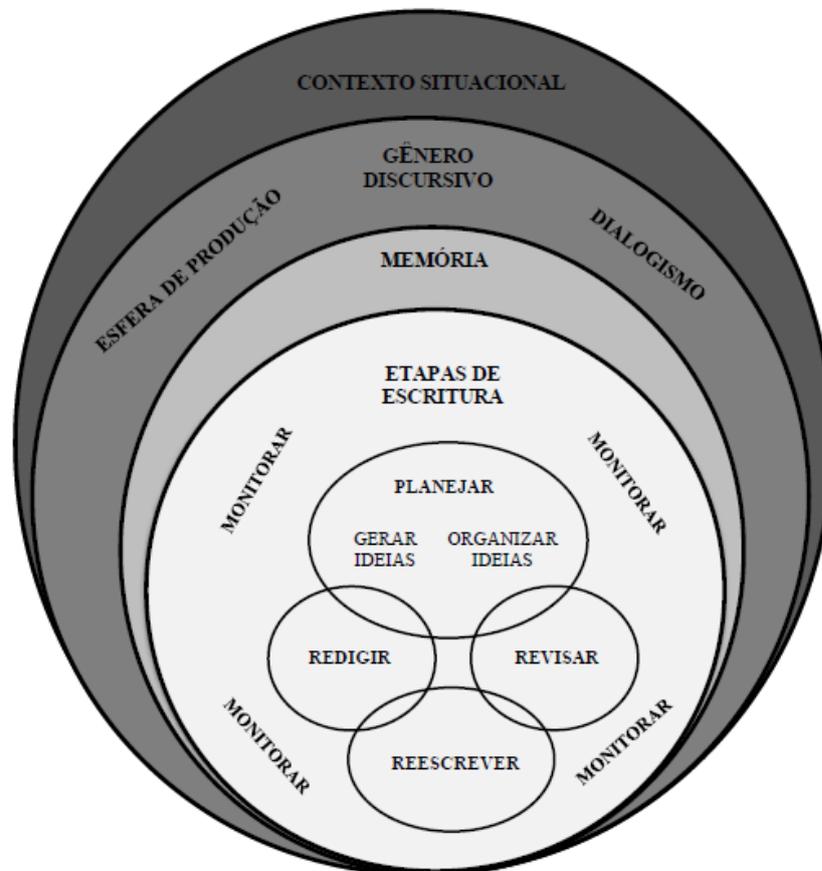


Fonte: Flower e Hayes, 1981, p. 47.

De acordo com o modelo, o ambiente de tarefa (composto pelo problema retórico e o texto que vai sendo produzido) e a memória de longo prazo do escritor interferem nos processos de escrita e vice-versa. Embora os vários processos que surgem na escrita sejam esquematizados no modelo, os próprios autores afirmam que essa organização é mais complexa e ativa nos processos mentais do que o próprio trabalho deles busca modelar. Por exemplo, os processos de escrita propriamente ditos (planejar, redigir e analisar) não é linear e podem ocorrer simultaneamente enquanto o escrevente produz um texto.

Após as pesquisas de Flower e Hayes (1981), outras foram realizadas a respeito de como se dá o processamento um texto. Prado (2019), por exemplo, integrada ao projeto de pesquisa “A relação entre estilo e gênero visto sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação” – área de Linguística de Texto – coordenado pela Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira (UESB/PPGLin), expande o modelo cognitivo de Flower e Hayes (1981), adicionando a este as concepções de gêneros discursivos, dialogismo, esfera de produção e contexto situacional, como proposto pela corrente bakhtiniana. A pesquisadora propõe a utilização de diagramas circulares, ao invés de flechas (usadas em Flower e Hayes) para remeter à interação entre os elementos constituintes do processo de escritura, sugerindo que eles acontecem de forma não-linear e possuam uma relação intrínseca, como vemos a seguir, na Figura 2:

Figura 2. Esquema de processamento da escrita



Fonte: Prado, 2019, p. 54

No esquema de processamento de escrita acima, temos quatro círculos maiores que vão se englobando. O primeiro é o contexto situacional, responsável, de acordo com o pensamento bakhtiniano, pela escolha do gênero da interação. Ele abarca os entornos físico, empírico, imediato, social, cultural, histórico e político, além de aspectos sociocognitivos dos interlocutores. O círculo seguinte corresponde ao gênero discursivo utilizado, à esfera de produção verbal e ao dialogismo, assim relacionados: o gênero é escolhido por meio do contexto situacional; eles não existem fora de uma esfera, visto que ela determina a constituição do gênero; a relação dialógica é essencialmente própria dos gêneros, visto que só há interação entre o eu e o outro. Em sequência, surge a memória, também chamada de conhecimento de mundo, “onde estão armazenados todos os conhecimentos adquiridos em experiências pessoais e sociais” (PRADO, 2019, p. 56). Só então, no círculo menor, a autora elenca as etapas da escritura propriamente ditas, também circulares e interligadas, quais

sejam: planejar (que abarca gerar ideias e organizá-las), redigir, revisar e reescrever. Todas as quatro tarefas ocorrem durante o processo de escrita e não são ordenadas ou estanques, podendo até ocorrer de forma aleatória. Nesse momento do processo de construção textual, as etapas da escritura de Prado (2019), quando em contraposição às de Flower e Hayes (1981), também se diferenciam pela presença da reescrita, remoção do subprocesso de formulação de objetivos e apresentação da etapa de revisão em uma unidade maior do que a considerada pelos americanos.

