

## A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA MACROESTRUTURA DE UMA RESENHA: ANÁLISE À LUZ DA RST

Angela Maria Alves Lemos Jamal  
Maria Risolina de Fátima Ribeiro Correia

Universidade Federal de Minas Gerais

[angelaj@ig.com.br](mailto:angelaj@ig.com.br)  
[mrisoribeiro@gmail.com](mailto:mrisoribeiro@gmail.com)

**RESUMO:** Apresentamos neste trabalho algumas considerações sobre a estrutura retórica do gênero resenha acadêmica. Entendemos gênero, como fenômeno histórico derivado da participação ativa do falante no uso da língua. Esta pesquisa situa-se no campo da interação linguística, considerando os propósitos comunicativos dos falantes e os contextos discursivos, numa perspectiva pragmático-discursiva, além de buscar uma interface Funcionalismo Linguístico e Linguística Textual. A fundamentação teórica está embasada na Teoria da Estrutura Retórica - Rethoric Structural Theory (RST), conforme proposta por Mann e Thompson (1983) e Mann (1984), dentro da vertente norte-americana do Funcionalismo Linguístico, a qual tem como ponto central a relação entre gramática e discurso, caracterizando as relações que se estabelecem entre as suas partes e, assim, descrevendo a organização dos textos. Apresentaremos a análise macroestrutural de uma resenha, tendo em vista as proposições relacionais que emergem entre suas partes, adotando o julgamento da plausibilidade, representando, assim, a sua macroestrutura. Consideramos um ou mais parágrafos, como unidade de informação e, ainda, acatamos a ideia de que os objetivos do produtor de um texto são expressos por meio das relações estabelecidas entre as unidades de informação e que um gênero textual apresenta regularidades quanto à sua estrutura retórica e às finalidades comunicativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Funcionalismo; Linguística Textual; Gênero; Resenha Acadêmica.

### INTRODUÇÃO

Nossa experiência como docente vem mostrando que, quando se trata de produção textual, a resenha é um gênero privilegiado no espaço acadêmico e, percebemos, ainda, que grande parte dos alunos apresenta dificuldades em produzi-la. No que diz respeito às dificuldades de produção textual, Scheneuwly e Dolz (2007, p. 53) consideram que o professor deve buscar intervenções, a fim de que o aluno possa adquirir “uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”, seja capaz de produzir textos tendo em vista as formas de textualização (os gêneros do discurso), a organização do texto e as relações que se estabelecem entre suas partes.

Ao apontarmos para a preocupação com o ensino da produção de resenha no espaço acadêmico, entendemos ser necessário adotar uma teoria que seja capaz de instrumentalizar o discente para a análise de resenhas, atentando para as suas regularidades, as relações que se estabelecem entre as partes do texto, determinadas pelo contexto de produção e as finalidades discursivas. No nosso entender, falta ao discente a familiaridade com tais tipos de análises, fato esse que lhe impossibilita a construção adequada do gênero tendo em vista as práticas de linguagem que o consideram.

Portanto, nosso trabalho, fundamenta-se nos estudos desenvolvidos pela Teoria da Estrutura Retórica do Texto, tratada a partir desse ponto, como RST (sigla de Rhetorical Structure Theory), cujos principais pesquisadores, Willian Mann (1984) Christian

Mathiessen e Sandra Thompson (1988), analisam a rede teórica dos textos. A partir, pois, dessa teoria, é possível descrever a estrutura de gêneros textuais, e, no nosso caso, a estrutura de uma resenha.

Diante do exposto, torna-se necessário esclarecer que aventamos a hipótese de que a resenha configura sua macroestrutura e microestrutura, a partir de um grupo de orações e/ou “unidades de informação” (UI) termo cunhado por Chafe (1980). Entretanto, nossa análise diz respeito apenas à macroestrutura, “a informação semântica”, responsável pela “unidade global do discurso.” (DIJK, 1992, p. 51).

Para descrever a incidência das proposições relacionais em nosso *corpus*, iniciaremos fazendo uma breve exposição a respeito do conceito de gênero e de resenha acadêmica. Em seguida, também breve, uma discussão acerca da RST, cujos teóricos Mann Thompson (1983) e (1985) e Mathiessen e Thompson (1988) estudam as proposições relacionais e, finalmente, apresentamos a análise de uma resenha acadêmica precedida da metodologia adotada para a análise.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **1.1 A noção de gênero textual**

Gênero é aqui usado conforme Mikhail Bakhtin (1992, p. 279): “tipos relativamente estáveis de enunciados.” Segundo o teórico russo, quando nos comunicamos, o fazemos por meio de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos. Esses enunciados guardam relação com as condições específicas e as finalidades de cada esfera de comunicação humana. Isso porque, quando se produz um texto pertencente a um determinado gênero textual, fatores tais como o conteúdo temático, seleção de recursos da língua e a estrutura composicional entram em cena. A esse respeito Millher (1984) citado por Marcuschi (2010, p. 151) enfatiza que os gêneros não podem ser entendidos como modelos estanques nem como estruturas rígidas. Trata-se de formas culturais e cognitivas de ação social.

O conceito de gênero textual, portanto, leva-nos a aceitar a ideia de Antunes (2011, p. 54) ao afirmar que “a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social.”

Nesse quadro, ainda cabem as considerações de Marcuschi (2010, p. 155) lembrando-nos de que em nossa vida diária “os gêneros são os textos (...) concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” Assim, falar de gênero de texto é dizer de “sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.”

### **1.2 A resenha acadêmica**

Conforme sinalizado anteriormente, não se pode falar de gênero sem considerarmos as atividades humanas. Daí considerarmos que somos levados a nos expressar por meios verbais intermediados pelo social. Portanto, nossas atuações como seres de linguagem, estão sujeitas a *modelos*, de gêneros textuais, ainda que flexíveis. Para compreendermos melhor essa ideia, apropriamo-nos dos dizeres de Antunes (2011, p. 55) ao comentar a questão de um *modelo* de gênero:

[é possível] prever os modos de desenvolver um determinado gênero, ou de prever os ‘protótipos textuais’, com regularidades de estrutura, de conteúdos, com regularidades lexicais, gramaticais, do que resultam as expectativas que alimentamos em relação à atividade verbal. Mesmo que intuitivamente, sabemos que ‘existe uma espécie de modelo para cada gênero textual’. É comum perguntarmos sobre como se faz um requerimento, como se faz uma resenha, uma ata, e assim por diante. (ANTUNES, 2011, p. 55).

Diante de tais constatações, Machado (2007) considera que os conhecimentos que fazem com que tenhamos um *modelo* de gênero são provenientes do social e possibilitam que sejam compartilhados ainda que, minimamente, pelo grupo de sujeitos das interações. A esse respeito, a autora apresenta um exemplo de levantamento de hipóteses sobre a situação de ação de “linguagem” específica na produção de resenha crítica acadêmica:

X no papel social de especialista em determinada área de conhecimento, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, que vai materializar em um texto a ser publicado em uma revista especializada de sua área, que circula na instituição acadêmica. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel social de especialistas da mesma área, com dois objetivos: em primeiro lugar, o de fazê-los conhecer os aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada por outro especialista e, em segundo, o de convencer esses destinatários sobre a validade de seu posicionamento (na maioria das vezes, positivo) em relação à referida obra. (MACHADO, 2007, p. 253).

Outra observação a respeito do gênero resenha acadêmica, postulada por Motta Roth e Hedges (2011, p. 22-23), é a que situa a resenha como um dos gêneros centrais no meio acadêmico. As teóricas ainda acrescentam ser fundamental saber como esse gênero se configura para que se possa produzi-lo eficazmente.

Consideramos neste trabalho, a resenha acadêmica como um gênero que apresenta algumas características, a saber: é veiculada em periódicos acadêmicos e produzida por especialistas, tem o propósito comunicativo de descrever a obra emitindo juízo de valor sobre ela, de divulgar novas publicações de área específica, de apresentar novos conteúdos produzidos, ao público formado por professores, pesquisadores, especialistas e discentes e tem como espaço de circulação o meio acadêmico.

### 1.3. A RST

A *Rhetorical Structure Theory*, baseada nos estudos sobre a geração automática de textos, tem como foco a descrição da organização textual, e parte da concepção de que as partes de um texto concorrem para a sua coerência. (MAN e THOMPSON, 1983; MAN e THOMPSON, 1985). De acordo com os pressupostos teóricos da RST, as partes ou unidades de texto se organizam em informações nucleares e informações satélites. A porção Núcleo representada pela letra N e a satélite, pela letra S. As primeiras são responsáveis pelas informações principais e as

satélites, consideradas porções subsidiárias, auxiliam na compreensão e na aceitação das informações. Portanto, os textos são formados por grupos de orações hierarquicamente organizadas entre si. Nesse caso, as relações que se estabelecem podem ser do tipo núcleo-satélite e multinucleares, aquelas que apresentam vários núcleos simultaneamente.

Ainda, conforme a teoria, é possível descrever as relações que se estabelecem em um texto, a partir de dois fatores: a intenção comunicativa do autor, produtor do texto e a avaliação que o leitor faz do autor, ou seja, de suas escolhas, às quais são refletidas na forma como organizou o seu texto. Assim, instaura-se importante pressuposto da RST, o critério de plausibilidade.

Do ponto de vista da teoria, o leitor analisa as possibilidades de relações identificadas no texto e, a partir desse ponto, julga se as relações identificadas são plausíveis ou não, pelo fato de que o leitor não conhece as intenções do autor. Vale ressaltar que os tipos de relações, uma lista de aproximadamente 25, aberta à inserção de novos tipos de relações, catalogados pelos teóricos, Mann e Thompson (1987), podem ser identificados graças ao conteúdo proposicional explícito, presente nas partes que formam o texto, e também, pelas proposições implícitas, denominadas proposições relacionais. São elas as responsáveis pela coerência textual e pela construção da rede teórica do texto.

Concluimos, portanto, embasadas nessa teoria, que a estrutura retórica de um texto é funcional, pois em uma análise textual, se leva em conta a intenção do falante/escritor e as suas tomadas de decisões, as escolhas, para que o texto atinja o objetivo para o qual foi construído.

## 2. SELEÇÃO DO CORPUS

A resenha, objeto de análise, foi veiculada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), na *Revista Anpoll*- jul./dez. de 2003. O seu autor, Américo Venâncio Lopes Machado Filho, apresenta análise da obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, do professor Luiz Antônio Marcuschi. O texto em estudo integra um conjunto de resenhas cujo *corpus* está sendo analisado no doutorado, por uma das autoras deste artigo.

Tivemos como objetivo realizar uma pesquisa qualitativa, apresentando os diagramas criados na *RST*. Após a leitura do texto, procedemos à sua divisão tomando como parâmetro a macroestrutura, isto é, “a informação semântica que fornece unidade total ao texto” (DIJK, 1992, p. 51). Para tal, determinamos como unidade de análise uma ou mais sequências consecutivas, podendo ser compostas por uma frase, um nome, um título, um parágrafo, vários parágrafos, no caso, uma macroproposição. A fim de descrever as relações que oferecem unidade ao texto, acatamos o modelo teórico alicerçado no Funcionalismo Linguístico, conforme entendido pelos principais pesquisadores Mann e Thompson, (1988), que investem no estudo e desenvolvimento da *RST*.

Para os fins deste trabalho, tratamos de identificar no segmento textual as relações que emergem entre as informações, nuclear e secundária. Com base na análise, procedemos ao registro dessas relações em diagramas, conforme sinalizado anteriormente.

## 3. ANÁLISE DO CORPUS

A fim de obter maior compreensão da macroestrutura do texto, procedemos à divisão do texto em unidades de informação (UI), e verificamos que a organização

macroestrutural da resenha, objeto de nossa análise, compõe-se das seguintes partes representadas pelas relações propostas pela *RST* e descritas a seguir, no QUADRO 1.