Como veremos mais a frente, a retextualização é a transformação de um texto em outro. O esquema de processamento de escrita de Prado (2019) apresentado é abrangente e mais completo, dando conta de aspectos discursivos, linguísticos e de gêneros, além de demonstrar, também, o processo de tessitura textual. Sendo assim, ele também dá conta de processos de retextualização, pois esta é igualmente um processo de composição, de tessitura textual, realizada por meio de operações de escrita, tal como em um texto “inédito”.

A seguir, discutiremos sobre o conceito de retextualização, fundamental para o desenvolvimento de nossa análise.

1.2 Retextualização: um novo texto a partir de um texto base

O pontapé para as discussões sobre retextualização se dá com Marcuschi (2010). O linguista apresenta a retextualização – principalmente voltada para fala-escrita – como ferramenta para o trabalho com textos. Essa atividade não é uma cópia nem um processo mecânico e envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido:

A retextualização tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Marcuschi (2010) levanta quatro possibilidades de retextualização: fala-fala; fala-escrita; escrita-escrita; escrita-fala. Essas operações são muito comuns em nossas atividades verbais cotidianas, embora nem sempre percebamos que as estamos realizando. Quando ouvimos uma história e a recontamos para alguém, fazemos uma retextualização (fala-fala). Ou, ainda, ao ouvir uma aula e fazer anotações sobre ela, estamos em processo de retextualização (fala-escrita). Defendemos que a produção de um resumo, partindo de um texto escrito, também é uma atividade de retextualização (escrita-escrita).

Para Matencio (2002, p. 111), “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto a relação entre gêneros e textos [...] quanto relações entre discursos”. A autora ainda ressalta que a produção desse novo texto implica, necessariamente, na mudança de propósito.

A compreensão é destacada por Marcuschi (2010) como um aspecto imprescindível para a retextualização. Esse caráter da retextualização exige que o escrevente apreenda o conteúdo temático do texto base, o que demonstra que a retextualização também atua no exercício da interpretação textual. Dell’Isola (2007), igualmente considera a compreensão como parte desse processo, pois esta corresponde à segunda de suas sete etapas, sobre as quais discutiremos mais a frente.

Compreender, portanto, é uma ação que torna a retextualização eficaz, inclusive para o trabalho com gêneros em contexto de ensino-aprendizagem, pois leva o escrevente ao entendimento dos textos-base que se está utilizando e a reconstruir aquilo que foi apreendido de forma contextualizada e original. Essa prática beneficia tanto a interpretação textual, por meio da percepção do conteúdo do texto que é retextualizado, como a apropriação, por parte dos estudantes, de diversos gêneros textuais, que são os meios pelos quais nos comunicamos e que têm

fundamental relevância no desenvolvimento da competência linguística e genérica dos indivíduos. É sobre o fator compreensão que passamos a nos debruçar, a seguir.

1.3 Compreensão: o cerne da retextualização

Compreender é um processo que acontece a todo momento em nossa vida cotidiana, em meio aos textos verbais, não-verbais e mistos aos quais estamos expostos. Uma “falta de compreensão” ou “má compreensão” pode levar a grandes desavenças em nossas situações comunicativas. Portanto, a compreensão não é uma atividade natural ou mecânica. A leitura (de mundo, de textos...) é um ato de apropriação do sentido que nunca está finalizado nem é absoluto (MARCUSCHI, 2014).

Em sua teoria a respeito da retextualização, Marcuschi (2010) destaca aspectos linguístico-textual-discursivos e cognitivos envolvidos neste processo, quais sejam: idealização (que reúne os procedimentos de eliminação, completude e regularização); reformulação (que abarca técnicas de acréscimo, substituição e reordenação); adaptação (que trata das operações de citação de discursos); e a compreensão (que engloba inferência, inversão e generalização). Dos tópicos citados, o autor destaca a compreensão como o mais complexo por transcorrer todas as demais operações.

Marcuschi (2014, p. 299), a partir de uma visão interacionista da linguagem, afirma que a compreensão não é uma “ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive”. Sendo assim, fatores externos ao texto interferem diretamente na compreensão do sujeito leitor, assim como no escrevente. Nesse processo, o leitor precisa mobilizar os conhecimentos linguísticos (que direcionam para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória), enciclopédicos (angariados ao longo da vida por meio das vivências individuais e coletivas) e interacionais (para verificar os objetivos do texto, avaliá-lo, etc) para, efetivamente, compreender. Para retextualizar, então, é necessário compreender o(s) texto(s)-base de forma geral ou parcial, visto que, sem a compreensão, o sujeito não consegue desenvolver um novo texto alterando seu propósito. Sem a compreensão, o texto torna-se uma cópia, produto de um processo mecânico.

Dell’Isola (2007) elenca sete tarefas primordiais que correspondem ao processo de retextualização. A primeira é a *Leitura de textos*, seguida pela *Compreensão textual*. Assim, a compreensão é um dos primeiros procedimentos necessários para alcançar um produto textual. A próxima tarefa é a *Identificação do gênero*, que se dará por intermédio das etapas anteriores. A *retextualização* propriamente ocorre como quarta tarefa, que consiste na escrita de um novo texto em outro gênero. A quinta tarefa é a *Conferência*, na qual é verificado se o conteúdo do novo texto se assemelha ao texto-base. Podemos afirmar, dessa forma, que, para a autora, a compreensão atua novamente. Afinal, faz-se necessário compreender o(s) texto(s)-base para conferir o novo texto. Logo após, vem a etapa de *Identificação do novo texto*, que requer análise das características do novo texto. Por fim, a *Reescrita*, etapa que aparece como final, porém é presente em todo processo de produção escrita, sendo por meio da qual o escrevente realiza os ajustes necessários ao seu texto.