QUADRO 1 Divisão do texto em unidades de informação

UNIDADES DE INFORMAÇÃO	NÚMERO ATRIBUÍDO ÀS UNIDADES
Referência bibliográfica da obra resenhada	(1)
Autor da resenha	(2)
Do 1º ao 25º parágrafo	(3-25)
Referências bibliográficas	(26)

Fonte: Divisão feita pelas pesquisadoras.

Motta Roth e Hendges (2011), em uma obra que trata da produção de textos no espaço acadêmico, orientam que o resenhador pode empregar as estratégias de apresentar, descrever, avaliar e recomendar a obra simultaneamente ou usar uma delas em sua resenha. Os dados obtidos a partir da análise da resenha dão conta de que as relações de sequência, avaliação e *background* (QUADRO 2) têm as maiores ocorrências, seguidas das relações de apresentação e elaboração e outras, conforme a seguir.

QUADRO 2. Ocorrência das proposições relacionais na macroestrutura da resenha

CLASSIFICAÇÃO	RELAÇÃO RETÓRICA	OCORRÊNCIA
relação multinuclear	sequência	4
	preparação	3
	atribuição	1
	avaliação	4
relação núcleo-satélite	<i>background</i>	3
	capacitação	1
	elaboração	1

Fonte: Análise feita pelas pesquisadoras.

Essas observações associadas à análise das definições dos tipos de relações elencadas na *RST* dão conta de que um número maior de ocorrências em detrimento de outras, sinalizam para a ideia que defendemos de que o gênero resenha acadêmica possui uma estrutura retórica em que se manifestam determinadas proposições relacionais tendo em vista a sua funcionalidade. Tomemos como análise comparativa, as definições expostas no

QUADRO 3 e 4. A fim de que seja identificada a origem da relação, colocamos entre parênteses o nome de seus respectivos autores.

QUADRO 3. Definição da relação multinuclear

NOME DA RELAÇÃO	CONDIÇÕES EM CADA PAR	INTENÇÃO DE A
sequência – RST (MANN E THOMPSON (1987))	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos.	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos

Fonte: RST (1988)

QUADRO 4. Definições das relações núcleo-satélite

NOME DA RELAÇÃO	CONDIÇÕES DE S EM N, INDIVIDUALMENTE	CONDIÇÕES EM N+S	INTENÇÃO DO AUTOR
preparação - RST Mann e Thompson (1987)	nenhuma	S precede N no texto; S tende a fazer com que L esteja mais preparado, interessado ou orientado por N.	L está mais preparado, interessado ou orientado por N.
atribuição Pardo (2005)	N apresenta uma expressão, fala ou pensamento de alguém ou algo.	S e N indicam, respectivamente, a fonte de uma mensagem e a mensagem.	O leitor é informado sobre a mensagem e sobre quem ou o que a produziu.
avaliação – (RST) Mann e Thompson (1988)	nenhuma	Em N+S: S relaciona N com um grau de atitude positiva de A face a N.	L reconhece que S confirma N e reconhece o valor que lhe foi atribuído.
(fundo) <i>background</i> - (RST) Mann e Thompson (1988)	O leitor não compreenderá N antes de ler S.	S aumenta a habilidade do leitor compreender algum elemento de N.	A habilidade do leitor para compreender N aumenta.
capacitação Pardo (2005)	nenhuma	A compreensão de S pelo leitor aumenta sua habilidade para realizar a ação em N.	A habilidade do leitor para realizar a ação em N aumenta.
elaboração - RST Mann e Thompson (1988)	nenhuma	S apresenta dados adicionais sobre a situação ou alguns elementos do assunto apresentados em N ou passíveis de serem inferidos de N, de uma ou várias formas, (...)	L reconhece que S proporciona informações adicionais a N. L identifica o elemento do conteúdo relativamente ao qual se fornece pormenores.

Fonte: RST (1998)  
PARDO (2005)

Tomemos como exemplo a relação de sequência, a de maior ocorrência na resenha. De acordo com a RST, nesse tipo de relação são apresentadas informações sucessivas contendo grupos com mais de um núcleo.

Por tratar-se de um texto em que se objetiva em primeira instância descrever e avaliar a obra, torna-se fundamental o emprego dos dois expedientes. O primeiro caso, o da descrição, pode ser notado por meio da relação de sequência. O autor descreve o conteúdo dos dois capítulos do livro, enumera as etapas das nove operações das estratégias de textualização, apresenta pontos positivos do livro e utiliza para tal o numeral ordinal “primeiro”, o que dá a ideia de que será apresentada uma sequência de pontos. Esses são apenas alguns exemplos.

A relação de avaliação apresenta-se bastante explícita. O autor lança mão de expressões tais como; “(...) o livro **merecerá, certamente**, diversas edições; (...) “(...) é uma referência básica (...) em função de sua **lucidez(...)**”; “ A visão de Marcuschi **bastante lúcida** (...)” Referindo-se aos processos de retextualização, Machado Filho afirma que “(...) a quantidade de quadros que seria necessária para a sua consecução parece **invalidar** sua utilização,(...)”. Essa última é a única ressalva que o resenhista faz da obra. (Destques nossos)

Há de se ressaltar, ainda, as relações de apresentação e de *background*. A apresentação é introduzida por meio da referência bibliográfica da obra, seguida do restante do texto. Isso indica que o autor está apresentando a obra à comunidade acadêmica, aspecto que não pode faltar em uma resenha. Essa mesma relação acha-se na parte cujo assunto do livro é apresentado.

Importante em uma resenha situar o contexto em que a obra está inserida. Logo no início do texto, o autor estabelece um pano de fundo tendo em vista a análise da obra. Ele aborda a questão da diversidade linguística e ressalta a importância das ideias sociofuncionalistas e variacionistas modernas e o papel do professor para lidar com o ensino/aprendizagem da língua materna, objetivando sinalizar a importância da obra que está sendo resenhada. Em outra parte, o autor faz observações sobre a falta de uma formulação metodológica que dê conta de abordar a questão da escrita e da fala. Percebemos que também ela age como um pano de fundo para que sejam apresentadas as estratégias de retextualização. Em todos os casos percebemos a relação *background*. De acordo com quadro de definições postulado pela RST, a presença dessa relação produz no leitor maior compreensão da leitura.