Como podemos ver, a compreensão, embora também apresentada como uma tarefa dentre as sete desenvolvidas por Dell’Isola (2007), permeia outras ações e é um fator indispensável na retextualização, sendo o aspecto que a sustenta como um procedimento de verdadeira transformação textual e não uma cópia.

O processo de compreensão é estratégico, flexível, interativo e inferencial, pois o leitor tem autonomia para traçar o percurso que julgar mais produtivo e eficiente para alcançar os objetivos pretendidos por ele. No caso da produção do resumo, o escrevente, que também é leitor (do texto-base), adota estratégias para eleger as informações mais relevantes que devem conter em sua retextualização. Compreender, então, carece de trabalho, interação e habilidade do leitor.

Um fator importante na compreensão é o conhecimento acerca do gênero. Assim, investigamos, também, neste artigo, indícios que apresentem o conhecimento (ou a falta dele) a respeito dos gêneros em pauta. A retextualização surge a partir da compreensão do texto e, para

compreendê-lo, o reconhecimento do gênero do discurso no qual aqueles enunciados estão inseridos torna-se importante. Se o interlocutor não compreende o gênero que ouve/lê, ou ainda, o gênero que está produzindo, o produto da retextualização, bem como todo seu processo, é afetado. Afinal, a depender do gênero, um mesmo relato pode ser coerente ou incoerente, entre outros aspectos.

Dessa forma, um ponto indispensável em um texto é a coerência, posto que ela permite que as relações sintático-gramaticais, semânticas, pragmáticas e propriamente linguísticas construam um todo significativo, dando ao texto o que Koch e Travaglia (2015) chamam de textualidade que, para eles, é “aquilo que converte uma sequência linguística em texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 53-54).

Koch e Travaglia (2015) apresentam onze fatores não hierárquicos responsáveis pela coerência, a saber: conhecimento linguístico; conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; inferências; fatores pragmáticos; situacionalidade; intencionalidade e aceitabilidade; informatividade; focalização; intertextualidade e relevância. Cada um dos elementos postulados pelos autores consolidam a compreensão do todo enunciativo. Sem conhecimento partilhado, por exemplo, um texto se torna incompreensível ao interlocutor. Um texto com baixo grau de informatividade, compromete-o da mesma forma e assim por diante. Por fim, sem compreensão, a retextualização não é possível, pois como afirma Marcuschi (2010), para se dizer de forma diferente algo que já fora dito ou escrito, seja em outro gênero ou outra modalidade, é necessário compreender o que esse alguém produziu.

Um exemplo de gênero do discurso que é fruto de uma retextualização é o resumo. Visto que nosso objeto de investigação é o processo de escrita de um resumo partindo de um ensaio, na sequência trataremos desses dois gêneros do discurso.

1.4 Os gêneros do discurso envolvidos no processo de retextualização em evidência

Em linhas gerais, o termo “gêneros do discurso” é uma nomenclatura postulada pelo círculo bakhtiniano para determinar os tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo eles orais ou escritos (BAKHTIN, 1997). Um gênero é formado por três pilares: tema, forma composicional e estilo. Visto que retextualizar é uma ação que envolve a criação de um novo texto a partir de um texto base – como vimos anteriormente –, a mudança de gênero entre os textos envolvidos é uma operação que ocorre com frequência nesse processo.

Neste trabalho, lidamos com uma dupla de estudantes de Letras Modernas que se debruçaram sobre um ensaio, com o objetivo de produzirem um resumo sobre o que fora lido. Dessa forma, consideramos pertinente discutir algumas características de ambos gêneros citados, a fim de situar o leitor a respeito de seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos.

O ensaio, como gênero do discurso, de acordo com Paviani (2009), surgiu no século XVI. Todavia, é possível encontrar escritos com características de um ensaio ainda na Grécia Antiga, como, por exemplo, em Aristóteles e Plutarco. Atualmente, é comum encontrarmos ensaios nas áreas da Filosofia, Crítica Literária e Artística e em diversas ciências. Segundo Paviani (2009, p. 3), “[...] o ensaio [...] é o único gênero que permite ao leitor transitar do filosófico para o artístico, do filosófico para o científico ou, ao contrário, sem diminuir o rigor da exposição”.

Definir o gênero discursivo em questão é uma tarefa difícil, visto que o ensaio apresenta aspectos que o torna difícil de distinguir e classificar. Entre os pontos elencados por Paviani (2009) como definição de um ensaio, temos: o ensaio é um estudo que não tem pretensão de acabamento, sendo uma espécie de proposta com caráter provisório; seu estilo aproxima-se do literário, porém é formalmente desenvolvido; o ensaio pode ser de caráter literário, científico ou filosófico; a exposição do tema segue uma linha lógica; tipicamente, apresenta um julgamento e interpretação pessoais; o escrevente precisa ter informação cultural para discorrer no ensaio. O ensaio que é texto-base do resumo produzido por nossos sujeitos foi escrito por Roberto Pompeu de Toledo –

jornalista e escritor de vários livros literários e de caráter sociológico – e publicado na revista *Veja* (1994). Mas adiante, discorreremos mais a respeito desse ensaio.

Já a ação de resumir, de acordo com Matencio (2002), está diretamente ligada à atividade de leitura, pois o leitor, ainda que apenas mentalmente, resume e sumariza enquanto lê o texto. Na sumarização, o sujeito visa definir o que é relativamente importante em uma proposição. Quando a ação de resumir um texto, além de implicar leitura, envolve também a elaboração de um novo texto, isto é, uma retextualização, tem-se a produção do gênero resumo (MATENCIO, 2002, p. 115).

Para alcançar o objetivo proposto pela sumarização, estratégias flexíveis de apagamento e substituição são realizadas na escritura do resumo, de modo que somente as informações mais relevantes estejam presentes no novo texto. De acordo Machado (2010), as estratégias de apagamento consistem na seleção de conteúdos relevantes do texto, apagando-se informações secundárias ou redundantes. Em contrapartida, as estratégias de substituição, subdivididas em dois tipos – de generalização e de construção –, dizem respeito à construção do texto efetivamente, pois seria a criação de novas proposições que abarcam informações expostas ou pressupostas no texto-base do resumo.

As estratégias acima delineadas são operações que fazem parte do esquema processamento de escrita de Prado (2019), anteriormente apresentado. Podemos considerar, portanto, que operações peculiares do gênero resumo devem ser praticadas pelo escrevente desde o planejamento até a escrita do texto.

Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2004, p. 39) afirmam que “a primeira etapa para se escrever um bom resumo é compreender o texto que será resumido”. Para facilitar a compreensão, segundo as autoras, é necessário conhecer o escritor do texto, sua posição ideológica, seu posicionamento teórico, entre outras informações. Além disso, na tarefa de resumir é imprescindível demonstrar a organização global do texto original e reproduzir as relações entre suas ideias centrais. Assim, as seguintes características mais formais compõem o resumo: indicação de dados que identifiquem o texto original (título, local, data de publicação e autoria); apresentação do tema; associação do nome do autor original com as ideias colocadas em diferentes partes do resumo e menção dos atos de linguagem do autor no texto original (explicação, afirmação, exemplificação, etc). A respeito desta última, comenta Pereira (2017, p. 1780) que: “demonstra uma compreensão ainda mais refinada, por parte do resumidor, das intenções do autor ao usar a linguagem. Estas características ilustram o caráter mais estereotipado que esse gênero possui, pois elas são fundamentais em sua configuração”.

Na esfera acadêmica, encontramos diversos tipos de resumo. O resumo do qual tratamos nesse artigo tem o objetivo de, na modalidade escrita, sintetizar o assunto discutido em um texto anterior, de autoria de outrem, mantendo fidelidade ao que é apresentado no texto-base e indicando a compreensão do leitor que se torna o escrevente do novo texto.

A seguir, delineamos os aspectos metodológicos do trabalho.

2 Considerações metodológicas

Trabalhar com dados processuais é destrinchar o que não é explicitado no texto final. Quando olhamos textos prontos, esquecemos que por trás dele existe um complexo processo de produção. Até colocarem um ponto-final ao seu texto, os escreventes apagam, reescrevem, invertem ordem de informações e fazem uma série de outras operações. O texto que lemos é apenas a ponta do *iceberg*. Interessa-nos, todavia, acessar o processo de construção textual, tudo aquilo que está submerso. Com o intuito de chegar até essas informações, é necessário analisar indícios que nos deem pistas do surgimento do texto. Para a realização da pesquisa que ora apresentamos, reunimos dados processuais que fazem parte de um projeto de pesquisa pertencente ao projeto de pesquisa intitulado “A relação entre estilo e gênero visto sob a perspectiva processual: desvendando

os segredos da criação” – área de Linguística de Texto – coordenado pela Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira (UESB/PPGLin)³. A seguir, descrevemos como se deu a coleta desses dados.

A partir do ensaio “Os pássaros, a canção e a pressa”, publicado na revista *Veja*, em 1997, de autoria de Roberto Pompeu de Toledo, uma dupla de universitários do 6º semestre do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia produziu um resumo. Ambos os escreventes foram selecionados para a pesquisa por se destacarem na produção de textos durante a disciplina “Introdução aos Estudos de Textos Oraís e Escritos”, ministrada pela pesquisadora, em 2013, e terem afinidade na realização de trabalhos conjuntamente. Como queríamos captar o texto em seu *status nascendi*, a escrita conjunta foi essencial para que pudéssemos ter acesso ao diálogo mantido pela dupla enquanto escreviam o texto pois, a partir dela, o registro das ideias e das justificativas para alterações no texto seriam espontâneas, garantindo a fidedignidade ao processo de escrita. Portanto, os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados iniciaram-se com a gravação em áudio de toda conversa que os estudantes mantiveram durante a escrita do resumo. Solicitamos à dupla que escrevessem um rascunho do texto sem apagamentos, para que este auxiliasse os investigadores, juntamente com a gravação, a compreender os caminhos que os escreventes fizeram até chegar ao texto considerado pronto por eles, que é a versão final do resumo. Após a audição e anotação de pontos relevantes que apareceram durante a conversa, os pesquisadores responsáveis fizeram uma entrevista com a dupla, também gravada em áudio, questionando-a a respeito das operações linguísticas/discursivas que realizaram durante a escrita, bem como outros aspectos que surgiram na conversa entre eles e que motivaram discussões e construção de parágrafos. Desse modo, os próprios estudantes disseram por que apagaram, por que substituíram e assim por diante.