A seguir, apresentaremos os diagramas que representam as relações identificadas. Mais uma vez ressaltamos que os critérios utilizados na análise da resenha dizem respeito a julgamentos funcionais e semânticos que objetivam identificar a função de cada unidade de informação bem como perceber o efeito que o texto produz em seu receptor. Para tanto, lançamos mão do critério de plausibilidade, ou seja, procedemos a uma análise plausível. (MANN e THOMPSON, 1987; 1988).

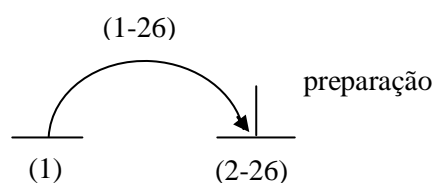


FIGURA 1: Relação de preparação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

O diagrama retrata a macroestrutura da resenha composta pelas unidades (1-26). A primeira relação é a de preparação, formada pela unidade satélite (2-26), tendo como núcleo a unidade (1) que apresenta a referência bibliográfica da obra. Entende-se que o segmento satélite, parte que traz informações sobre o livro, tem por objetivo preparar o leitor, despertar o seu interesse pela obra. Nesse caso, o satélite, é criado a partir do conteúdo que está veiculado pelo núcleo.

Encontramos também a relação de preparação, no segmento formado pela unidade (5), satélite da relação núcleo-satélite e a unidade (6) no caso, o núcleo. O satélite tem por objetivo apresentar o contexto em que a obra está inserida de modo que o leitor tome conhecimento do cenário em que o livro foi produzido. Percebemos isso a partir das palavras do resenhista: “não obstante, é nesse cenário carente de propostas efetivas da Linguística, aplicadas ao ensino de português, que se oferece, como expectativa de alento, o livro de Marcuschi (...)” (MACHADO FLHO, 2003, p. 223-224).

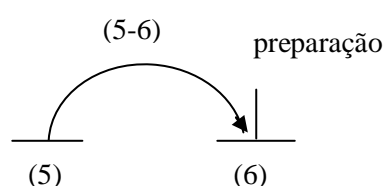


FIGURA 2: Relação de preparação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda ocorre mais uma relação, de preparação. Entendemos que o satélite formado pelas unidades (5- 6) prepara o leitor para compreender o conteúdo veiculado pelas unidades (7-25) núcleo da relação. Dito de outra forma, as unidades (5-6) trazem a referência completa do livro acrescida de informações sobre a divisão da obra em dois capítulos. Como vemos, o resenhista prepara o leitor para a leitura de seu texto.

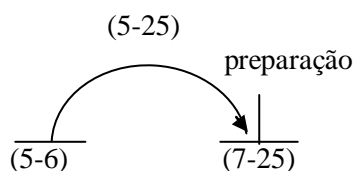


FIGURA 3: Relação de preparação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dando continuidade à análise, observamos que há uma relação de atribuição entre o núcleo, formado pelas unidades (3-26) e o segmento satélite (2), a partir do qual o leitor pode identificar o autor da resenha e obter informações acerca do lugar social ocupado por ele.

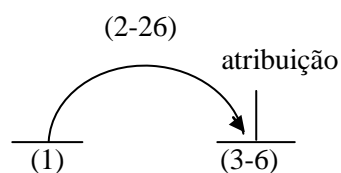


Figura 4: Relação de atribuição  
Fonte: Elaborado pelas autoras.



É comum em certas resenhas, a inserção de outras vozes no sentido de enriquecer o texto e tornar os argumentos do resenhador mais sólidos. Nessa perspectiva, o autor do texto convoca estudiosos sobre o assunto e os arrola em seu texto. Assim, encontram-se na resenha analisada, quatro referências bibliográficas que formam o segmento satélite (26) e o núcleo (3-25) emergindo, daí, a relação de capacitação.

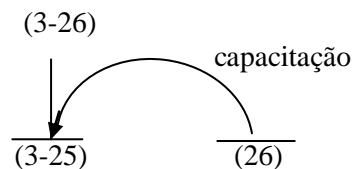


FIGURA 5: Relação de capacitação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A relação *background* aparece três vezes no texto analisado. Nesse tipo de relação, as informações veiculadas no satélite têm o papel de facilitar o entendimento da unidade de informação considerada núcleo. A primeira manifestação da proposição acha-se composta pelas unidades (3-4), que afirmam ter o professor dificuldades em lidar com o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, a partir das ideias sociofuncionalistas. Essa unidade veicula importante informação para a análise, posterior, que será feita da obra, parte essa composta pelas unidades (5-25), núcleo da relação.

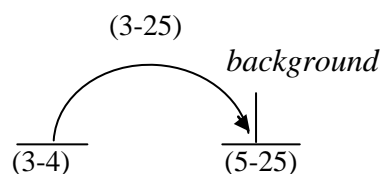


FIGURA 6: Relação de *background*  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outra ocorrência da relação *background* pode ser notada a partir do satélite (14) e do núcleo composto pelas unidades (15-24). Novamente percebemos que o satélite oferece ao leitor informações que desempenham o papel de fundo para as informações subsequentes. Machado Filho (p. 225) tece em (14) algumas considerações sobre a importância do *continuum* entre fala e escrita, proposto por Marcuschi, antes de apresentá-lo e oferecer esclarecer acerca do assunto, cujas informações estão veiculadas no núcleo (15-24).

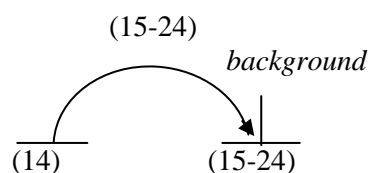


FIGURA 7: Relação de *background*  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A terceira ocorrência da proposição relacional *background* é composta pelas unidades (19) satélite da relação núcleo-satélite e (20-23). Ao analisar o texto, percebemos que o resenhista adota como estratégia de produção textual, reforçar a importância de se considerar a influência da língua oral na produção de textos escritos por alunos, antes de apresentar quatro operações propostas pelo teórico Marcuschi, como norte para a observação da referida oralidade. É de se notar que o autor da resenha objetiva sinalizar para o leitor o assunto que será abordado em (20-23).

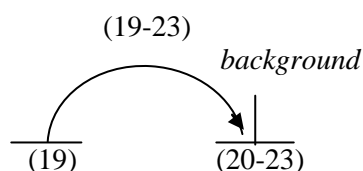


FIGURA 8: Relação de *background*  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sabe-se que a resenha opera-se entre dois eixos: o da descrição e o da avaliação da obra. No que diz respeito à segunda, a RST postula que a unidade satélite apresenta um comentário avaliativo do produtor do texto no tocante à determinada situação expressa pela unidade que funciona como núcleo.

O texto em análise apresenta quatro ocorrências da relação de avaliação.

A primeira tem como núcleo as unidades (7-24) e como satélite (25), trata-se da avaliação de toda a obra.

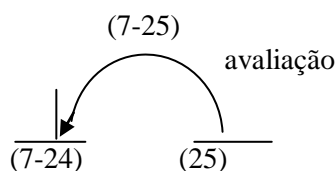


FIGURA 9: Relação de avaliação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na segunda, o núcleo é composto pelas unidades (7-12) e o satélite pela unidade (13). Nessa unidade (13), o resenhista faz uma avaliação sobre a visão de Marcuschi, quanto às nove operações de textualização, caracterizando-a como “bastante lúcida” (p. 225).

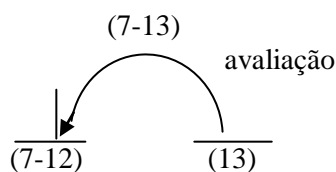


FIGURA 10: Relação de avaliação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A terceira ocorrência da relação de avaliação acha-se expressa pelo núcleo (15-23) e o satélite (24), unidade em que o autor apresenta algumas ressalvas a respeito do diagramático para análise dos processos de retextualização, proposto por Marcuschi, autor do livro.

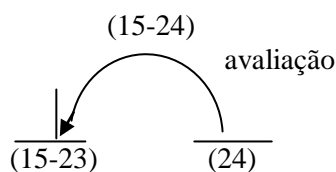


Figura 11: Relação de avaliação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

E, por último, as unidades (15-16) compõem o núcleo, e o satélite é formado pelas unidades (17-18), unidades em que o autor da resenha apresenta “pontos positivos” da proposta e fala sobre a “contribuição valiosa” (p. 227) que a obra representa.

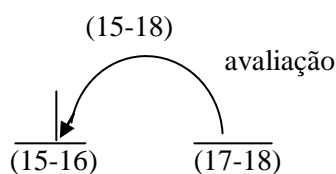


FIGURA 12: Relação de avaliação  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Constatamos nova relação a partir da análise da resenha, a ocorrência da relação de elaboração. Trata-se da proposição relacional que emerge entre o núcleo (15) e o satélite (16). No último, o autor da resenha descreve as operações de retextualização mencionadas em (15).

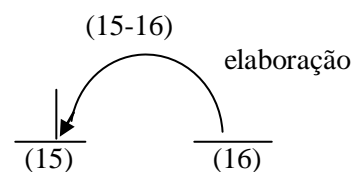


FIGURA 13: Relação de elaboração  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Encontramos, ainda, na resenha quatro relações multinucleares, todas de sequência. Esse tipo de relação liga ações que se sucedem e ocorrem vários núcleos que acontecem numa relação de temporalidade. No primeiro caso, as unidades (7-24) foram subdivididas em duas unidades menores formadas pelas unidades (7-13) e (14-24). A primeira apresenta a forma de organização da obra. Na unidade (7-13), o autor da resenha descreve a estrutura da obra, composta por duas partes e os assuntos abordados em sua primeira parte. As unidades

seguintes (14-24) apresentam a segunda parte e discutem sobre o que versa o segundo capítulo da obra de Marcuschi.

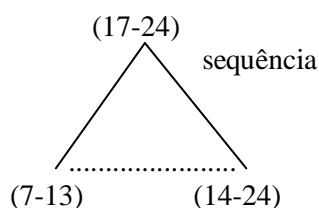


FIGURA 14: Relação de sequência  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando outra ocorrência, a segunda, percebemos que as unidades (15-23) foram segmentadas em duas partes: (15-18) e (19-23). Encontramos em (15-18), a apresentação das nove operações de retextualização seguidas da especificação de todas elas. Em (19-23), Machado Filho fala sobre a importância das quatro operações e das demais e as detalha.

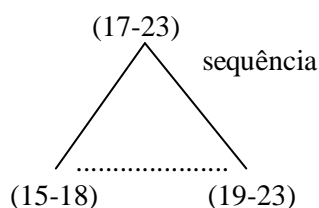


FIGURA 15: Relação de sequência  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em um nível mais micro da macroestrutura, os segmentos compostos pelas unidades (17) e (18) trazem uma sequência de duas avaliações sobre a obra, portanto, a terceira ocorrência da referida relação.

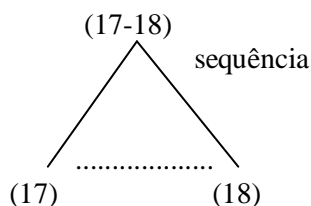


FIGURA 16: Relação de sequência  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na quarta e última proposição multinuclear que emerge dos segmentos formados pelas unidades (20), (21), (22) e (23), o resenhista concentra detalhes e comentários sobre as quatro primeiras operações e vai marcando, em sequência, pontos importantes sobre a proposta do autor.

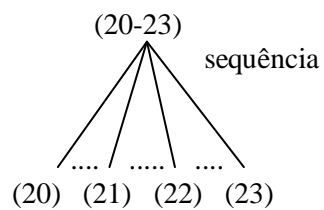


FIGURA 17: Relação de sequência  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apresentamos a seguir, o diagrama arbóreo correspondente à macroestrutura da resenha.