A conversa da dupla enquanto elaborava o resumo, bem como a entrevista realizada, foram transcritas em formato de documento do *Microsoft Word* utilizando-se o *software* de áudio *Audacity*, que facilitou a escuta das frases para digitação. Em suma, nosso *corpus* é formado por: (i) o ensaio de Toledo (1994); (ii) o rascunho do resumo; (iii) a versão final do resumo; (iv) a transcrição da conversa mantida pela dupla durante a elaboração do resumo; (v) a transcrição da entrevista realizada com a dupla.

A seguir, apresentamos nossa análise, numa tentativa de desvendar segredos da construção de nosso texto.

3 Análise e discussão da retextualização realizada

Iniciamos nossa análise com a apresentação do resumo escrito pelos estudantes pesquisados, L e W:

“[...] os celulares se multiplicam como saúvas, brotam como capim [...]”. A frase citada foi extraída do texto “Os pássaros, a canção e a pressa”, publicado pela revista *Veja*, edição 1371, p. 150 e escrito por Roberto Pompeu de Toledo. O texto mencionado retrata a urgência do sistema, no qual as pessoas estão inseridas, para compreender melhor esse sistema, o autor chega a utilizar a expressão “indústria da urgência”, além de apresentar exemplos situados no século XX. De acordo com o texto, o celular pode ser destacado como um item que representa, efetivamente, a aceleração do tempo, pois a necessidade de chamar e ser chamado das pessoas urge. E, por fim, embora o assunto discutido seja uma característica da contemporaneidade, o colunista mostra uma figura, a saber, Antônio Carlos Jobim, que “andou na contramão da mistificação da pressa”, uma vez que com essa percepção diferenciada do tempo, o grande brasileiro conseguiu perenizar sua arte.

³ O projeto em questão foi iniciado no ano de 2013 e tem previsão de conclusão no ano de 2020.

O resumo elaborado pela dupla apresenta informações gerais sobre o ensaio: título, autor, veículo de publicação e o assunto geral, com base na compreensão dos estudantes, tal qual apontado por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) como aspectos primordiais na estrutura do resumo. A sumarização, outro fator essencial desse gênero discursivo, segundo Matencio (2002), de fato ocorre, como é possível vislumbrar no trecho em que resumem os exemplos elencados pelo autor ao invés de citá-los: “O texto mencionado retrata a urgência do sistema, no qual as pessoas estão inseridas, para compreender melhor esse sistema, o autor chega ao utilizar a expressão ‘indústria da urgência’, além de apresentar exemplos situados no século XX”.

Considerando o esquema de processamento de escrita proposto por Prado (2019) e a conversa mantida pela dupla durante a elaboração do resumo, podemos apresentar o seguinte quadro, a partir dos elementos que englobam o processo de construção de um texto, segundo a autora:

Quadro 1. Dados processuais aplicados à descrição esquemática do processamento da escrita

CONTEXTO SITUACIONAL
Produção de um resumo a respeito do ensaio “Os pássaros, a canção e a pressa” (TOLEDO, 1997); Atividade realizada em dupla; Produção feita exclusivamente para a pesquisa; Momento da produção registrado em áudio.
GÊNERO DISCURSIVO
Resumo.
MEMÓRIA DE LONGO PRAZO/CONHECIMENTO DE MUNDO
L: Resumo só é um parágrafo. Ou a gente já começa falando assim... W: É um resumo acadêmico né? [...] Por que o resumo é um parágrafo quando é tipo um abstract, não? Mas eu acho que esse texto, por ele ser curto, a gente vai falar dele em um parágrafo. L: Não, mas não lembra que V, quando V explicou resumo, independente de ser aquele de artigo que a gente faz, de trabalho, ele é um parágrafo mesmo... Que a gente evita de por exemplos, tipo assim, a gente vai cortar tudo isso aqui.
ETAPAS DE ESCRITURA
Planejar
Gerar ideias: W: Pode começar apresentando o texto né? L: É. [...] W: No texto, no presente texto... A gente poderia colocar “No texto ‘Os pássaros, a canção e a pressa’, publicado pela revista Veja...”.
Organizar ideias: L: A gente pode começar de uma forma diferente, tipo assim, é... Vamo colocar o tema central mesmo como o celular mesmo, sabe? É como ele começa o texto. W: Sim. L: Aí, meio que a gente usa um tópico frasal que resume isso. Tipo assim, a pessoa lendo, lendo esse tópico frasal ela vai saber do que vai falar o texto. W: O assunto. L: Entendeu? W: Hunrum. L: A gente resume isso nesse tópico frasal, aí, depois desse tópico frasal, a gente apresenta o texto. A gente fala “No texto...”.
Redigir
L: A gente pode copiar, colocar entre aspas, e depois colocar, tipo assim, é... W: Isso aqui também, ó, que as pessoas usam o celular como peça do vestuário. L: É... A gente pode pegar uma frase, sabe? Colocar entre aspas, e colocar assim, tipo assim... W: A frase apresentada foi extraída do texto tal, tal, tal...
Revisar
W: E escrito... Tem uma vírgula aqui? Não, né? L: Não, porque o sujeito é o mesmo né? W: É. Isso mesmo. E escrito por...

Reescrever
<p>L: Ó... (Risos). “O texto mencionado retrata a necessidade de correr atrás do tempo, iniciada no século XX.”</p> <p>W: Atrás do tempo e passar dele né?</p> <p>L: Hã? A necessidade de correr atrás do tempo.</p> <p>W: Aí ele fala (...) mais rápido ainda.</p> <p>L: Hunrum.</p> <p>W: De passar por cima, sei lá, estar à frente do tempo. Ser mais rápido ainda. Por isso que eu falei a demanda da urgência experienciada pelas pessoas.</p> <p>L: Mas é porque, quando você começa falar assim, é, “Retrata a urgência vivenciada pelas pessoas”, e pra você falar esse “iniciada no século XX”? Entendeu? No final não fica bom.</p>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com respaldo em Prado (2019)

Pelo quadro acima, podemos identificar, em primeiro plano, o *Contexto situacional*, que é a produção de um resumo, em dupla, com fins de pesquisa e sob gravação de áudio. Logo após, o segundo elemento do modelo de Prado (2019), o *Gênero discursivo* que, neste caso, é um resumo. A *Memória de longo prazo* ou *Conhecimento de mundo* aparece durante o diálogo da dupla. O exemplo utilizado nesse tópico do quadro versa sobre o conhecimento que a dupla possui acerca da estrutura do gênero a ser produzido. A respeito das *Etapas de escritura*, é possível confirmar que ocorrem mais de uma vez. Dentre elas, a primeira elencada é a etapa *Planejar*, ainda que cada uma das etapas não apareça de forma hierárquica – ao contrário, muitas vezes, são simultâneas. Dentro de *Planejar*, a parte de *Gerar ideias* é ilustrada com W sugerindo como começar o texto, fazendo uma apresentação da obra. Em *Organizar ideias*, os sujeitos discorrem sobre a melhor forma de resumir uma parte do texto para introduzir o resumo. Na sequência, o quadro apresenta a etapa *Redigir*, na qual o trecho citado relata o diálogo da dupla sobre aspectos da escrita, mais especificamente de pontuação. Em seguida, o trecho disposto na etapa *Revisar* elucida um momento no qual os estudantes estão revisando a colocação de uma vírgula no texto. Por fim, em *Reescrever*, os escreventes releem um período e o reescrevem, aprimorando-o para se tornar mais coerente e coeso.

Enquanto a dupla planeja, redige, revisa e reescreve, reafirma o caráter não estanque do processo, assim apresentando a linguagem, como afirmado por Prado (2019, p. 59), como um trabalho e “atividade constitutiva do sujeito e da própria linguagem”.

Agora, vejamos como a compreensão foi um fator decisivo para que a dupla realizasse a retextualização. Para isso, apresentaremos alguns episódios que retratam a dedicação dos estudantes em compreender o texto-fonte. Logo após a leitura silenciosa do ensaio, texto base para o resumo, L e W começam a discutir sobre o que trata o texto, como vemos a seguir:

W: Fazendo um contraste, na verdade, né? Interessante que ele faz primeiro um percurso histórico né?

L: Hunrum.

W: Mas o foco...

L: O foco é Jobim.

W: Mas o foco é o celular.

L: O foco é Jobim ou o celular? Porque ele começa falando do celular. Aí ele fala assim: “Essa observação, como já terá adivinhado o leitor, vem a propósito da morte desse grande brasileiro que foi Antônio Carlos Jobim.”

W: É, mas você percebe que, ao longo do texto, ele fala da urgência, da pressa, da questão dos orelhões e, como, com o celular, a pessoa consegue, de algum modo... Como eu poderia falar? Não ficar pra trás no tempo, porque aqui fala que quem não entra no ritmo e tal.

A estudante L defende que o foco do texto é o artista Antônio Carlos Jobim, enquanto W acredita ser o celular. Ambos são citados e discutidos no ensaio, portanto, os alunos buscam identificar qual destes é o tema central. Nossos sujeitos, durante muitos momentos do diálogo, demonstram preocupação em definir o que é relevante no texto para, então, constar no resumo. Eles aparentam desejar detectar e selecionar os pontos primordiais do ensaio, como pudemos ver no trecho em que L questiona: “O foco é Jobim ou o celular?”. Koch e Travaglia (2015) apresentam a focalização como um dos fatores da coerência. A respeito dele, os autores alertam que diferenças

de focalização entre o leitor e o autor podem causar problemas de compreensão, impedindo, até mesmo, o estabelecimento da coerência. Para compreender o ensaio e escrever o resumo, os estudantes buscam focar no tema geral do ensaio e é possível perceber que eles se perdem nessa atividade por causa das várias informações apresentadas pelo autor ao longo do texto, como “da urgência, da pressa, dos orelhões” e do tempo, segundo a dupla.

O primeiro parágrafo do ensaio introduz o telefone celular e a morte de Antônio Carlos Jobim, músico e compositor brasileiro como informações preliminares. Os escreventes discutem a respeito desse parágrafo, alegando que desconheciam que a sentença inicial sobre o telefone celular viria por causa da morte do referido músico. Eles afirmam que faltou a eles “conhecimento de mundo” sobre a ligação das duas informações. Vejamos essa parte da conversa:

L: Quando ele fala “Essa observação, como já terá adivinhado o leitor”, você já tinha adivinhado?

W: Não.

(Risos).

L: Porque, assim, será que...

W: Faltou conhecimento de mundo.

L: Faltou conhecimento de mundo, porque eu acho que, é... a morte dele deve ter alguma coisa a ver com... relacionado a isso aqui, entendeu?

W: É.

L: A esse primeiro parágrafo aqui. Esse primeiro período.

W: Que ele fala sobre a questão de falar sozinho...

L: É.

W: ...na rua e tal.

L: Que, tipo assim, quando ele fala que fez... Ele fala do celular e tal, e fala assim: “Como já terá adivinhado o leitor”, é como se essa questão do celular tivesse ligada à morte de Jobim.