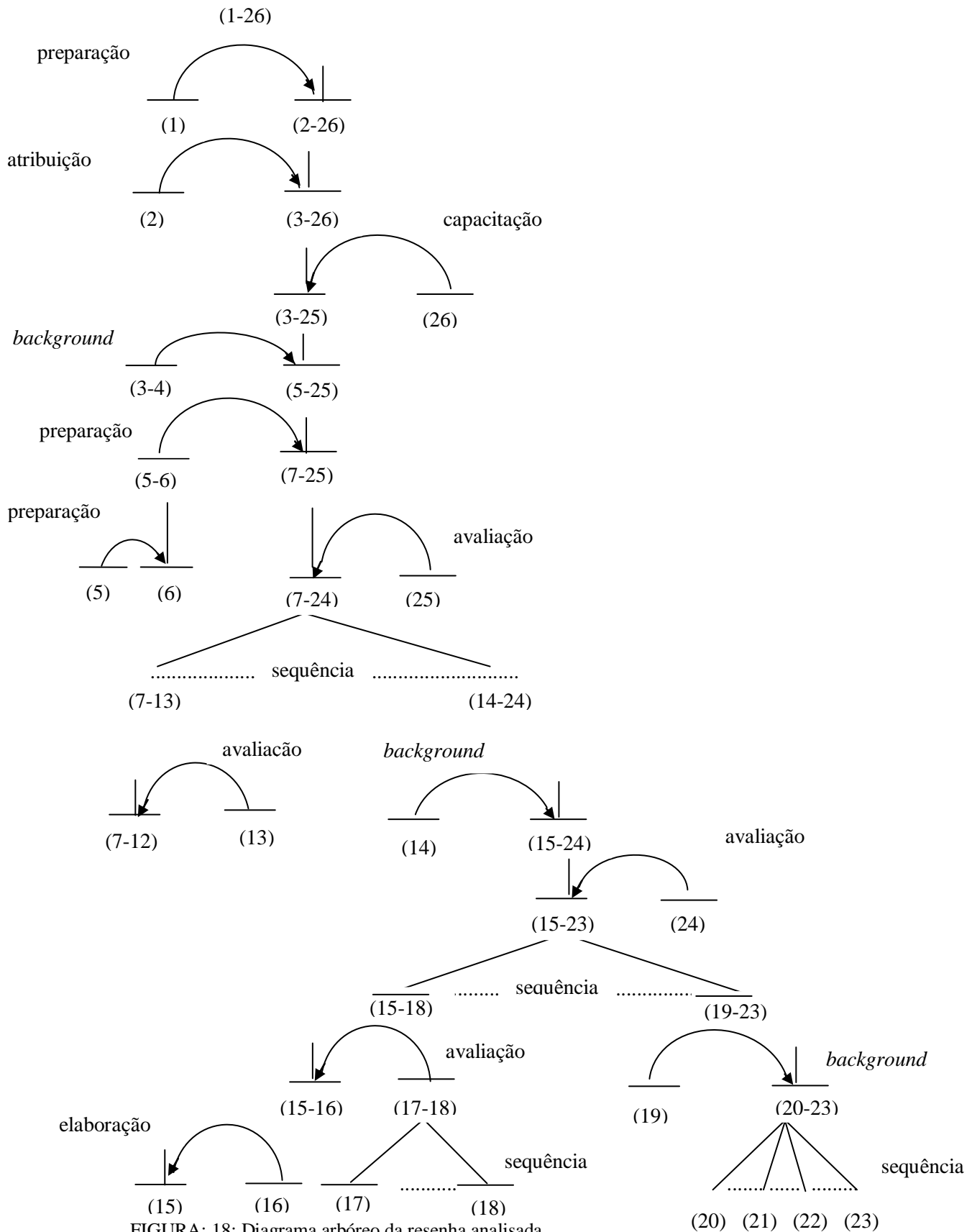


FIGURA: 18: Diagrama arbóreo da resenha analisada.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme sinalizado no início do resumo, este estudo integra um *corpus* composto por resenhas que estão sendo analisadas durante o curso de doutorado. A verdade é que se tem consciência de que essa única análise não constitui material suficiente para que se possa falar de regularidades e do modelo de uma estrutura física do gênero resenha de modo a delinear a sua estrutura retórica. Não caberia, ainda, neste espaço limitado a análise, descrição e elaboração dos diagramas de mais de uma resenha.

A pretensão, contudo, é apresentar os fundamentos teóricos da investigação, chamando a atenção para o fato de que todo texto é uma expressão de uma atividade social e, como tal, manifesta-se por meio de gêneros que apresentam regularidades. Assim, é possível descrever as relações que se estabelecem entre as orações, partes, unidades de informação, tendo como base a intenção comunicativa do interlocutor.

Fundamental destacar que há um grande número de pesquisas e pesquisadores que vêm tomando o gênero resenha como objeto de estudo, o que poderia tornar a nossa proposta pouco original. Entretanto, pesquisas que têm como eixo teórico estudos delineados a partir da teoria - Rethoric Structural Theory (RST) – ainda são consideradas relativamente ‘novas’. Por essa razão, adotamos a teoria da RST como ferramenta que vem instrumentalizando as análises da pesquisa em questão. Tendo-a como ponto de partida, torna-se possível o levantamento das ocorrências/regularidades textuais e discursivas, a fim de que seja traçada, entre outros, a estrutura retórica da resenha acadêmica.

#### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2011, 237 p.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.
- CHAFE, W. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: W. CHAFE (ed) *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, Ablex Publishing Company, 1980.
- MACHADO, A. R. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. In: José .L. M. ; Adair Bonini; desirré Motha-Roth. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.
- MANN, W. C. & THOMPSON, S. A. *Relational propositions in discourse*. California: University of Southen Califórnia: 1983, p. 3-9.
- MANN, W. C. *Discourse Structures for Text Generation*. California: University of Southen Califórnia, 1984.
- MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. *The structure of discourse and “subordination*. In: HAIMAN, J. THOMPSON, S. A. (eds.) *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia; John Benjamins publishing Company, 1988.
- MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory and text analysis. In: MANN, W. C. & THOMPSON, S. A. (eds.), *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010. 295 p

MOTTA-ROTH Desirée e HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2011.167 p.