De acordo com os linguistas Koch e Travaglia (2015, p. 72), o conhecimento de mundo “desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência”. Os estudantes têm certa dificuldade em relacionar o telefone celular com a morte de Antônio Carlos Jobim, por não terem conhecimento a respeito de como se deu a morte do poeta cantor, bem como por não estarem inseridos na época do acontecimento. Eles buscam solucionar esse problema pesquisando, na internet, a respeito da morte de Tom Jobim, como podemos ver, no diálogo a seguir:

L: Eu cliquei num blog. Parada cardíaca.

W: Parada cardíaca?

L: “Jobim estava se recuperando de um câncer de bexiga, e morreu no hospital” não sei o que lá “em Nova York, enquanto fazia uma angioplastia”.

W: Angioplastia é relacionada às veias né?

L: Não sei.

W: Eu não tô conseguindo fazer, então, a relação com esse texto.

L: Eu sou um leitor muito burro pra...

W: Também tô achando. Tá faltando muito conhecimento de mundo.

L e W descobrem o motivo da morte, mas ainda não conseguem relacioná-la com o outro tema do ensaio: o celular. O estudante W atribui o problema encontrado, novamente, à falta de conhecimento de mundo.

Durante a entrevista realizada com a dupla, uma das pesquisadoras questiona os escreventes a respeito da necessidade de entender o foco do texto e, então, W discorre a respeito da importância desse aspecto.

Quadro 2. Entrevista

Pergunta	Resposta
Pesquisadora 1: Vocês leem o texto-base e tentam fazer um apanhado dele. Dizem o seguinte: “primeiro vamos falar disso, de Tom Jobim, que era um homem devagar e ele vai ao contrário”. Da civilização, imagino. Fazem longas discussões a respeito do texto. L acha que o foco é Jobim e W, que é o celular e a prensa, que é o mal do século. Antes de fazer o resumo, era necessário saber exatamente do que se tratava o texto?	W: Eu acho que sim. Na minha opinião, é interessante você saber do que se trata, de fato, o texto, pra você ter mais propriedade pra reproduzir aquilo num resumo. L: É... Sei lá, você precisa saber o assunto do texto pra você resumir aquilo, né? Porque, no resumo, é onde você vai colocar o foco do texto, do que se trata aquele texto.
Pesquisadora 1: Do que se trata. Perguntinha chave, que eu sempre passo pros meus alunos, né? Do que trata o texto? E é difícil você encontrar o foco. Então... Continuam tentando encontrar o foco. Dizem: <i>E o foco?</i> Tinham que encontrar o foco? Vocês já responderam que tinha. Ok? Aí, de repente, tentam encontrar informações na internet sobre Jobim. Isso me chamou a atenção. Alguém diz: <i>Bora pro Wikipédia.</i> Descobrem que a morte dele foi por parada cardíaca. Por que deveriam saber mais a respeito de Antônio Carlos Jobim, para o resumo?	W: É porque, assim, é... Inicialmente, quando a gente leu, pelo menos, eu... quando nós fizemos a leitura silenciosa né? Quando eu li, ficou faltando um complemento, ficou faltando um assunto, um conhecimento prévio pra eu compreender aquela ligação que o autor do texto tinha feito com a vida de Jobim, ou a morte de Jobim com o assunto que estava se tratando no texto. E, aí, essa falta desse conhecimento, que acho que até na gravação fala né? “Faltou um conhecimento de mundo pra entender”...

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Como vimos no trecho da entrevista, W acredita ter sido necessário fazer uma “ligação lógica” entre Tom Jobim e o celular para entender o texto. Já L afirma que é necessário saber o assunto geral do texto para poder resumi-lo. Dessa forma, as várias voltas com o intuito de compreender essa relação estabelecida no ensaio, antes de começar a escrever o texto próprio, é justificada pela dupla.

Por seu turno, a compreensão a respeito do gênero a ser produzido também aparenta ser importante para a dupla que aborda a necessidade de síntese e sumarização do conteúdo do texto base, com vemos abaixo:

L: Assim, só vai ser um parágrafo né?

W: Eu acho que é.

L: Resumo só é um parágrafo. Ou a gente já começa falando assim...

W: É um resumo acadêmico né?

L: Hunrum.

W: Por que o resumo é um parágrafo quando é tipo um abstract, não? Mas eu acho que esse texto, por ele ser curto, a gente vai falar dele em um parágrafo.

L: Não, mas não lembra que V..., quando V... explicou resumo, independente de ser aquele de artigo que a gente faz, de trabalho, ele é um parágrafo mesmo... Que a gente evita de por exemplos, tipo assim, a gente vai cortar tudo isso aqui.

W: É.

L: Só que, o que eu fiquei preocupada na hora que eu tava pensando em como escrever, porque, tipo assim, é um resumo, e esse tema abre espaço pra você, de certa forma, colocar sua opinião. Entendeu?

W: É verdade. Temos que tomar cuidado, que não é uma resenha, não. Let's go?

Como vimos na a seção de fundamentação teórica (item 2.4), em um resumo coloca-se apenas o que é explicitado no texto base. Opiniões do resumidor não devem ser incluídas, de forma a torná-lo o mais impessoal possível. Já a resenha, segundo Motta-Roth (2002), possui a seguinte estrutura básica: apresentar; descrever; avaliar; (não) recomendar a obra. Mas avaliação e recomendação não fazem parte da estrutura de um resumo. O trecho acima demonstra que, se opiniões constassem no resumo, os estudantes acreditam que o texto poderia ser considerado uma resenha e, por isso, W afirma: “Temos que tomar cuidado, que não é uma resenha, não”. Vê-se que o gênero atua diretamente na construção do texto, pois é uma de suas condições de produção.

A respeito de elementos linguísticos utilizados, citemos um exemplo. Em determinado momento da leitura, W e L se deparam com a palavra “apoteótico”, cujo significado é desconhecido pela dupla. O conhecimento linguístico, de acordo com Koch e Travaglia (2015), também é um dos fatores da coerência de um texto. Para que o sentido seja atribuído, o leitor precisa compreender as palavras enunciadas. Os alunos, então, recorrem à internet novamente, para descobrirem o significado da palavra supracitada. Durante a entrevista, ao serem indagados sobre a importância de saber o significado dessa palavra, W responde que a interpretação errada de um vocábulo pode mudar completamente o sentido da sentença. Vejamos:

Pesquisadora 1: Pra fazer o resumo: “Do que trata o texto?”, precisa saber. Durante a leitura que fazem do texto, alguém pergunta o significado de um vocábulo: “O que que é apoteótico, L...?” É importante saber o significado das palavras para se elaborar um texto? Vocabulário...

W: Sim. Às vezes, dá pra gente fazer um... entender pelo contexto, mas, às vezes, não dá, porque aquele sentido vai determinar todo o contexto, aquele sentido pode... A gente pode tá pensando positivamente aquele, aquele enunciado, mas ele pode estar... aquele vocábulo pode dar, tornar tudo diferente.

Compreender a palavra, pelo que é dito pelo sujeito pesquisado, faz-se necessário para determinar o contexto do que está escrito. Uma interpretação dispar poderia comprometer todo sentido do texto.

Finalizamos essa investigação fazendo uma observação a respeito da versão final do resumo produzido. Ao lê-lo, é possível perceber que, após inúmeras discussões, a dupla consegue identificar, de forma clara, a ligação entre o celular (tecnologia muito ligada ao imediatismo e à pressa) e a morte de Tom Jobim (homem que admirava os pássaros, vivia em calmaria). Leiamos as linhas finais do resumo:

E, por fim, embora o assunto discutido seja uma característica da contemporaneidade, o colunista mostra uma figura, a saber, Antônio Carlos Jobim, que “andou na contramão da mistificação da pressa”, uma vez que com essa percepção diferenciada do tempo, o grande brasileiro conseguiu perenizar sua arte.

Ou seja, a figura de Antônio Carlos Jobim é usada justamente para contrastar o cenário de urgência descrito por Toledo (1994) e os alunos demonstram conseguir captar essa mensagem. As várias tentativas de compreensão do texto mostram como esse fator é essencial na retextualização e comprovam que esta não se trata de uma forma mecânica de escrever um novo texto, ou, ainda, que não se trata de uma cópia. Caso não tivessem compreendido a relação entre a tecnologia e a morte do compositor, a estrutura do resumo seria comprometida, visto que dois importantes aspectos tratados no texto original não estariam adequadamente correlacionados para o leitor do resumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com este trabalho, investigar o fator compreensão na retextualização de um ensaio em um resumo, realizado por uma dupla de estudantes universitários. Eles se debruçaram sobre o ensaio de Toledo (1994) para escrever um resumo enquanto sua conversa a respeito do texto era gravada em áudio. Além disso, os alunos passaram por uma entrevista posteriormente, na qual foram questionados sobre aspectos da construção do texto.

A compreensão foi o destaque desta investigação devido aos próprios dados processuais que chamaram nossa atenção para esse aspecto fundamental da retextualização. Para retextualizar é necessário compreender e esta tarefa carece de trabalho, interação e habilidade do leitor. O diálogo com o parceiro de escrita durante a produção textual, além de essencial para termos acesso aos dados processuais de construção do texto, auxiliou os estudantes no entendimento a respeito do assunto global do texto, visto que eles precisaram discutir, ao longo do processo de produção,

sobre o foco do texto. Interagindo entre si e com o texto-base, os escreventes conseguiram delimitar o assunto geral do ensaio.

O conhecimento acerca do gênero do discurso a ser produzido, o resumo, também foi basilar para a escrita do mesmo, assim como a necessidade de acionar o conhecimento partilhado, o conhecimento de mundo e a focalização. A falta de conhecimento partilhado e de mundo comprometeram o processo de produção do novo texto, visto que suas ausências resultaram em discussões delongadas para que os estudantes chegassem em um consenso a respeito do foco do texto, que era a urgência do sistema que a sociedade se insere.

Com nossa análise, pudemos também confirmar o que é postulado por Matencio (2002, p. 111) a respeito da retextualização: “retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto a relação entre gêneros e textos [...] quanto relações entre discursos”.

REFERÊNCIAS

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Gerais**. Brasília: MEC/SEF. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 29 de out. 2019.

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

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **eCollege Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

MOTTA-ROTH, D. Resenha. In: MOTTA-ROTH, Desirée; MEURER, José Luiz (orgs). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002.

PAVIANI, J. **O ensaio como gênero textual**. In: Anais. V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009.

PEREIRA, M. H. de M. Marcas de estilo individual e estilo de gênero em resumos escritos por universitários. In: V SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017, Itália. **Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Itália: Università del Salento, 2017, p. 1775-1794.

PRADO, A. C. D. R. **Participação, negociação e escolhas**: como acontece a escrita conjunta no processo de construção de uma resenha? Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2019.

TOLEDO, R. P. Os pássaros, a canção e a pressa. In: **Veja**, ed. 1371. São Paulo, 1994, p. 150.

Submetido em 20/11/2019

Aceito em 14/02/2020

Publicado em 30/04/2020