PARDO, Thiago. A. S. *Métodos para análise discursiva automática*. 2005. (Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação.USP, São Carlos, 2005. USP,

REVISTA DA ANPOLL. Resenha de: MACHADO FILHO, A. V. L. n. 15, jul./dez. 2003. P. 223-229.

SCHNEVWLY, B. & DOLZ. “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita” –Elementos para reflexões sobre a experiência suíça (Francófona). In Gêneros escritos na escola. Trad. E org. ROJO, R. & CORDEIRO, G,S. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2007, p. 41-59.

VAN DIJK, T.A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992, p. 50-51.

## APÊNDICE

Marcuschi, Luiz Antônio. (2001) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.

Américo Venâncio Lopes Machado Filho<sup>1</sup>

Desde que a diversidade lingüística, com o desenvolvimento das idéias sociofuncionalistas e variacionistas modernas, passa a assumir uma real dimensão no âmbito das investigações sobre a linguagem humana – evadindo da clausura milenar a que lhe havia condicionado a tradição dos estudos gramaticais - , têm alguns professores de língua portuguesa se defrontado com uma questão crucial para o desenvolvimento de seu papel na escola: como lidar com o ensino/aprendizagem da língua face ao universo “polarizado e plural” (Lucchesi, 1994), em que se conforma a realidade sociolingüística brasileira.

Embora bastantes discussões e reflexões já tenham sido elaboradas sobre a questão, a exemplo da proposta do bidialetalismo funcional, segundo a qual, grosso modo, falante de dialetos não-padrão deveriam: “aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido” (Soares, 2000: 49), soluções práticas com estratégias metodológicas claras e conseqüentes que orientem os professores de português na assunção dessa postura têm sido raras, senão infecundas.

Não obstante, é nesse cenário carente por propostas efetivas emanadas da Lingüística, aplicadas ao ensino de português, que se oferece, como expectativa e certo alento, tanto teórico como prático, o livro de Luiz Antônio Marcuschi, intitulado *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, publicado em São Paulo, pela Crotez, cuja segunda edição, de 2001, serve como fonte da presente resenha.

---

<sup>1</sup> Universidade federal da Bahia - UFBA



Distribuído em duas partes, o livro concentra-se nos seguintes grandes eixos temáticos: a discussão sobre oralidade e letramento – mais especificamente sobre fala e escrita – e uma nova proposta para sua caracterização, na primeira; e a apresentação de atividades prático-teóricas de passagem do texto oral para o texto escrito, denominada de processos de retextualização, na segunda.

No desenvolvimento da perspectiva que perpassa toda sua fundamentação, o autor procura construir uma reflexão sobre *oralidade e letramento* que não se confunde com a de *fala e escrita*, já que estas, enquanto produção textual-discursiva, se inserem nas práticas sociais interativas a que se referem as primeiras, ou seja, *fala e escrita* devem ser entendidas como modalidades de uso da língua, que se situam no âmbito mais amplo de abstração, denominado pelas noções de *oralidade e letramento*.

Mais fundamental, porém, na construção de seu raciocínio, é a deserção às tendências de caracterização dessas duas modalidades da língua (fala e escrita) numa perspectiva dicotômica, em que propriedades meramente opostas se pudessem evidenciar.

Como o próprio título do livro sugere, peder-se-ia, da fala para a escrita, estabelecer um *continuum* tipológico, cuja correlação poderia ser atestada pelas práticas de produção textual, consideradas no bojo da própria sociedade, em que o contexto, a interação e a cognição se oferecessem à análise.

Esse *continuum* poderia ser melhor observado a partir da perspectiva dos gêneros textuais face às características específicas ou prototípicas de cada modalidade, isto é, em contraponto ao meio de produção, seja sonoro ou gráfico, e à concepção discursiva, quer oral ou escrita, a que conformasse.

Então, se se considerar o gênero textual, o meio de produção e a concepção discursiva, uma conversação espontânea – que numa representação por traços se poderia ser apresentada como [+sonoro / +oral] – e um artigo científico [+gráfico / +escrita] seriam, dentro desse *continuum*, realizações prototípicas de cada uma das duas modalidades, enquanto uma notícia de TV [+sonoro / +escrita] e uma entrevista publicada em uma revista nacional [+gráfico / +oral] ocupariam uma posição intermediária nesse mesmo *continuum*.

Os gêneros textuais, segundo a proposta do autor, poderiam ser agrupados em comunicações pessoais (cartas, bilhetes, *outdoors*) comunicações públicas (notícias de jornal, formulários, anúncios classificados, comunicados, convocações), textos instrucionais (artigos, leis, relatórios técnicos) no eixo da escrita; em oposição a conversações (espontâneas, telefônica), constelação de entrevistas (inquéritos, debates), apresentações e reportagens (aulas, piadas, noticiários de TV ou rádio) e exposições acadêmicas (conferências, palestras), no eixo da fala, apresentando como ponto de interseção, nesse contínuo, noticiários de rádio ou de TV, anúncios classificados, comunicados e convocações, como é fácil, pela própria evidência do esboço metodológico do autor, se aceita.

A visão de Marcuschi, bastante lúcida, além de trazer a grande vantagem de degradar ao patamar do obsoleto ideológico as dicotomias estanques, que não mais se sustentam nos estudos científicos da linguagem humana, coaduna com a noção de *continuum* polarizado e plural, cunhada por LUCCHESI (1994) e propuganada por MATTOS E SILVA (1995), que se tem adotado para o reconhecimento das normas lingüísticas do português brasileiro.

Se se considerar que, para uma prática de ensino da língua portuguesa no Brasil, parece faltar precisamente uma formulação metodológica ou estratégica da sala de aula que dê conta desse *continuum* e sua inflexão rumo à aquisição de um padrão escrito e de uma norma oral mais próxima do que se convencionou chamar de culta – e aqui não se

considera o valor ou prejuízo ideológico-social que essa postura possa acarretar, já que tudo isso reflete relações de poder que só uma política educacional mais geral pudesse contornar – a proposta de Marcuschi parece indicar um caminho para se observar com mais propriedade a variação lingüística, que certamente se estaria refletindo no *continuum* entre a fala e a escrita, e, conseqüentemente, em uma via para a construção de uma proposta de abordagem pedagógica, nomeadamente se se considerar que é a partir dessa visão, desenvolvida para modalidades da língua, que o autor propõe as atividades de retextualização que compõem o segundo capítulo de sua obra.

As estratégias de retextualização, como apresentadas, pressupõem nove operações complexas que se dividem entre atividades de idealização (eliminação, completude e regualrização) e reformulação (acrécimo, substituição e reordenação), que dentro da idéia de contínuo fazem com que a primeira seja mais diretamente relacionada com a fala, e a segunda, com a escrita.

Utilizadas independentemente ou sequencialmente, a depender dos objetivos de retextualização que se tenha em mente, as operações pressupõe os seguintes passos, aqui sumarizados a partir das páginas 77 e 86 do livro:

1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na idealização lingüística).

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrase e pronomes egóticos (estratégias de eliminação para uma condensação lingüística).

4ª Operação: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

5ª Operação: Introdução de marcas metalingüísticas para referenciação e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

6ª Operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, recordenação sintática, encadeamentos (estratégias de reconstrução em função da norma escrita).

7ª Operação: Tratamento estilístico com seleção de novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

8ª Operação: reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

9ª Operação: Agrupamento de argumentos condensando as idéias (estratégia de condensação).

Dentre os diversos pontos positivos que se podem depreender da proposta de Marcuschi, o primeiro se relaciona à evidência, em que se coloca, no plano de treinamento e análise, a língua oral, modalidade ainda muito pouco favorecida nas salas de aula de português.

O processo de retextualização torna-se, nomeadamente, no tocante a essa modalidade, uma contribuição valiosa, de certa forma suplementar, ao que se prevê para essa questão nos *Parâmetros curriculares Nacionais (PCN)*, que, embora do ponto de vista teórico não haja “equivocos de lamentar”, como o próprio Marcuschi 1999:128) assinala, sob a ótica prática, contudo “não sugerem ações ou observações muito claras”.

Parece que não se pode abordar o ensino de língua portuguesa hoje sem se considerar a influência que a língua oral tem na produção das mensagens escritas pelos alunos, em muitas ocasiões refletida em opções sintáticas por vezes incompatíveis ao que determinam as regras de uso de cada modalidade, como estratégias de relativização

adotadas em uma ou outra situação, por exemplo, ou mesmo na questão da ortografia, principalmente nos usos da pontuação fortemente influenciada pela prosódia da língua falada.

Nas quatro primeiras operações, pois, Marcuschi indica um caminho para observação dessa oralidade, determinando um fluxo progressivo de “tomada de consciência da relação entre a fala e a escrita” (p.112), que tem, nas operações subsequentes, não só a compreensão da estrutura lingüística, em seus diversos níveis, das relações textual-discursivas, plausivelmente observáveis pelo aluno, mas a sua própria capacidade de compreensão ou interpretação do conteúdo ou idéias patentes no texto facilita.

São fartos os exemplos de textos originais e suas respectivas retextualizações, pautadas em material oriundo deste *corpus* NURC (Recife), até entrevistas coletadas pelo Núcleo de Estudos lingüísticos da Fala e da Escrita (NELF), da Universidade Federal de Pernambuco. Retextualizações não só realizadas por alunos do ensino Fundamental, como também por alunos já graduados em Letras e estudantes de outros cursos superiores, tais como Jornalismo e Contabilidade, o que parece recomendar a aplicação dessa estratégia nos diversos níveis de ensino da língua e a uma clientela bastante diversa.

Note-se que as possibilidades de retextualização não se restringem unidirecionalmente a permitir a transformação da fala para a escrita, mas da fala para a fala (uma conferência transformada em tradução simultânea), da escrita para a fala (um texto escrito em exposição oral), ou da escrita para a escrita (um texto escrito em resumo).

As operações que se relacionam mais estritamente com aspectos que no *continuum* proposto estariam mais associadas à escrita, são todas muito explícitas, mas parecem depender, principalmente as últimas, do nível de abstração e treino do “retextualizador”, já que envolvem “reorganização da seqüência argumentativa” e “condensação de idéias”, nem sempre tão evidentes no início, nomeadamente para o aluno dos primeiros níveis de escolarização.

Do ponto de vista do acompanhamento do trabalho realizado, embora o autor sugira um *modelo diagramático para a análise do processo de retextualização*, a quantidade de quadros que seria necessária para a sua consecução parece inviabilizar a sua utilização, senão em situações específicas voltadas à pesquisa, já que o modelo que propõe apresenta três colunas básicas, com subdivisão da última, em que na primeira se teria o texto original, na segunda a retextualização, na terceira, subdividida, as operações e análises, ou seja, o tipo de operação utilizado, as eliminações, transformações, acréscimos/alterações.

Não obstante, o livro apresentado à comunidade por Luiz Antônio Marcuschi merecerá, certamente, diversas edições, pois já se transforma em referência bibliográfica básica para quem trabalha com a língua portuguesa, em função de sua lucidez e não menos de sua importância de, na dimensão que lhe cabe, preencher o débito que tem, ainda, a Lingüística brasileira deixado restar: a aplicação dos resultados de suas pesquisas ao ensino do português brasileiro.

## BIBLIOGRAFIA

LUCCHESI, D. (1994) Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12, p. 17-28.

MARCUSCHI, L. A. (1999) O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. *Scripta*, 4. P. 114-29.

MATTOS E SILVA, R. V. (1995) *Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.